

# Konstruktive Selbstentwicklung und Organisationsentwicklung

Beziehungsqualität als nachhaltige Ressource für konstruktive Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation vor dem Hintergrund der Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft

—  
Qualitative Studie am Beispiel einer ehemaligen Corporate Academy

Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
der Wirtschafts- und Sozialwissenschaftlichen Fakultät  
der Eberhard Karls Universität Tübingen

vorgelegt von  
Dipl. Päd. Gabriel S. Dalferth  
aus Geislingen a.d. Steige

Tübingen

2017

Tag der mündlichen Prüfung:

02.08.2017

Dekan:

Professor Dr. rer. soc. Josef Schmid

1. Gutachter:

Professor Dr. phil., rer. soc. habil.

Norbert Vogel

2. Gutachterin:

Professorin Dr. phil. Julia Franz

# Inhalt

Abbildungsverzeichnis .....	V
Tabellenverzeichnis .....	VI
Abkürzungen.....	VII
Danksagungen.....	VIII
<b>1 Einleitung.....</b>	<b>1</b>
1.1 Problemstellung.....	3
1.2 Erwachsenenbildung als Referenzdisziplin im interdisziplinären Verhältnis zum Forschungsthema .....	10
1.3 Verortung im Forschungskontext und ertragreiche Synergien mit weiteren Studien in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung .....	17
1.4 Fragestellung, Gegenstand und Zielsetzung.....	32
1.5 Aufbau der Studie.....	38
<b>2 Konstruktive Entwicklung und Veränderung .....</b>	<b>41</b>
2.1 grundsätzliche Begriffs- und Perspektivdifferenzierung.....	42
2.2 Person- und Selbstperspektive .....	47
2.2.1 Die humanistische Entwicklung des Menschen als Person .....	49
2.2.2 Selbst, Selbstkonzept und Identität.....	63
2.2.3 Abgrenzung und Verständnis elementarer Begriffe der Person- und Selbstperspektive .....	73
2.2.4 Ganzheitlichkeit und Beziehungsorientierung .....	78
2.2.4.1 Ganzheitlichkeit der Person als genuine Erkenntnis historischer Disziplinentwicklung der Erziehungswissenschaft .....	80
2.2.4.2 Das frühe Prinzip der pädagogischen Beziehung oder die ursprüngliche Beziehungsangewiesenheit von Selbstentwicklung und –veränderung .....	104
2.2.4.3 Der personzentrierte Ansatz als Beziehungsmetatheorie für konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung .....	113
2.2.4.3.1 Ideologie, Glaube und Aktualisierungstendenz als generelles Richtungskonzept konstruktiver Entwicklungs- und Veränderungsprozesse .....	118
2.2.4.3.2 Wirkbedingungen hilfreicher und förderlicher Beziehungsgestaltung – das Klima für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse.....	127
2.2.4.3.3 Rezeptionen und Missverständnisse .....	148

2.3	Erwachsenendidaktische Bedingungen zwischen Person und Organisation .....	150
2.3.1	Freies Lernen Erwachsener als lebenslange subjektive Selbststeuerung in Lebenslauf und Biographie .....	153
2.3.2	Übergänge als Transition und Bewältigung.....	172
2.3.3	Lebensweltbezug und Reflexivität als Kategorien von äußeren und inneren Bedingungen professioneller und konstruktiver Entwicklung ....	183
2.3.4	Konsequenzen für die Organisation von Lehr-/Lernprozessen als erwachsenendidaktische Hauptaufgabe .....	195
2.4	Organisationsperspektive .....	205
2.4.1	Organisation zwischen Entwicklung und Lernen .....	208
2.4.1.1	historische Organisationsentwicklung – qualitative Sozialwissenschaft in beziehungsorientierter Praxis.....	212
2.4.1.2	Entwicklung und Lernen als untrennbare und offene Phänomene der Verbesserung.....	219
2.4.2	Pädagogische Organisationsentwicklung als erwachsenenpädagogische Theorie und Management von Organisationslernen.....	221
2.4.2.1	Parallelität und Abgrenzung der Entwicklung von Organisation und Person .....	234
2.4.2.2	Die Organisation als Organismus .....	240
2.4.2.3	Organisationsmanagement: Systematik und Steuerung zwischen reflexiver Heuristik und Hermeneutik.....	246
<b>3</b>	<b>Erwachsenenbildung als entwicklungsorientierte Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft.....</b>	<b>258</b>
<b>4</b>	<b>Methodisches Vorgehen der Befragungen zur Beziehungsdimension an der ehemaligen EnBW Akademie .....</b>	<b>268</b>
4.1	Organisationsportrait .....	268
4.2	Forschungsdesign, zentrale Fragestellung und Forschungsleitfaden.....	269
4.3	Vorannahmen und differenzierte Fragestellungen mit deduktivem und induktivem Charakter.....	273
4.4	methodologische Grundlagen .....	276
4.5	Datenerhebung.....	281
4.5.1	Dokumentenanalyse zu Geschäftsfeld und Rahmenbedingungen der ehemaligen EnBW Akademie .....	281
4.5.2	Online Fragebogen .....	282
4.5.3	Problemzentriertes Interview.....	289
4.5.4	Methodenreflexion zur Datenerhebung im Forschungsprozess.....	302



4.6 Datenaufbereitung und Vorgehen bei der Auswertung.....	304
4.6.1 Dokumentenanalyse .....	306
4.6.2 Online - Fragebogen.....	306
4.6.3 Problemzentrierte Interviews .....	313
4.6.4 Methodenreflexion zur Datenauswertung im Forschungsprozess .....	322
<b>5 empirische Ergebnisse und Interpretationen .....</b>	<b>323</b>
5.1 Dokumentenanalyse .....	323
5.1.1 Strategie und Rahmenbedingungen.....	324
5.1.2 Selbstverständnis, Zielsetzung und Arbeitsweise.....	326
5.1.3 Interne Orientierungen der Geschäftsbereiche .....	332
5.1.4 Zusammenfassung .....	341
5.2 Online Fragebogen.....	342
5.2.1 Betriebszugehörigkeit als aussagekräftiges Merkmal für die Beziehungsdimension.....	342
5.2.2 Dialogorientierung und aktives Zuhören als positive und intrinsische Trigger für sinnvolle Potentialentfaltung .....	343
5.2.3 Konstruktive Beziehungsqualität braucht Ehrlichkeit und Respekt .....	349
5.2.4 Kommunikative Validierung prägnanter Begriffe .....	351
5.2.5 Äußere und innere Bedingungen für konstruktive Selbstentwicklung und -veränderung .....	357
5.2.6 Evaluation der Maßnahmen der ehemaligen EnBW Akademie.....	364
5.2.7 Wertschätzung als dominantes Merkmal hilfreicher und förderlicher Beziehungen.....	367
5.2.8 Verantwortungsübernahme und Einsatzbereitschaft als Folge konstruktiver Beziehungen.....	371
5.2.9 Zusammenfassung .....	374
5.3 Problemzentrierte Interviews .....	375
5.3.1 Sondierungsfragen und Redeanteile als Indiz hoher Beteiligungintensität.....	375
5.3.2 Nachhaltige Problemlösung als angeblich selbstgesteuerter Prozess...	377
5.3.3 Eigenschaften hilfreicher und förderlicher Beziehungen.....	379
5.3.3.1 Der Mitmensch hat Bedeutung .....	382
5.3.3.2 Vertrauen als zentrale Kategorie .....	383
5.3.3.3 Offenheit, Dialogorientierung im Team und Erwartungssicherheit für hohe Motivation, Potentialentfaltung und reibungslose Abläufe .....	386
5.3.4 Auffällige Themen.....	393
5.3.5 implizite Bedeutung von Gefühlen und Interviewreflexion .....	396
5.3.6 Zusammenfassung .....	402

<b>6 Diskussion zentraler Erkenntnisse: Qualität in zwischenmenschlicher Beziehung – ein möglicher Anspruch? .....</b>	<b>405</b>
6.1 Qualität und Relevanz von Beziehung .....	406
6.2 Sinn als Grundlage für konstruktive Entwicklung und Veränderung durch Glaube und Bedeutung .....	409
6.2.1 Vertrauen auf Wahrnehmung, Wirklichkeit und Bewusstsein ist eine Glaubensgrundlage .....	410
6.2.2 Bedürfnisse, Motivationen und Gefühle sind Grundlage subjektiver Bedeutungen .....	416
6.3 Menschen verstehen – Bedeutung verstehen – das anspruchsvolle Handlungskonzept .....	423
6.4 Die fundamentale Dialektik von Entfaltung und Erhaltung .....	427
6.4.1 Entfaltung ist Dynamik und Freiheit = Frei-Sein .....	431
6.4.2 Erhaltung ist Stabilität und Sicherheit = Verbunden-Sein .....	432
<b>7 Erträge, Schlussfolgerungen und Perspektiven im Gesamtzusammenhang .....</b>	<b>433</b>
7.1 reduzierte Zusammenfassung .....	434
7.2 Erträge .....	436
7.3 Folgerungen und Forderungen .....	452
7.4 potentielle Risiken und kritische Betrachtungen .....	457
7.5 Reichweite der Aussagen, Perspektiven und Implikationen .....	461
<b>Literatur .....</b>	<b>469</b>
<b>Onlinequellen .....</b>	<b>504</b>
<b>Anhang .....</b>	<b>507</b>

## Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Metaperspektivisches Begriffsverständnis von Entwicklung und Veränderung als existenzielle Prozesse von Entfaltung oder Erhaltung .....	45
Abb. 2: Optionale entwicklungs- und veränderungsbezogene Erkenntnisinteressen der Erziehungswissenschaft im ganzheitlichen-personalen Zusammenhang.....	103
Abb. 3: Bedürfnishierarchie.....	120
Abb. 4: Dynamische Reinterpretation der Maslowschen Bedürfnishierarchie .....	121
Abb. 5: Gesunder Prozess eines kongruenten Selbst.....	123
Abb. 6: Aktualisierungstendenz am Beispiel gelungener und nicht gelungener Integration von Erfahrung .....	124
Abb. 7: Bedingungen des therapeutischen Prozesses.....	128
Abb. 8: Bedingungen des Prozesses konstruktiver Beziehungsgestaltung .....	129
Abb. 9: Dimensionen der Lehr-/Lernorganisation .....	193
Abb. 10: Organisation von Lehr-/Lernprozessen durch professionelles Weiterbildungsmanagement .....	197
Abb. 11: Interaktive Situativität, Reflexivität und Relationalität als in Verbindung stehende (erwachsenendidaktische) Handlungsmomente im organisations-kulturellen Zusammenhang.....	202
Abb. 12: „Organisatorischer Eisberg“.....	210
Abb. 13: Das Flow-Konzept .....	234
Abb. 14: Herstellung von Sinn durch Zirkularität von Struktur und Handlungen zwischen parallelen Prozessen konstruktiver Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation .....	237
Abb. 15: Organismische Entwicklungsebenen von Organisationsentwicklung und ihre Rekursivität auf die Person .....	244
Abb. 16: Entwicklungs- und Veränderungsdimensionen professionellen Organisationsmanagements als reflexive Aushandlung zwischen Umwelt, Anspruchsgruppen und organisationaler Innenwelt.....	247
Abb. 17: Organisationale Management- und Entwicklungsbereiche .....	249
Abb. 18: Strategie-Modelle von OE-Prozessen .....	251
Abb. 19: Die Beziehung als Schnittstelle der Entwicklung zwischen Person und Organisation.....	263
Abb. 20: Forschungsleitfaden.....	272
Abb. 21: Beispiel Transkriptauszug .....	315
Abb. 22: Kategoriensystem der selektiven Codes .....	317
Abb. 23: One-Case Model der Narration und Leitfragen des Interviews B12 .....	319
Abb. 24: Kategoriensystem der Leitfragen.....	321
Abb. 25: Kategoriensystem der Begriffe .....	322
Abb. 26: Strategisches Umfeld der ehemaligen EnBW Akademie .....	324

Abb. 27: Hauptaufgabenfelder der ehemaligen EnBW Akademie.....	326
Abb. 28: Regelkommunikation und Instrumente der ehemaligen EnBW Akademie ...	329
Abb. 29: Rangfolge der prägnanten Werte .....	350
Abb. 30: Äußere Bedingungen für eine möglichst positive Selbstentwicklung und – veränderung.....	358
Abb. 31: Standardabweichung der äußeren Bedingungen für eine möglichst positive Selbstentwicklung und –veränderung .....	359
Abb. 32: Innere Bedingungen für eine möglichst positive Selbstentwicklung und – veränderung.....	360
Abb. 33: Standardabweichung der inneren Bedingungen für eine möglichst positive Selbstentwicklung und –veränderung .....	361
Abb. 34: Gewichtung dynamischer <vs.> stabiler Bedingungen für eine möglichst positive Selbstentwicklung und –veränderung .....	362
Abb. 35: Standardabweichung der Gewichtung dynamischer <vs.> stabiler Bedingungen für eine möglichst positive Selbstentwicklung und – veränderung.....	363
Abb. 36: Maßnahmen der AKA für eine optimale konstruktive Selbstentwicklung.....	364
Abb. 37: Maßnahmen der AKA für eine optimale Beziehungsgestaltung .....	366
Abb. 38: Merkmale einer förderlichen und hilfreichen Beziehung .....	368
Abb. 39: Rangfolge der Merkmale einer förderlichen und hilfreichen Beziehung .....	368
Abb. 40: Standardabweichung der Merkmale einer förderlichen und hilfreichen Beziehung.....	370
Abb. 41: Auswirkungsmerkmale des Erlebens von hilfreichen und förderlichen Beziehungen auf die Organisation .....	371
Abb. 42: Rangfolge der Auswirkungsmerkmale des Erlebens von für die konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung hilfreichen und förderlichen Beziehungen auf die Organisation.....	372
Abb. 43: Standardabweichung der Auswirkungsmerkmale des Erlebens von für die konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung hilfreichen und förderlichen Beziehungen auf die Organisation.....	373
Abb. 44: Wortwolke des Redeanteils von B12 .....	376
Abb. 45: One-Case Model aller induktiven Codes des Interviews B5 .....	396

## Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Ausbalancierung organisationaler Leitdifferenzen.....	241
Tab. 2: ausgewählte Dokumente .....	282
Tab. 3: Gliederung und Aufbau des Online Fragebogens .....	286
Tab. 4: Gliederung und Aufbau der Interviews .....	296
Tab. 5: Auswertungen des Online-Fragebogens.....	307

Tab. 6:	Beispiel Worthäufigkeiten des Freitextfeld 2.1 des Online Fragebogens .....	309
Tab. 7:	Zuordnung prägnanter Worte zu explorativen Freitextfeldern .....	309
Tab. 8:	Beispiel In-vivo-Codes und Subcodes (Freitextfeld 2.1) .....	310
Tab. 9:	Häufigkeitsanalyse Werte (Freitextfeld 8.1-8.3 einzeln analysiert) .....	311
Tab. 10:	Häufigkeitsanalyse Werte (Freitextfeld 8.1-8.3 zusammen analysiert) .....	311
Tab. 11:	Beispiel Bewertungen .....	312
Tab. 12:	Beispiel Gewichtungen .....	312
Tab. 13:	Zusammensetzung des Sample.....	313
Tab. 14:	Transkriptionsregelsystem .....	314
Tab. 15:	tabellarisches Kategoriensystem der selektiven Codes – fallübergreifend ..	317
Tab. 16:	Kategoriensystem der selektiven und induktiven Codes des Interviews B12.....	320
Tab. 17:	Unternehmensleitbild, Zielsetzung und Aufgabenfelder der ehemaligen EnBW Akademie.....	327
Tab. 18:	Überblick Kompetenzgruppen und Kompetenzen im Projekt „KommMit“ ....	333
Tab. 19:	Skalierung und Einstufungen der Kompetenzen .....	334
Tab. 20:	Leistungen und Arbeitsfelder der Beratung und Organisationsentwicklung .	338
Tab. 21:	Leistungen und Arbeitsfelder der Konzernprogramme und Managemententwicklung .....	338
Tab. 22:	Leistungen und Arbeitsfelder der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung .....	339
Tab. 23:	Feldzusammenfassungen soziale Daten .....	342
Tab. 24:	Ergebnisse des Werte-Rankings.....	349
Tab. 25:	Kategoriensystem der Begriffe .....	351
Tab. 26:	Kategoriensystem des Teil 2 (Narration) der Interviews .....	378
Tab. 27:	Kategoriensystem der Leitfragen des Interviews.....	379
Tab. 28:	fallspezifische Übersicht auffälligster Themen .....	393
Tab. 29:	Codeliste Gefühle.....	397

## Abkürzungen

EB	=	Erwachsenenbildung
WB	=	Weiterbildung
OE	=	Organisationsentwicklung
Vrlg.	=	Verlag
vs.	=	versus
Abb.	=	Abbildung
Tab.	=	Tabelle

## Danksagungen

*Meinen Eltern, Winfried und Silvia Dalferth,*

ohne Euch wäre diese Dissertation aus einigen Gründen nicht möglich gewesen.

-----

*Prof. Dr. Norbert Vogel*, dessen vertrauensvolle Begleitung und Betreuung in den zahlreichen Phasen der Erstellung vorliegender Studie ein kontinuierlicher und wesentlicher Rückhalt war.

*Prof. Dr. Julia Franz*, deren konstruktiv-kritische und freudig ermutigende Rückmeldungen die Qualität der Arbeit spürbar bereicherten.

*Dipl. Päd. Frank Pfister*, für zahlreiche anregende, offene und anerkennende Gespräche im gleichwertigen Miteinander, durch die wir – so scheint mir – Ruhe, Kraft und Mut in teilweise aufwühlende Prozesse bringen konnten.

*Prof. Dr. Josef Held*, für seine engagierten Anregungen und sein freudig-motivierendes Mitdenken in sprühender Begeisterung für empirische Methodik.

*Dagmar Woyde-Koehler* (Gründerin und geschäftsführende Gesellschafterin der new&able GmbH), für ihre Begeisterung am Forschungsthema, ihr wegbereitendes Vertrauen, die Bereitstellung von wichtigen materiellen und vor allen Dingen ideellen Ressourcen, die die empirischen Untersuchungen dieser Studie grundlegend und - ich möchte sagen - stolperfrei ermöglichten.

*Prof. Dr. Jochen Hiller*, für das Erleben genuinen Dialogs, seine motivierte Auseinandersetzung mit der Studie sowie für freundschaftliche, kritische und bereichernde Gedanken, Anregungen und Anmerkungen auf dem Weg zu ihrer Fertigstellung.

*Allen Teilnehmern und Teilnehmerinnen* der aufwendigen und teils anstrengenden Befragungen, für ihre Zeit und Bereitschaft, sich auf die phasenweise intensive Auseinandersetzung mit dem Thema und sich selbst einzulassen.

# 1 Einleitung

Entwicklung und Veränderung sind Thema, waren Thema und werden immer dort Thema sein, wo es um Leben geht. Wir erleben das nicht nur weltpolitisch und wirtschaftlich, sondern seit Menschengedenken in nahezu allen Lebensbereichen. Wenn das Leben also Entwicklung und Veränderung bedeutet und Entwicklung und Veränderung bedeuten Bewegung, dann bedeutet das Leben Bewegung. Bewegung ist dabei das, was geschieht, während geplant, organisiert, strukturiert, koordiniert, geleitet und kontrolliert wird. Es sind aber weniger diese regulativen Prozesse, Aufgaben und Strukturen, die Entwicklung und Veränderung nachhaltig bestimmen, sondern die Menschen und Beziehungen, die dabei erlebt werden. Denn der Mensch lebt – und zwar nicht allein. Entwicklung und Veränderung betreffen das Grundlagengebiet menschlichen Daseins, mit dem sich zahlreiche Disziplinen auf vielfältige Art und Weise beschäftigen. Wenn in vorliegendem Kontext Entwicklung und Veränderung aus zweierlei Perspektiven betrachtet werden sollen, nämlich zum einen auf die Person und zum anderen auf die Organisation bezogen, ist nicht zu Unrecht danach zu fragen, ob dabei nicht zwei umfassende Studien herauskommen müssen, anstatt nur einer. Fragestellungen, Material und Wissen gibt es in diesem thematischen Zusammenhang hinreichend.

Nun soll es in vorliegender Studie jedoch nicht um Entwicklung und Veränderung im Allgemeinen, sondern a.) um die *konstruktive* Entwicklung von Person und Organisation und b.) um die *Beziehungsdimension* gehen, die als genuin nachhaltigste Ressource für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse von beiden Dimensionen dargelegt wird. An diesen Prozessen wird der lernende und erlebende Mensch als beteiligte bzw. involvierte Person vorausgesetzt. Daher ist vorliegende Studie in ihren Darlegungen an der Bildungsperspektive einer erwachsenen Person orientiert, die im ständigen Bemühen lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen (vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 20). Diese generell prozessuale Auffassung kennzeichnet den grundlegenden und erwachsenenpädagogischen Zugang vorliegender Studie vor dem Hintergrund der Erwachsenenbildung (EB), die als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft elaboriert wird. Das Beziehungserleben des Menschen hat dabei eine ebenso aktive wie passive Komponente. Eigenes Mitgestalten und In-Bewegung-Bringen steht im dauerhaften Wechselspiel mit äußeren Rahmenbedingungen und Einflüssen. Der Mensch ist jedoch aufgrund seiner Möglichkeiten nicht ausgeliefert. Er ist der Autor seines Lebens, der „Käpt'n seiner Seele“ (vgl. Henley 1888, S. 56-57) und verantwortlich für seine Entscheidungen.

D.h. er *kann* gestalten. In seinen Rahmenbedingungen und Beziehungen ist jedoch vielmehr die Frage, inwieweit er *will* und *darf*. Nicht immer sind es dabei äußere Bedingungen, die beschränkende oder begrenzende Wirkung haben, sondern auch der von Mercier erwähnte „innere Strom“ (vgl. Mercier 2006, S. 163), der leitend Regie führt und individuell konstruktive Entwicklung und Veränderung möglich macht oder behindert. Die zwei zentralen Themenbereiche Selbst- und Organisationsentwicklung spiegeln dabei die Dialektik der Existenz wieder, die für das Leben fundamental ist: „Frei-Sein“ und „Verbunden-Sein“ bzw. „Entfaltung“ und „Erhaltung“ (vgl. Kap. 6.4, S. 427). Begrifflich sei vorweggenommen, dass Entwicklung und Veränderung des Menschen relevante Orientierungsgrößen in mehreren Disziplinen darstellen, die sich jedoch von ihren Erkenntnisinteressen her zum Teil stark unterscheiden<sup>1</sup>. Keinesfalls einheitlich werden dabei Entwicklung und Veränderung in dieser Studie in Bezug auf Person und Organisation definiert. Die menschliche Entwicklung wird im geläufigen Verständnis auf die biologische (körperliche und geistige) Entwicklung bezogen, Veränderung oft auf eine „Abweichung“ von der gewohnten Norm. In vorliegendem Verständnis meint Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation im weiteren Sinne jedoch die subjektiv bedeutsame Konflikt- oder Problemlösung, d.h. die nachhaltige Auflösung von empfundenen Spannungen. Einerseits beziehen sich Entwicklung und Veränderung in dieser Studie also auf die einzelne Person, die durch ihre individuellen Kompetenzen und Möglichkeiten ihre Existenz für sich selbst und als Teil einer größeren Gemeinschaft aufzubauen, zu sichern, zu gewährleisten, zu verbessern und auf diesem Weg Herausforderungen zu bewältigen versucht. Es soll dabei vor allem um die eigene lebenslange Entwicklung und Veränderung des Menschen als grundsätzlich freie, würdevolle und selbstbestimmte Person im christlich-humanistischen Menschenbild und nicht um seine auf „Wachstum“ und „Reifung“ ausgerichtete biologische Entwicklung gehen. Andererseits entwickelt und verändert sich auch die in wirtschaftlichen Verhältnissen stehende Organisation im Laufe ihrer Existenz, als ein im Aufbau strukturierter und im Ablauf organisierter, prozessualer Zusammenschluss von Personen und Gruppen (Teams). Es wird davon ausgegangen, dass Organisationen dabei, im Vergleich zur einzelnen Person, annähernde Ziele des Existenzaufbaus, -sicherung und -verbesserung verfolgen, jedoch mit erweiterten kollektiven Möglichkeiten. Diese Vorannahme ist nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, dass die Organisation<sup>2</sup> ein bestimmbarer Zusammenschluss von Personen ist und nicht existieren würde, würde

---

<sup>1</sup> Zu den Disziplinen, die sich um die Entwicklung und Veränderung des Menschen bemühen gehören z.B. Anthropologie, Bionik, Humanmedizin, Neurobiologie, Pädagogik, Psychologie, Soziologie oder Theologie.

<sup>2</sup> Zur Abgrenzung und dem vorliegenden Verständnis der Begriffe Organisation, Unternehmen, Betrieb, Institution und Firma vgl. Kap. 2.4.1, S. 209.



es diese Menschen darin nicht geben (vgl. Dalferth 2009, S. 39 f.). Daher wird im Laufe vorliegender Studie die Organisation auch als Organismus dargelegt werden, basierend auf dem personzentrierten Ansatz (Rogers 1951/2009a), einer Beziehungsmetatheorie nach Carl Ransom Rogers (1902-1987) im Zusammenhang mit fundamentalen und historischen Erkenntnissen zur humanistischen Entwicklung des Menschen als Person, seiner Ganzheitlichkeit und Beziehungsorientierung, an denen maßgeblich die Disziplinen Philosophie, Theologie, Soziologie, Pädagogik und Psychologie beteiligt sind. An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass die Begriffe Person und Mensch in vorliegender Studie im Bewusstsein um ihre unterschiedliche begriffliche Historizität in ihrer Bedeutung synonym verwendet werden. Außerdem ist zu bemerken, dass, sollte aus Gründen der Lesbarkeit einmal nur die männliche Form benannt sein, gleichwertig immer auch die weibliche gemeint ist.

Vorliegende Studie geht also der Frage nach, wie konstruktive Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation durch eine entsprechende Beziehungsqualität ermöglicht werden kann. Dafür wird zunächst auf die Problemstellung eingegangen und begründet, warum der Fokus der Beziehungsdimension für konstruktive Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation die bedeutungsvollste Rolle spielt und aus welchen Gründen das Thema gerade für die Erwachsenenbildung relevant ist. Daraus ergeben sich die genauen Forschungsfragen, der Forschungsgegenstand und die Zielsetzungen für die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit dem Thema. Schließlich wird der Aufbau der Studie skizziert, bevor die ersten theoretischen Annäherungen an das Thema dargelegt werden.

## 1.1 Problemstellung

Entwicklung und Veränderung sind in postmodernen Gesellschaften unseres hoch technologisierten Zeitalters elementar. Obwohl dieses Thema in seinem Ursprung so alt ist, wie das Nachdenken über das menschliche Leben und seine Existenz selbst, hat es nichts an Aktualität und Bedeutung eingebüßt, sondern eher noch dazu gewonnen. Der andauernde ökonomische und gesellschaftliche Wandel vom fordistischen Industriezeitalter zum postfordistischen Wissens- und Informationszeitalter verändert die Geschwindigkeit und die Relevanz der Planungsfähigkeit des individuellen Lebenslaufes, sinnvoller organisatorischer Strukturen und Prozessregelungen sowie entsprechendem konstruktivem Handeln. Die seit der Reformation, Aufklärung, französischen Revolution, Industrialisierung und gesellschaftskritischen 68er Bewegung andauernde „Freisetzung des Individuums aus kollektiven Mustern“ hat durch ihre Entstandardisie-

rung als ein Aspekt des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses (vgl. Walther/Stauber 2013, S. 25 ff.; vgl. Elias 1979; vgl. Beck 1986) sowie durch die inflationären Prämissen der Selbstbestimmung, -steuerung, -organisation, -regulierung und -kontrolle in der Erwachsenenbildung (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 33 f.) neue Verantwortlichkeiten mit neuer Qualität mit sich gebracht. Es ist regelrecht von einer „Wissensexplosion und Dynamik wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen“ die Rede (Arnold/Schüßler 2000, S. 315), die zur Folge haben, dass die autonome Gestaltung der eigenen Biographie bedroht und in Frage gestellt ist. Die damit einhergehenden Anforderungen an das Subjekt, allen voran der „Umgang mit Unsicherheit“ (Evers/Nowotny 1987 nach Walther/Stauber 2013, S. 24) und Ungewissheit, wurden jedoch bis heute immer noch, und nicht nur in pädagogischen Diskursen, unterschätzt. Auch das hohe Aufkommen psychischer Destabilisierung weist darauf hin, dass Handlungsbedarf besteht aufgrund der Zumutungen des Lebens in unserer Gesellschaft, v.a. in Bezug auf psychische Erkrankungen mit Auswirkungen auf die Arbeitswelt<sup>3</sup>. Die Tendenz der Individualisierung der Vergesellschaftung verlagert die Probleme bei ständig neuen Anforderungen in Lebenslauf und Biographie stärker auf den Einzelnen und erweckt im Zusammenhang mit neuen technischen Möglichkeiten den Anschein, als bräuchten wir unseren Mitmenschen weniger oder schlimmer noch: gar nicht mehr. Diese gesellschaftliche Entstandardisierung, Pluralisierung (vgl. u.a. Weber 1999, S. 167 ff.) und Ausdifferenzierung ergänzt um die „eskalierende Vervielfältigung und mediale Ausweitung von Erfahrungs- und Sinnwelten“ (Arnold 2010, S. 14) haben gezeigt, dass Ungewissheit und Entgrenzung die Konsequenzen sind (vgl. Blossfeld et. al. 2005; vgl. Schröer 2013, S. 66 ff.). Es ist in Folge weniger unsere Gesellschaft, sondern mehr das Individuum, auf das Probleme bezogen werden. Der französische Soziologe Alain Ehrenberg spricht in diesem Zusammenhang von einem „erschöpften Selbst“ (Ehrenberg 2004), das „aufgrund der gestiegenen gesellschaftlichen Erwartungen an Eigenverantwortung, Selbstverwirklichung, Erfolg und Glück“ überfordert reagiert, mit „innerer Leere, Depression, Antriebslosigkeit und Suchtverhalten“ (Liebsch 2008, S. 73). Damit kann sich die Gesellschaft glänzlich der Schuldhaftigkeit entziehen, da der Einzelne, ohne Rückgriff auf bestehende Muster trotz sozialstaatlicher Grundversicherung, stärker für Bewältigungen und Lösungen verantwortlich gemacht wird (vgl. Walther/Stauber 2013, S. 36). Kirchen monieren diese Entwicklung bereits lange und

---

<sup>3</sup> Die Gesundheitsberichterstattung der Krankenkassen zeigt in den letzten 15-30 Jahren einen kontinuierlichen Anstieg von Krankschreibungen aufgrund psychischer Diagnosen von 50%-500% (vgl. BKK/DAK/AOK Gesundheitsreport 2015; vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales und Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin: Sicherheit und Gesundheit bei der Arbeit 2014; vgl. [www.psyga.info/psychische-gesundheit/daten-und-fakten](http://www.psyga.info/psychische-gesundheit/daten-und-fakten), 08/2016).

auch die Politik schließt sich teilweise an<sup>4</sup>. Die Schuldfrage und damit die Verantwortungsfrage verlagert sich vom Kollektiv auf das Subjekt, das in Folge veränderte und differenzierte Bewältigungskompetenzen und Handlungsfähigkeiten benötigt, wie etwa erweiterte Frustrations- und Ambiguitätstoleranz. Deren individuelle Entwicklung ist seit jeher von persönlichen Voraussetzungen, z.B. kognitiven Fähigkeiten und psychischer Konstitution, dem Zugang zu und Wunsch nach Bildung, z.B. durch das soziale Milieu und Umfeld sowie von Chancen auf dem Arbeitsmarkt, z.B. durch die eigene wirtschaftliche Kraft und Mittel, abhängig. Zusätzlich zu dieser qualitativen Problematik des Umgangs mit erhöhten Anforderungen aufgrund von stärkerer Konfrontation mit Unsicherheiten nimmt das Arbeitsvolumen zu. Das statistische Bundesamt beschreibt die wöchentliche Arbeitszeit von Vollzeitbeschäftigten in Deutschland im Jahr 2014 mit aufgerundet 42 Stunden und im Jahr 2015 mit etwas über 41 Stunden (vgl. [www.destatis.de](http://www.destatis.de), Abruf: 21.07.2015; vgl. ebd. Abruf: 03.10.2016). Das entspricht bei einer 5-Tage-Woche mehr als 8 Stunden Arbeitszeit pro Tag. Das ist viel Lebenszeit. Der Neurobiologe Gerald Hüther formuliert es so: „Zu viele Menschen leiden an Stress, weil sie über zu geringe Kompetenzen der Stressbewältigung verfügen. Hierzu zählt die Fähigkeit zur Selbstregulation und zur Selbstreflexion, gut ausgebildete Kontrollüberzeugungen und Selbstwirksamkeitskonzepte, Frustrationstoleranz und Flexibilität. Bei vielen sind die Konfliktlösungskompetenz, die Planungs- und Handlungskompetenz und die Fähigkeit zur konstruktiven Beziehungsgestaltung nur unzureichend entwickelt. Diese Menschen erleben sich allzu leicht als ohnmächtig, als ausgeliefert und fremdbestimmt. Dieser Mangel an eigenen Kompetenzen zur Stressbewältigung wird noch enorm verstärkt durch einen hohen Erwartungsdruck, durch eigene unrealistische Vorstellungen und durch einen Mangel an kohärenten, sinnstiftenden und haltbietenden Orientierungen“ (Hüther 2013, S. 133). Die Folgen dieses „gesellschaftlichen Strukturwandels“ und seiner veränderten Anforderungen (vgl. Zech/Ehse 1999, S. 13) sind Belastung und Überforderung der einzelnen Person.

Nun ist jedoch interdisziplinär und auch seit längerer Zeit unstrittig, dass der Mensch auf spannungsaflösende Veränderung und Wachstum ausgerichtet ist (vgl. Satir 1973; vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 122). Und bereits seit Wilhelm Dilthey wissen wir, dass die „Erkenntnis des Menschen die höchste theoretische“ Aufgabe ist und die „Entwicklung des Menschen“ die „höchste praktische“ (vgl. Winkler 2009, S. 100). Wohin diese nun führt, beschreibt Rogers und definiert als das Ziel menschlicher Entwicklung die voll entwickelte Persönlichkeit (fully functioning person). Er nennt dieses Vorhaben „ein Konzept der Höchstentwicklung des menschlichen Organismus“ und führt gleichzeitig

---

<sup>4</sup> Julia Klöckner (CDU) forderte z.B. „gemeinsame und nicht nur individuelle Ruhetage“ (vgl. Focus 30/2015, S. 33).

die Nicht-Erreichbarkeit und ständige Veränderbarkeit der Person aufgrund des prozessualen Charakters dieser lebenslangen Entwicklung an (vgl. Rogers 1959/2009b, S. 70 ff.). Folglich ist es genau ein solch lebenslanger Prozess, den es zu beachten gilt und nicht ein statisches Ergebnis als erreichbarer Endzustand. Sein personenzentrierter Ansatz (person centered approach) wird in vorliegender Studie elementar in den Fokus gerückt (vgl. Kap. 2.2.4.3, S. 113 ff.).

Im Bewusstsein der leistungsfähigen Arbeitskraft Mensch, haben Organisationen daher im Laufe vergangener Jahrzehnte Konzepte zur Lebensintegration entwickelt. Dazu gehören z.B. Maßnahmen für bessere Work-Life-Balance und Familienintegration wie flexible oder Vertrauensarbeitszeit, betriebliche Kindertagesstätten, Überstundenabbau durch Freizeitausgleich oder Auszahlung, betriebliches Gesundheitsmanagement, Betriebsrente, Individualisierungsmöglichkeiten „on the job“, etc. Was bei den meisten organisationalen Angeboten und Reaktionen auf gestiegene Anforderungen bzw. bei der Konzentration auf Möglichkeiten der personalen Schadensbegrenzung durch äußere Reaktionen jedoch nicht verbreitet und auch nicht nachhaltig im organisationalen Blickfeld ist, ist eine *aktive, tragfähige, belast- und haltbare innere Entscheidung als nachhaltigste Ressource von Entwicklungs- und Veränderungspotential*, die nicht Schadensbegrenzung, sondern a.) Ursachenbeseitigung und gleichzeitig b.) nachhaltiges Problemlösungspotential ermöglicht. Die Ermöglichung dieser tragfähigen inneren Entscheidungen ist primäres Professionsmerkmal von Therapie, Beratung, Coaching oder Supervision und wird als entscheidender Leistungsträger teuer verkauft. Diesem Ansatz, der hier postuliert wird, ist die Beziehungsdimension zwischen Personen inhärent. Dass diese Beziehungsdimension als nachhaltige Ressource für konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung maßgeblich in den Fokus rücken muss, wird durch die humanistische Entwicklung des Menschen (vgl. Kap. 2.21, S. 49), durch seine Ganzheitlichkeit und notwendige Beziehungsorientierung (vgl. Kap. 2.2.4, S. 78) sowie durch die Ursprünge der Organisationsentwicklung des postfordistischen Industriealters deutlich (vgl. Kap. 2.4.1.1, S. 212) und in dieser Studie elaboriert. Nachhaltigkeit wird nach wie vor von Politik und Wirtschaft gerne aus ökologischer Perspektive beachtet, jedoch immer noch unzureichend als ökonomisch effizientes Prinzip der effektiven Ressourcennutzung durch ihre Voraussetzungen und Folgen der persönlich anhaltenden Erfolgserlebnisse, der psychischen Stabilität und individuellen Regenerationsfähigkeit. Nach wie vor wird enorm viel zeitlicher und finanzieller Aufwand für psychische Schadensbegrenzung und klinische Systemerhaltung betrieben, anstatt erfolgreicher Ursachenforschungen nachzugehen. Es fehlt an der Entwicklung und Umsetzung nachhaltiger Regenerationskonzepte, die eine prinzipielle Gefahr in ihrer prakti-

schen Notwendigkeit und Wirtschaftlichkeit bergen: Wenn sie wirklich erfolgreich sind, werden sie nicht mehr benötigt.

Insofern werden Disziplinen, die sich mit konstruktiver Entwicklung und Veränderung und hierfür hilfreichen und förderlichen Ressourcen des Menschen beschäftigen, durch den gesellschaftlichen Strukturwandel vor erweiterte Herausforderungen gestellt, auch und v.a. Dingen die Erwachsenenbildung und ihre Frage nach wirksamen Bildungskonzepten. Dass dem Problem des verstärkt notwendig gewordenen Umgangs mit Unsicherheiten begegnet werden muss und soll, zeigt die Ausrichtung auf vermehrt verständnisgenerierenden pädagogische Konzepte der Transitions- und Übergangsdiskussionen (vgl. Hopson/Adams 1976; vgl. Hof/Meuth/Walther 2014; vgl. Kap. 2.3.2, S. 172) und vor allem in der Erwachsenenpädagogik die Konzentration auf Konstruktivismus- und Deutungsmusteransätze (vgl. Arnold/Siebert 1995/2006). Um die Jahrtausendwende wurden Lernprozesse und neue Fokussierungen auf Lernformen wie selbstgesteuertes Lernen, dezentrales Lernen oder organisationales Lernen in der modernen und sich verändernden Arbeits- und Lebenswelt durch veränderte Qualifikationsanforderungen und Umstände als immer wichtiger betrachtet und durch Optimierungs- und Entwicklungsprozesse zum Teil erleichtert und vorangetrieben (vgl. Dehnpostel 2000, S. 153). Die Trends der neuen Wissensgesellschaft führten zum Programm des „lebenslangen Lernens“, das teilweise als „einzig dauerhafter Wettbewerbsvorteil der Zukunft“ proklamiert wurde (vgl. ebd.). Die Erwachsenenbildung hat sich jedoch dem gesellschaftlichen Strukturwandel nur langsam aus ihrer Verberuflichung und Professionsdiskussion heraus mit ihren didaktischen Prinzipien, der Hauptaufgabe der Organisation von Lehr- und Lernprozessen (vgl. u.a. Siebert 1979; Vogel 1998; Faulstich/Ludwig 2004; Siebert 2006a) sowie der benannten Orientierung an Deutungsmuster, subjektwissenschaftlichen und konstruktivistischen Ansätzen (vgl. Müller 1996; Arnold/Harth 1998; Schrader 2008a) angenähert. Diese reicherten zwar maßgeblich den Lehr-/Lerndiskurs an, griffen aber das Ermöglichten und Zustandekommen einer a.) *tragfähigen inneren Entscheidung* und b.) *in Beziehung* als nachhaltigste Ressource von Entwicklungspotential und für konstruktive Problemlösungen nicht hinreichend auf. Dabei spielen diese Problemlösungen ohne Zweifel bei jedem Lernprozess, bei jeder Entwicklung und Veränderung eine, wenn nicht *die* entscheidende Rolle.

Die Beziehung, bzw. der pädagogische Bezug wurde zwar in frühen pädagogischen Lehr- und Lernkonzepten thematisiert, z.B. bei Augustinus, Thomas von Aquin, Hermann Nohl oder Wilhelm Flitner, jedoch noch eingeschränkt und unterschätzt, während im Gegenzug die Möglichkeiten des Lehrpersonals überschätzt wurden (vgl. Arnold

2010, S. 26). Daher und aufgrund der gesellschaftlichen Individualisierungstendenzen soll nun die Beziehung wieder stärker in den Mittelpunkt rücken, unter dem erwachsenpädagogischen Blickwinkel der Ermöglichung, Hilfe und Förderung zur persönlichen Entfaltung durch Entwicklung und Veränderung sowie deren Bedeutung und Auswirkung für die Entwicklung und Veränderung einer Organisation.

Dabei ist eine neue und gleichzeitig alte Qualität von In-Beziehung-Treten erforderlich, um der interindividuellen Begegnung von Mensch zu Mensch in einer individualisierten, pluralisierten und multioptionalen Lebens-, Entwicklungs- und Lernwelt Rechnung zu tragen. Phänomene, die diese Qualität kennzeichnen, wurden bereits seit den 40er und 50er Jahren psychotherapeutisch erprobt und metatheoretisch im personzentrierten Ansatz entwickelt (vgl. Rogers 1951/2009a) und sind dennoch bis heute nur selektiv, vielfach reduziert und kaum interdisziplinär im erwachsenpädagogischen Kontext aufgegriffen worden. Nun kann behauptet werden, es sei nicht die Aufgabe eines Erwachsenenpädagogen persönliche Entwicklung zu ermöglichen, sondern z.B. die von einem Coach, Personal- bzw. Organisationsentwickler, Manager oder einer Führungskraft. Die Erwachsenenpädagogik hat jedoch genuin einen gesellschaftspolitischen Auftrag und von daher schon immer eine beratende und begleitende Funktion. Ihre bis heute elaborierten didaktischen Paradigmen, z.B. die Subjekt- und Lebensweltorientierung und ihre Perspektive auf das lebenslange Lernen, untermauern ihre lebensbegleitenden Aufgaben in Bezug auf personbezogene Entwicklung und Veränderung. Und die Ursprünge von Beratungskonzepten und –ansätzen liegen, was nicht hinlänglich bekannt ist, in der Psychotherapie. Außerdem: Wozu bemühen sich die Strömungen der erwachsenpädagogischen Theorie- und Lehr-/Lernentwicklung zunehmend um Themen der Aneignungsprozesse, um Verstehen und Wahrnehmung, um Deutungsmuster, Eigendynamik, Subjektorientierung, Wirkung und Nutzen oder nachhaltige Selbstlernkompetenz?

Es muss jedoch klar werden, dass der Kern professionellen erwachsenpädagogischen Handelns in der Organisation von Lehr- und Lernprozessen und zwar unter erwachsenendidaktischen Gesichtspunkten liegt<sup>5</sup>. Die Erwachsenenbildung ist dabei schon immer nicht nur in Lern-, sondern auch in beziehungsgestalterische Entwicklungs- und Veränderungsprozesse inter- und intrasubjektiv eingebunden und maßgeblich an ihnen orientiert, wenn Bildung im Sinne von Selbst-Bildung als Eigenproduktion von Bildungsleistung der Adressaten bzw. Teilnehmer und als selbstgesteuerte Hand-

---

<sup>5</sup> Lernen und Entwicklung stehen dabei in einem unmittelbaren Zusammenhang, denn Entwicklung beinhaltet immer auch Lernen, Lernen führt jedoch nicht zwangsläufig zu einer Entwicklung. Z.B. sind Formen des kurzfristigen Auswendig-Lernens oder Aneignens (vgl. Kade 1992) und Wiedergebens in vorliegendem Verständnis von Entwicklung und Veränderung nicht notwendigerweise als Entwicklungsprozesse zu beschreiben.

lungsentwicklung hin zu multidimensionaler Subjektentwicklung verstanden wird (vgl. Vogel 2013, S. 37), und zwar sowohl in privaten wie auch in beruflichen Kontexten. So definiert auch Rolf Arnold „Bildung als Selbstbildung“ (vgl. Arnold 2010). Sie ist keine isolierte Aktion im stillen Kämmerlein, sondern ein Aneignungsprozess, der durch reflexive Bewusstwerdung und durch das Verstehen seines Selbst ermöglicht wird. Die Erwachsenenbildung hat die Tendenzen des Bezuges zum Lernen und der Entwicklung in allen Lebensbereichen bereits in den 70er Jahren vorweggegriffen, indem sie im Zuge der „reflexiven Wende“<sup>6</sup> EB nicht mehr nur als Befriedigung beruflicher Weiterqualifizierungsbedürfnisse verstand, sondern auch als „Ort der Reflexion des Menschen auf sich selbst“, im Sinne ihres traditionellen Selbstverständnisses (vgl. Onlinequelle: Meilhammer 10/2015; vgl. Kap. 2.3.3, S. 186 ff.).

Bis heute scheinen diese Programme und Forderungen jedoch noch immer in einer nicht wirklich gewordenen Phase festzustecken. Individuelle Handlungskompetenzen fördern und Persönlichkeit entwickeln schien eine klare wie verständliche, vielleicht sogar einfache Aufgabe. Lernen im Modus der Selbstverständigung sollte die Zukunft sein. Nur ist heute zu fragen: Wo geschieht das tatsächlich? Christine Zeuner und Peter Faulstich (1946-2016) bescheinigten der EB Postulate, die in häufiger Diskrepanz zu ihrer Umsetzung stehen (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 9). Hat sich die EB möglicherweise in der Praxis überhoben? Es ist anzunehmen, dass die einen auf diese provokante Frage antworten: „Natürlich nicht“, denn selbstgesteuertes Lernen und Subjektorientierung sind längst etabliert und werden in der pädagogischen Praxis geliebt und erlebt und die anderen werden zustimmen und einen großen Bedarf attestieren.

Es soll also um die „Entwicklung des Subjektes und seine alltägliche Handlungskompetenz“ als zentrale Aufgabe der Erwachsenenbildung gehen (vgl. Arnold/Schüßler 2000, S. 314). Dies ist die neue und alte Aufgabe der Erwachsenenbildung zugleich: den Selbstbewusstwerdungs- und Selbstverstehensprozess in Bezug auf die konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung, d.h. auch auf das eigene Lernen und Bildung in Beziehung handlungsfähig zu fördern und konstruktiv zu begleiten. Eine angemessene Konzeptionalisierung von Lernen und Bildung sollte sich folglich in Zukunft stärker auf die Selbstentwicklung und –veränderung und die hierfür förderliche und hilfreiche Beziehungsqualität konzentrieren. Vorliegende Studie möchte eben hierfür im Zusammenhang mit der konstruktiven Entwicklung und Veränderung der Organisation, als

---

<sup>6</sup> Die „reflexive Wende“ ist eine programmatische Bezeichnung für die Orientierung und das Selbstverständnis in der Erwachsenenbildung, die auf den Tagungsbericht der Kommission Erwachsenenbildung der DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) aus dem Jahre 1982 zurückgeht (vgl. Schlutz/Siebert 1983).

erweiterte Dimension für die Freisetzung von Entwicklungspotential und dauerhaft konstruktiven Umgang mit Veränderungen, unter Einbezug der Nachbardisziplinen und Fachrichtungen in Philosophie, Soziologie, Psychologie und den Neurowissenschaften, einen reanimierenden Beitrag leisten.

## 1.2 Erwachsenenbildung als Referenzdisziplin im interdisziplinären Verhältnis zum Forschungsthema

Empirie und Theorie sind im Anspruch auf Wissenschaftlichkeit aufeinander angewiesen, um Standpunkte in sozialer Wirklichkeit zu vertreten, die dieser nicht kritiklos unterliegen. Empirischer Forschung muss daher das Theoretische zu Grunde liegen (vgl. Fuchs 2009a, S. 408). Im Folgenden wird die Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft<sup>7</sup> und ihre Fachdisziplin Erwachsenenbildung, als theoretischer Zugang zu Fragen nach der konstruktiven Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation bestimmt. Pädagogische Empirie deckt generell „nicht nur Möglichkeiten und Grenzen pädagogischer Wirksamkeit auf, sondern bewahrt auch die theoretische Reflexion vor praxisferner Abstraktion“ (ebd.). Dabei schützen umfassende ethisch-kulturelle Rahmungen<sup>8</sup> die Erziehungswissenschaft vor bloßer Lehr-/Lernforschung und erweitern den Bildungsbegriff über den Rand der arbeitsmarktorientierten Ausbildung und Qualifikation hinaus auf eine lebenslange Subjektentwicklung in praktischen Handlungskontexten. So forderte auch Nohl, dass die individuell-subjektive und gesellschaftlich-objektive Erziehungswirklichkeit systematisch und historisch im Verhältnis von Theorie und Praxis zu untersuchen ist (vgl. Klika 2009, S. 323).

Dieses Verhältnis ist in Bezug auf menschliche Entwicklung und Veränderung eine historische Auseinandersetzung, die so alt ist, wie das humane Leben selbst. In der Antike begann das Wissen darüber kultiviert und bis heute durch erweiterte und neue Erkenntnisse ausdifferenziert und mittlerweile pluralisiert zu werden. Verschiedene Disziplinen und Fachbereiche bemühen sich verstärkt seit Beginn der Individualisie-

---

<sup>7</sup> Pädagogik wird heute mit Erziehungswissenschaft beschrieben, der als jüngerer Begriff die Pädagogik seit Mitte des 20. Jhd. als eigenständige Wissenschaft mit ihren empirischen Methoden deutlicher hervorhebt (vgl. Brezinka 1971). Sie greift auf die pädagogische Historie zurück, besteht aber als eigenständige wiss. Disziplin mit verschiedenen Fachrichtungen wie die allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Sozialpädagogik, Kleinkindpädagogik und Erwachsenenpädagogik, mit jeweils unterschiedlichen Forschungsbereichen wie Bildungsforschung oder Lehr-/Lernforschung. Die Erziehungswissenschaft grenzt sich zu den engsten Nachbardisziplinen Psychologie, Soziologie und Anthropologie ab, die sich ebenfalls mit pädagogischen Inhalten beschäftigen (z.B. die pädagogische Psychologie oder die pädagogische Anthropologie). Sie ist mit 25 Subdisziplinen und Fachrichtungen das zweitgrößte Unterrichtsfach an deutschen Universitäten (vgl. <http://www.zfe-online.de/index.php/de/ueber-uns>, Abruf: 20.10.2016).

<sup>8</sup> Die ethischen Rahmungen der Erziehungswissenschaft sind z.B. im Ethikkodex der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft niedergeschrieben (vgl. <http://www.dgfe.de/wir-ueber-uns/ethik-rat-ethikkodex.html>, Abruf: 10.01.2016).



rung der Vergesellschaftung Mitte des letzten Jahrhunderts um Ansätze zur Erklärung von menschlichen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen. Entwicklung kann sich dabei auf unterschiedliche theoretische und praxisorientierte Bereiche und Disziplinen beziehen:

1. Innovative praktische und theoretische Konzepte – Entwicklung in der Wissenschaft und Forschung,
2. Prozesse im und mit dem menschlichen Körper – Entwicklung in Humanmedizin, Human- oder Neurobiologie,
3. Lehr- und Lernprozesse z.B. in Erziehung, Schule, Ausbildung oder Weiterbildung (WB) – Entwicklung in Pädagogik, Erwachsenenpädagogik, Qualifikation und Bildung

in Verbindung mit

4. seelischen Prozessen, Glaube, menschlichem bzw. personalem Sein, Erleben und sozialem Verhalten – Entwicklung in Theologie, Philosophie, Psychologie und Soziologie,
5. Sicherung und Verbesserung von Aufbau- und Ablauforganisation zur Erreichung bestimmter kollektiver Zwecke – Entwicklung von Organisationen.

Zentrales und verbindendes Element dieser Perspektiven ist der Mensch. Konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse generieren bereichsspezifische Erkenntnisinteressen, die in ihrer Wirkung durch menschliches Tun und das Nachdenken über dieses Tun reflektiert werden. Die Erziehungswissenschaft beschäftigt sich als allgemeine Lehre von Bildung und Erziehung wie auch ihr Fachbereich Erwachsenenbildung, der die didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen über die gesamte Lebensspanne in den Blick nimmt und „Handlungsfeld des Lernens und Lehrens im Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis“ ist (Zeuner/Faulstich 2009, S. 9) mit der Entwicklung und Veränderung des Menschen sowohl im individuell-personalen als auch im kollektiv-organisationalen Bezug. Der individuell-personale Bezug bestimmt Fragen nach den Entwicklungs- und Veränderungsprozessen des Menschen als Person und seinem Selbst sowie Fragen nach lebenslangem Lernen im Lebenslauf und Biographie mit Formen von Übergängen und Bewältigungen. Der kollektiv-organisationaler Bezug versucht diese Prozesse in einem institutionalisierten und organisierten Kontext zu begreifen. Beide Perspektiven nimmt die vorliegende Studie ein und legt sie im Sinne einer Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft aus (vgl. Kap. 3, S. 258). Wesentlich für die Belange der Erwachsenenpädagogik ist dabei, dass die Erziehungswissenschaft a.) als „*Reflexionswissenschaft*“, die Bildungs- und Erziehungszusammenhänge erforscht, sowie b.) als „*Handlungswissen-*

*schaft*“ gilt, die Vorschläge für die Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspraxis erarbeitet (vgl. Koller 2014; vgl. Hentig 1984, S. 308). Dabei gilt: „*Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln*“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 20). Verstehen ist Deutung (vgl. Kap.6.3, S. 423) und schon immer ist die Praxis der Erwachsenenpädagogik ein Deutungslernen (vgl. Arnold/Siebert 1995/2006, S. 4), das durch Reflexion und Handlung bestimmt ist. Während der konkrete Handlungsbezug der EB genuin eigen ist, gewinnt die Reflexivität als innere Haltung immer stärker an Bedeutung (vgl. Kap. 2.3.3, S. 186 ff.): „Es zeichnet sich demgegenüber zunehmend ab, dass mit der Deutungsorientierung des Erwachsenenlernens auch die Deutungen der Erwachsenenbildner selbst hinterfragt werden müssen“ und „mit Wirklichkeiten zweiter Ordnung“ umzugehen ist (ebd., S. 6). Die Erziehungswissenschaft agiert hierfür zunehmend auch interdisziplinär. Sie hat sich zuerst gegenüber den ihr genuin eigenen Geisteswissenschaften Philosophie, Anthropologie, Theologie und Geschichte, dann den Sozialwissenschaften Psychologie, Soziologie, Linguistik und Wirtschaftswissenschaften, sowie auch den Naturwissenschaften Neurobiologie und Verhaltensbiologie geöffnet, und zunehmende Internationalität erreicht. Untersuchungen, die die EB als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft betreffen, stammen teilweise auch aus weiteren Feldern der Politikwissenschaft, Betriebswirtschaftslehre oder Naturwissenschaften (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 11), auf die jedoch aus Gründen der theoretischen Relevanz und Perspektiven für das Forschungsthema hier nicht weiter eingegangen wird. Stattdessen sollen die Disziplinen aufgezeigt werden, die für vorliegendes Erkenntnisinteresse von größerer Bedeutung sind. Dies sind Philosophie, Theologie, Psychologie, Soziologie und Neurowissenschaften, die im Folgenden im interdisziplinären Zusammenhang zu vorliegendem erwachsenenpädagogischen Zugang und Untersuchungsinteresse betrachtet werden.

Im Hinblick auf die Organisationsperspektive vorliegender Studie ist zu erwähnen, dass die Betriebswirtschaftslehre und Pädagogik traditionell nicht viele Gemeinsamkeiten aufweisen, außer dem Schnittmengenbereich der Betriebs- bzw. Wirtschaftspädagogik, der sich mit Didaktik und Methodik in der Wirtschaftslehre beschäftigt. Anders verhält es sich jedoch mit der Disziplin EB. Hier ergeben sich betriebswirtschaftliche Schnittmengen in den Bereichen Führung, Personal, Management (normativ, strategisch, operativ), Wissensmanagement, Kommunikation, Organisationskultur und allen Bereichen, die der OE subsummiert sind.

Um sich der EB, die im Laufe dieser Studie als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft ausgelegt wird, anzunähern, werden für die Darstellung historischer und ursprünglicher Hintergründe vorliegenden Untersuchungsthemas v.a. Erkenntnisse aus antiker Philosophie, die grundlegende Beiträge zur Entwicklung des Menschen als Person, seiner Ganzheitlichkeit und pädagogischen Beziehungsorientierung liefert, sowie das theologische Thema Glaube<sup>9</sup> relevant. Der Glaube spielt als tiefe innere Überzeugungen bzw. innere Vertrauensgrundlage eine bedeutungsvolle Rolle für konstruktive Prozesse. Dies wird mit Einbezug der personzentrierten Beziehungsmetatheorie des amerikanischen Psychologen, Therapeuten und Pädagogen Carl Rogers (Rogers 1951/2009a) und der damit verbundenen Aktualisierungstendenz, die als ideologische Richtungsvorgabe bzw. Tendenz zu Spannungsauflösung Vertrauensgrundlage für Prozesse konstruktiver Selbstentwicklung und –veränderung ist, deutlich. Wie bereits erwähnt, wird auf diese Theorie in vorliegender Studie zentral Bezug genommen (vgl. Kap. 2.2.4.3, S. 113). Es ist nicht von der Hand zu weisen diese ursprünglich psychologisch wie pädagogisch geprägte Metatheorie für die Darlegung konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung durch qualitative Beziehungsgestaltung vor dem Hintergrund einer EB heran zu ziehen, denn speziell die EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft weist, als von ursprünglich praktischen Angelegenheiten her entwickelte, eigenständige Subdisziplin der Pädagogik (vgl. Strunk 2000, S. 54 f.) durch die Ergebnisse der Lehr- und Lernforschung eine besondere Beziehung zur Nachbar-disziplin Psychologie auf. Obwohl sowohl Psychologie als auch Pädagogik, und damit in gewisser Weise auch die Erwachsenenbildung, ihre Ursprünge in der praktischen Philosophie haben, trennten sich ihre wissenschaftlichen Entwicklungen sehr früh, da sich die an der Aufklärung von Phänomenen interessierte Psychologie als empirisch-analytische Wissenschaft vorrangig an Forschungsparadigmen der Naturwissenschaften orientierte und nicht, wie die Erwachsenenbildung, an zunächst praktischen Problemen der alltäglichen Lebensbewältigung (vgl. Strunk 2000, S. 55). So orientiert sich z.B. die für die EB relevante qualitative Sozialforschung primär am interpretativen Paradigma und an subjektiven Wirklichkeiten bzw. Bedeutungen, anstatt an naturwissenschaftlicher Erkenntnislogik. Sie verfolgt damit keine Ziele zügiger und mechanistischer Nutzbarmachung für lösungsorientierte oder problemzentrierte Handlungskonzepte mit mangelhaftem heuristischem und hermeneutischem Wert. Die Reformpädagogin Montessori plädierte diesbezüglich bereits Anfang des 20. Jahrhunderts im Zuge der Reformpädagogik für mehr Entwicklungsfreiheit des Menschen und lehnte „überwiegend

---

<sup>9</sup> Zur vertieften Auseinandersetzung mit dem Thema Glauben in der Theologie vgl. z.B. die Zeitschrift „Theologie und Glaube“ (ThGl) der Theologischen Fakultät Paderborn (Hrsg.), Aschendorff Vrlg.

messende Verfahren der experimentellen Psychologie für eine wissenschaftliche Neuorientierung der Pädagogik ab“ (vgl. Fuchs 2009b, S. 297). Der Forschungszugang vorliegender Studie ist insofern auch von Auseinandersetzungen der Entwicklungspsychologie in Bezug auf Erziehung und Unterricht (vgl. Preiser 2003) abzugrenzen, denn er definiert Entwicklung und Veränderung aus subjektorientierter und individueller Perspektive in Bezug zu konstruktiven und nachhaltigen Problemlösungsprozessen im Erwachsenenalter und erörtert ihren Zusammenhang speziell mit der Entwicklung und Veränderung von Organisationen. Es gibt jedoch, trotz aller Differenzen zwischen psychologischen und pädagogischen wissenschaftlichen Erkenntniswegen, in einigen Bereichen durchaus gemeinsame Interessen und ertragreiche Synergien in Bezug auf das gemeinsame Ziel, das Innere des Menschen besser verstehen zu lernen. Z.B. geben psychoanalytische Erkenntnisse von Sigmund Freud über „Introjektion“, „Identifikation“ oder „Internalisation“ (vgl. Weber 1999, S. 131), das Thema der „intrinsischen“ Motivation sowie auch kognitionswissenschaftliche Fragen nach bewusstem und unbewusstem Erleben für pädagogische Sachverhalte von Lernen und Entwicklung sowie für die Gestaltung von konstruktiven Beziehungen vielversprechende Hinweise. Dies zeigt sich auch in eigenständigen Mischdisziplinen wie der Sozialpsychologie oder der pädagogischen Psychologie, die jedoch in ihren Ansätzen zum Teil behavioristisch überformt sind (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 60).

Nun erscheint noch eine weitere Disziplin ein mehr und mehr befruchtendes interdisziplinäres Verhältnis zur EB und speziell zur vorliegend interessierenden Beziehungsdimension von konstruktiver Entwicklung und Veränderung hervorzubringen: die Neurowissenschaft. Aufgrund der modernen neurowissenschaftlichen Erkenntnisse von Neurobiologie und Hirnforschung über Aufbau und Funktion von Gehirn und Nervensystem des Menschen, erscheint ein genauerer Blick in Bezug auf die Lehr-/Lern- und Entwicklungsforschung angebracht (vgl. Hüther 2013). Um sich als ernstgenommene Dialogpartner zu verstehen, wird hierbei v.a. der Zusammenhang mit Fragen nach einer gestaltbaren Beziehungsqualität für konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung relevant, da das Gehirn nun als „Sozialorgan“ gilt, das durch Isolation erkrankt, durch seine Nervenzellen den Mitmenschen fühlt und das Erleben des Anderen spiegeln kann (vgl. Onlinequelle: Herbst 2013). In pädagogischen Kontexten wird neurowissenschaftliches Wissen für gewöhnlich noch wenig beachtet, soll jedoch in dieser Studie an entsprechenden Stellen vielversprechenden Einklang finden.

Schließlich darf, insofern als die Gestaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen eine Rolle spielt, auch die soziologische Wissenschaft nicht übersehen werden. Ihre struktur-funktionalistische und systemtheoretische Herangehensweise, z.B. nach Talcott Parsons oder Niklas Luhmann, will das soziale Handeln des Menschen durch So-

zialisations- und Rollentheorien erklären, wohingegen symbolisch-interaktionistische Interessen, wie nach George Herbert Mead oder Jürgen Habermas, das (soziale) Handeln der Menschen verstehen wollen (vgl. Weber 1999, S. 139), was dem hermeneutischen Zugang dieser Studie entspricht. Für mein beziehungsorientiertes Erkenntnisinteresse an konstruktiver Selbstentwicklung und -veränderung erscheint die von Mead im „symbolischen Interaktionismus“ als Sozialisationsprozess konkretisierte Idee der Rolle von Personen als „bedeutungsvolle Andere“ („significant others“) für das Selbst und vor allem für das Selbstkonzept, aufgrund ihrer werte- und orientierungsgebenden Funktion und den daraus abzuleitenden subjektiven Bedeutungen, interessant (vgl. Mead 1934/1968). Der Begriff „significant others“ wird häufig mit Mead assoziiert, wurde jedoch von Sullivan (1940) eingeführt, wohingegen Mead von „generalized others“ sprach (vgl. Mead 1934/1968, S. 194 ff.). Die Nähe solch soziologischer Auseinandersetzungen zur Erziehungswissenschaft wird primär durch diesen Diskurs über die menschliche „Sozialisation“ bestimmt, die Koller gar neben „Bildung“ und „Erziehung“ als dritten Grundbegriff der Erziehungswissenschaft beschreibt (vgl. Koller 2014), was in Anbetracht historischer Diskussionen um den Bildungs- und Erziehungsbegriff sinnvoll erscheint. Wird jedoch Sozialisation in der Unterscheidung von „Sozialwerdung“ und „Sozialmachung“ (vgl. Kron 1996, S. 54 ff.) in der pädagogischen Teilaufgabentrias von Personalisation, Enkulturation und Sozialisation betrachtet, dann erscheint ihre Relevanz für einen gleichbedeutenden Grundbegriff neben Bildung und Erziehung fragwürdig. Zahlreiche pädagogische Auffassungen von Sozialisation erschweren ihr konkretes Verständnis (vgl. Weber 1999, S. 121 ff; vgl. ebd. 146 ff.) und verwässern eine klare Perspektive. Sozialisation ist v.a. als „Sozial-Werdung“ per se vielschichtig und in vielerlei Entwicklungsdynamiken verwickelt. Sie ist aufgrund moderner und ausdifferenzierter Erkenntnisinteressen von verschiedenen Seiten aus zu betrachten und erfordert daher Abgrenzungen, die das autorenpezifische Menschenbild und das disziplinspezifische Erkenntnisinteresse explizieren.

Wie eingangs erwähnt, verfolgt vorliegende Studie vor diesen interdisziplinären Hintergründen nun ein zweifaches wissenschaftliches Erkenntnisinteresse, nämlich das individuell-personale und das kollektiv-organisationale. Dabei hebt einerseits die soziologische bzw. sozioökonomische Theoriebezogenheit der Erwachsenenbildung ihre Einbettung in Kultur und Ökonomie einer Gesellschaft hervor, was im Hinblick auf die Organisationsperspektive vorliegender Studie an Bedeutung gewinnt (vgl. Kap. 2.4, S. 205). Denn Theorien in der OE beziehen neben der Aufbau- und Ablauforganisation systemisch psychologische (z.B. Organisation als Organismus), soziologische (z.B. soziales Verhalten in Organisationen) und pädagogische (z.B. die lernende Organisati-

on) Aspekte mit ein, da OE historisch betrachtet eine Form systemisch-qualitativer Sozialforschung darstellt (vgl. Kap. 2.4.1.1, S. 212). Andererseits spielt die psychologisch-anthropologische Perspektive eine Rolle, die betont, dass EB und v.a. lebenslanges Lernen gleichzeitig ein biographischer Prozess ist (vgl. Siebert 2012, S. 184; vgl. Kap. 2.3.1, S. 153). Dabei geht es um „anthropologische und psychologische Annahmen“ sowie „bildungs- und lerntheoretische Grundlagen“, was die EB nach Horst Siebert als „personalistische Konzeption“ denkbar macht (ebd., S. 190). Auch Jochen Kade, Dieter Nittel und Wolfgang Seitter unterscheiden unter anderen einen „institutionenzentrierten“ und „subjektorientierten“ Zugang zur EB (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007).

Es bietet sich also an, Fragen nach dem doppelten Fokus konstruktiver Selbstentwicklung im Zusammenhang mit einer konstruktiven Organisationsentwicklung konsequent und eingehender durch den wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Zugang der Erwachsenenbildung zu beleuchten. Und zwar im Hinblick auf eine Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft, die ihre Genese aus historischen und aktuellen Erkenntnissen der erläuterten und interdisziplinären Erziehungswissenschaft erfährt. Dabei sind Theorien, so auch die der EB, generell von ihren sozioökonomischen und soziokulturellen Rahmenbedingungen geprägt. So ist z.B. das gestiegene Interesse am lebenslangen Lernen aufgrund einer veränderten Wissensgesellschaft und neuer Information- und Kommunikationsmedien nachvollziehbar. Ebenso ist das gestiegene Interesse an konstruktivistischen Theorien und Deutungstheorien für erwachsenenpädagogische Erkenntnisse aufgrund der „Erosion sozialer Stützsysteme“ und der gesellschaftlichen Individualisierungstendenzen besser zu verstehen (vgl. Siebert 2012, S. 196). Die EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft möchte aufgrund von Veränderungen psychischer Konstitutionen und individueller Anforderungen im Hinblick auf den konstruktiven Umgang mit Unsicherheiten einen Beitrag leisten. Dieser Umgang ist aufgrund von ebenfalls veränderten gesellschaftlichen Anforderungen, die aus fortgeschrittenen Individualisierungstendenzen resultieren, notwendiger geworden. Der Beitrag soll in Bezug auf notwendige soziale und organisationale Kommunikationsformen und entsprechende Beziehungsgestaltungen für nachhaltige Problemlösungen von Person und Organisation durch die Ermöglichung von Entfaltungs- und Erhaltungsprozessen erfolgen (vgl. Kap. 1.1, S. 3; vgl. Kap. 6.4, S. 427).

Die EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft greift dafür einige der genannten interdisziplinären Themen integrierend auf. Zum einen erinnert das Erkenntnisinteresse an „konstruktiver Entwicklung“ an den in der EB zunehmend thematisierten Konstruktivismus (vgl. Arnold/Siebert 1995/2006), der ebenfalls als zusammenfassende und interdisziplinäre Bezeichnung für erkenntnis- und systemtheoretische sowie kognitionspsychologische und wissenssoziologische Ansätze dient (vgl. Arnold/Nolda/Nuissl

2010, S. 173). Weitere Themen ergeben sich aus den Diskursen zum Lernen Erwachsener und subjektiven Handlungsgründen (vgl. Holzkamp 1993), aus dem Deutungsmusteransatz in empirischer Sozialforschung (vgl. Oevermann 1973) und den Theorien um „Eigendynamik und Eigensinn von Erwachsenenlernen“ (vgl. Arnold/Siebert 1995/2006, S. 5). Diese Auseinandersetzungen haben möglicherweise auch eine „grandiose Selbstüberhebung im Glauben an Gestaltbarkeit und Planbarkeit“ (Tietgens 1994, S. 3 nach Arnold/Siebert 1995/2006, S. 6) in der Erwachsenenbildung aufgedeckt. Bildungsergebnisse können demnach nicht „erzeugt“, sondern nur durch die Gestaltung einer anregenden Umgebung und fördernde und hilfreiche Impulse ermöglicht werden (vgl. ebd., S. 6 f.). Der mit dieser Erkenntnis einhergehenden Suggestion von Unplanbarkeit oder pädagogischer Handlungssohnmacht soll in vorliegender Studie begegnet werden, ohne die stimmigen Auffassungen aus den Konstruktivismus-, Deutungs- und Ermöglichungsdiskursen in der EB zu entkräften. Diese Begegnung erfolgt, indem die „personzentrierte Beziehungsgestaltung“ (Rogers 1951/2009a) weniger als Impuls, sondern mehr als maßgebliche Bedingung für konstruktive Entwicklung und Veränderung – und damit auch von erfolgreichen Prozessen des Lernens – von sowohl Person als auch Organisation *in Beziehung*, auch im Sinne von erfolgreichen Bildungsprozessen, dargelegt wird. Man muss sich dabei vergegenwärtigen, dass gerade *weil* einige Theorien weitreichende Akzeptanz gefunden haben, sie mitunter großen Einfluss auf die Fachgemeinschaft ausüben (vgl. Wedemeyer 1989, S. 175) und ebenso weit weniger einflussreiche Theorien unter den Tisch fallen, die jedoch möglicherweise größerer Akzeptanz gebühren. EB, im Laufe dieser Studie als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft ausgelegt, will keine Wende konstatieren und „das Rad nicht neu erfinden“, sondern Kontinuität hervorheben und in Vergessenheit geratene Gehalte der Wirklichkeit konstruktiver Beziehungsqualität unter neuen und kritischen Bedingungen wieder reanimierend in den Fokus rücken.

### 1.3 Verortung im Forschungskontext und ertragreiche Synergien mit weiteren Studien in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung

Wie ist nun der Stand der Forschung in der EB im Hinblick auf vorliegende Problemstellung? Wie ist diese Studie dabei zu verorten und wo ergeben sich ertragreiche Synergien? Zunächst einmal ist festzustellen, dass der Umfang empirischer Forschung in der Erwachsenenbildung in den letzten 20 Jahren insgesamt zugenommen hat und zunehmend auch online publiziert wird. Das erhöhte empirische Interesse kam aufgrund der praktischen Expansion der EB zustande und, weil die EB durch politische

und ökonomische Entwicklungen und die Diskussion um das lebenslange Lernen einen höheren politischen und gesellschaftlichen Stellenwert erfahren hat (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 10). Dadurch wurden nicht nur neue Forschungsprojekte ange-regt und gefördert, sondern auch eine diesbezügliche Recherche anhand von Daten-banken und ihrer Pflege verbessert. Forschungsprojekte in der EB werden gerne nach der Systematik des Forschungsmemorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung (Arnold et al. 2000) gegliedert, wonach auch die Forschungslandkarte Erwachsenen-bildung/Weiterbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) angelegt ist, auf die ebenso die Sektion 9 Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) verweist (vgl. Onlinequelle: DIE Forschungslandkarte 09/2016). Einen umfassenden Überblick über Resultate der Forschung in der Erwach-senenbildung geben außerdem Zeuner und Faulstich (Zeuner/Faulstich 2009) sowie der Guide Bildungsforschung des Fachportal Pädagogik in Kooperation mit dem Deut-schen Bildungsserver (vgl. Onlinequelle: Guide Bildungsforschung 09/2016). Weitere sozialwissenschaftliche Forschungsprojekte in deutschsprachigen Ländern sind in der zentralen Datenbank SOFISwiki des GESIS Leibnitz-Institut für Sozialwissenschaften aufzufinden (vgl. Onlinequelle: GESIS SOFISwiki 10/2016).

Grundsätzlich zählt vorliegende Studie zur erwachsenenpädagogischen Organisations-forschung, denn sie will Zusammenhänge zwischen dem Management einer Institution bzw. Organisation expliziter Erwachsenen- und Weiterbildung, ihrer Entwicklung und individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen der Mitarbeiter bearbeitbar machen. Hierfür werden durch den Austausch zwischen erwachsenenpädagogischer Wissen-schaft und Praxis beispielhaft die allgemein für die individuelle Problemlösung hilfrei-chen interpersonellen Beziehungen der Mitarbeiter einer Corporate Academy als Schnittstelle zwischen Organisation und Person empirisch betrachtet. Vorliegende Stu-die weist aufgrund ihres Forschungsdesigns eine Reihe von Schnittstellen zu beste-hender Forschung und Erkenntnisinteressen in der EB auf, da sie a.) die Beziehungs-qualität als b.) nachhaltige Ressource für c.) konstruktive Selbst- und d.) Organisati-ontsentwicklung vor dem Hintergrund der e.) EB als Beziehungs- und Entfaltungswis-senschaft untersucht. Bezüglich der Systematik des Forschungsmemorandums (vgl. Arnold et al. 2000) ist diese Studie durch zwei Perspektiven zu charakterisieren. Sie ist zum einen aufgrund ihrer Personperspektive von konstruktiver Entwicklung und Verän-derung folgenden Kategorien des Bereiches *Lernen Erwachsener* zuzuordnen: „Lernen in individuellen Entwicklungen und Lebenslaufstrategien“, „Lernen in organisationalen und institutionalisierten Kontexten“ und „Lernen in unterschiedlichen Situationen der Interaktion und Transformation“. Zum anderen gehört sie aufgrund ihrer Organisations-perspektive von konstruktiver Entwicklung und Veränderung in folgende Kategorien



des Bereiches *Institutionalisierung*: „Organisation und Management“, „Lernende Organisation“ und „Institutionalisierung als Austauschprozess“. Betrachtet man die in dieser Studie als maßgeblich konkludierte Kongruenzentwicklung für konstruktive und nachhaltige Selbstentwicklung im Sinne eines subjektiven Kompetenzzuwachses und das Gestalten einer hierfür hilfreichen und förderlichen Beziehung als ein Professionsmerkmal in der EB, so kann die Studie zudem auch in der Kategorie „Kompetenzentwicklung“ im Bereich *Wissensstrukturen und Kompetenzbedarfe* als auch in den Kategorien „Bildungsmanagement“, „Bildungsplanung und Bildungsberatung“ und „Lehr Tätigkeiten“ im Bereich *professionelles Handeln* verortet werden.

Diese beiden zentralen Perspektiven bzw. Dimensionen von konstruktiver Entwicklung und Veränderung in vorliegender Studie werden durch einige relevante Forschungsrichtungen und –arbeiten angereichert und unterstützt, deren Erkenntnisinteressen mit Teilbereichen vorliegender Problemstellung ertragreiche Korrelationen eingehen. Zentral relevant für die Personperspektive sind die Forschungen von Carl Rogers zur therapeutischen Beziehung und ihre Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung (Rogers/Dymond 1954; Rogers/Gendlin/Kiesler/Truax 1967). Ergänzend sind auch die Arbeiten personzentrierter Forschung im Schulwesen und der Erziehungspsychologie zu nennen, die Verhalten von Lehrkräften in Bezug auf das Ermöglichen eines lern- und entwicklungsförderlichen Klimas untersuchten (vgl. Aspy/Roebuck 1973; Tausch/Tausch 1963/1991). An dieser Stelle ist auch die neurowissenschaftliche Forschung in Bezug auf Lernen und Entwicklung zu nennen, die ertragreiche Erkenntnisse liefert. Diese sind jedoch erwachsenenpädagogisch keinesfalls in ihren Ursachen- und Wirkungszusammenhängen zu betrachten, sondern in einem größeren Zusammenhang durch ihren Beitrag zu einem besseren Verständnis über wesentliche Entwicklungs- und Veränderungsprozesse des Menschen. Dieser größere Zusammenhang beschreibt den Menschen als ganzheitlichen Organismus in seinen sozialen und biographischen Momenten und ist dadurch erwachsenenpädagogisch anschlussfähig. So konkludiert der Neurobiologe Gerald Hüther durch zahlreiche Beiträge die Beziehungsangewiesenheit des Menschen in Freiheit und in Verbundenheit als notwendig für seine konstruktive Entwicklung und bestmögliche Potentialentfaltung (vgl. Hüther 2013; vgl. Kap. 6.4, S. 427).

Neben diesen neurobiologisch und eher psychologisch orientierten Arbeiten soll es jedoch primär um die Verortung vorliegender Studie in den pädagogischen Kontext der Erwachsenenbildungsforschung gehen. Obwohl Zeuner und Faulstich als Resultat der Forschung in der Erwachsenenbildung anführen, dass „die wechselseitige Beziehung von Lernenden und Lehrenden von grundlegender Bedeutung“ ist, „weil deren soziale

Interaktion nicht als bloße Wissensweitergabe modelliert werden kann“ (Zeuner/Faulstich 2009, S. 168), existieren aktuell kaum empirische Arbeiten zu dieser Beziehung in der Erwachsenenbildung. Mit der Beziehungsdimension für konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung, wie sie vorliegende Studie untersucht, stehen in der Erwachsenenbildungsforschung am ehesten didaktische Erkenntnisinteressen über Interaktionsbedingungen und –prozesse in Einklang. Wie in allen empirisch-wissenschaftlichen Kontexten sind jedoch auch die erwachsenendidaktischen Forschungen zu Vermittlungsprozessen und Interaktionsbedingungen in Lehr- und Lernprozessen stark „geprägt vom wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und (bildungs-)politischen Zeitgeist und den damit verbundenen Interessen“ (Zeuner/Faulstich 2009, S. 84). So kommt Kade in seiner Forschung über „gestörte Bildungsprozesse“ zu dem Ergebnis, dass Verhalten von Erwachsenen zum einen nicht-erwartbar ist und zum anderen Disziplinarversuche von Kursleitern, die zu einer „Entsubjektivierung“ der Teilnehmer führen, nicht-anwendbar sind (Kade 1985). Kade spricht ebenfalls das auch in vorliegender Studie aufgegriffene potentielle professions- und handlungstheoretische Problem des Sich-selbst-überflüssig-Machens des Hauptamtlichen aufgrund von gelungener Kongruenz- bzw. Selbstwirksamkeitsentwicklung und erfolgreichen Lernprozessen der Teilnehmer oder Klienten z.B. in Coaching, Beratung, Therapie oder Weiterbildung an (vgl. Kade 1985, S. 30 ff.; vgl. Kap. 1.1, S. 6). An dieser Stelle sei jedoch erwähnt, dass personenzentrierte und neurobiologische Erkenntnisse darauf hindeuten, dass der Mensch als sozialer Organismus nur in Beziehung werden kann, was er ist. Diese beziehungsweise Interaktionsdimension findet sich auch bei Nolda, der die Thematik der Wissenstransformation und –rezeption in Kursen der EB erforscht (vgl. Nolda 1996). Sein Hintergrund ist dabei der symbolische Interaktionismus (Mead 1934/1968; Blumer 1969), durch den Interaktionsleistungen im Kursgeschehen bestimmt werden sollen. Er schlussfolgert nach Zeuner und Faulstich, dass Rollenzuweisungen und Rollendistanz in Kursen der EB durch Interaktion entstehen, deren Grundlage die Autonomie der Teilnehmer ist (vgl. Nolda 1996, S. 333 nach Zeuner/Faulstich 2009, S. 86; vgl. Kap. 6.4.1, S. 431). Kursleiter haben folglich keine institutionell vorgegebene Rolle und damit keine Ordnungsmacht. D.h. hier wird ein Aushandeln auf Augenhöhe gleichberechtigter Seins-Partner notwendig, wenn Erwachsene als eigenständige Person erfolgreich lernen sollen, wie es auch Julia Franz in ihrer „intergenerationalen Bildung“ anführt (vgl. Franz 2014, S. 116). In diesem Zusammenhang kann auch das Modell des Erwachsenenunterrichts nach Siebert (vgl. Siebert 1972, S. 157; vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 63) als Vorläufer einer in vorliegender Studie proklamierten Kongruenzentwicklung in der EB gelten, die Erwachsene zu „kritisch-rationaler Mitbestimmung“ in Beziehung, durch Übereinstimmung in ihrer Persönlichkeit befähigt, im

Sinne von „frei sein können muss man lernen“ (vgl. Kap. 6.4.1, S. 431). Dass bestimmte Bedingungen dabei eine Rolle spielen, zeigen auch die Ergebnisse von Matthias Herrle, der in seiner Studie über selektive Kontextvariationen schlussfolgert, dass Lehr- und Lernprozesse als Interaktionen in der EB und WB nicht nur durch Sprache, sondern auch in erheblichem Maße durch non-verbale Kommunikation, z.B. Bewegung und Mimik, beeinflusst werden (vgl. Herrle 2007). Diese und v.a. die folgenden Schlussfolgerungen von Rüdiger Rhein über strukturlogische Aspekte der Didaktik als Schlüsselbegriff in der EB stehen im Einklang mit meinen Ergebnissen und Darlegungen in vorliegender Studie. Rhein fasst seine Ergebnisse in folgende Dimensionen einer erwachsenengerechten Didaktik zusammen (vgl. Rhein 2013, S. 20):

1. Didaktik als auf Verstehen zielende dialogisch prozessierte Vermittlung und Zueignung, als Erläuterung und Erörterung des Eigen-Sinns fokussierter Thematiken, Gegenstände oder Praxen.
2. Didaktik als gemeinsame Erörterung allgemeiner oder subjektiver Bedeutsamkeiten von Thematiken, Gegenständen oder Praxen.
3. Didaktik als kontextadäquate methodische Anleitung, Begleitung oder Supervision und Reflexion von Lern- und Aneignungsprozessen (Klärung von Lernzielen und -anlässen, Lernwegen und Lernschwierigkeiten).

Diese Dimensionen greifen maßgebliche Erkenntnisse vorliegender Studie zu konstruktiven Beziehungsgestaltungen auf. In Anbetracht der Tatsache, dass Didaktik als die professionelle Organisation von Lehr- und lebenslangen Lernprozessen Hauptaufgabe der EB ist, lässt sich im Zusammenhang mit diesen didaktischen Dimensionen, die gut und gern als Prämissen zu verstehen sind, eine EB als ausgewiesene *Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft* nicht mehr leugnen und muss im Einbezug aktueller Erkenntnisse aus der Forschung sowie historischer Entwicklungen vielmehr als solche bezeichnet werden (vgl. Kap. 3, S. 258).

Den dargelegten Ergebnissen aus erwachsenendidaktischen Forschungsprojekten gehen zumeist die Subjektorientierung (vgl. Holzkamp 1993) und Erkenntnisse aus der Lernforschung voraus, die sich für individuelle Lerngründe und Handlungsorientierungen interessieren. Diese Interessen sind auch bezüglich der Frage vorliegender Studie nach konstruktiven Selbstentwicklungs- und -veränderungsprozessen von zentralem Belang, da der Lern- und Entwicklungsdiskurs eng miteinander verflochten ist. Der Diskurs in der Lernforschung führte nach Zeuner und Faulstich in der Vergangenheit mehrheitlich „von einem Bedingtheits- zu einem Begründungsdiskurs, der von der Vorstellung ausgeht, dass jedes Außen nur wirksam wird, indem es „Innen“ aufgenommen, bedacht und bewertet wird“ (Zeuner/Faulstich 2009, S. 68), was Ludwig anhand von

subjektiven Lernbegründungen basierend auf Befindlichkeiten und Diskrepanzerfahrungen der Lernenden untersucht (vgl. Ludwig 2000). Diese Orientierungen stehen im Einklang mit vorliegendem Thema konstruktiver Selbstentwicklung, der hierfür förderlichen und hilfreichen Beziehungsdimension und ihrer äußeren und inneren Bedingungen (vgl. Kap. 2.3.3, S. 191 f.). V.a. die in der Lernforschung auf den Aneignungsmodus konzentrierte Forschung zum *informellen Lernen* liefert ertragreiche Erkenntnisse zu Hintergründen von subjektiven Entscheidungsprozessen und arbeitsbezogenen Handlungskompetenzen, die für konstruktive Entwicklungsprozesse im Sinne nachhaltiger Problemlösungen und ihre Rolle für die Entwicklung einer Organisation von Bedeutung sind, auch in Anbetracht dessen, dass die Diskussion des informellen Lernens hauptsächlich aufgrund der Verwertbarkeit von Wissen im Kontext der Arbeitswelt angestoßen wurde (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 71). Zu nennen ist dabei das vom BMBF (Bundeministerium für Bildung und Forschung) geförderte UNESCO Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der non-formalen, informellen Bildung“ (2015-2019), das informelles Lernen, also Lernen ohne Lehrpläne und Organisationsstrukturen, sowie die Teilhabe an Entscheidungsprozessen unterstützen und anregen will. Dies soll durch die Konzentration auf politische Unterstützung, ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen, Kompetenzentwicklung bei Lehrenden und Multiplikatoren, Stärkung und Mobilisierung der Jugend und Förderung nachhaltiger Entwicklung auf lokaler Ebene ermöglicht werden (vgl. Onlinequelle: UNESCO Weltaktionsprogramm 08/2016). Dabei werden mit Ganzheitlichkeit und Selbstkompetenz im Zusammenhang mit der Fähigkeit zu konstruktiver Beziehungsgestaltung für nachhaltige Entwicklung und Veränderung Aspekte angeschnitten, die auch in vorliegender Studie auftauchen (vgl. Kap 2.3.4, S. 200 ff.; vgl. Kap. 6.1, S. 407 ff.). Interessant für vorliegendes Erkenntnisinteresse erscheint außerdem eine weitere Forschung zu informellen Lernprozessen von Wolfgang Wittwer und Steffen Kirchhoff und ihre Schlussfolgerung, dass Wissen vor dem Hintergrund subjektiver Begründungen angeeignet wird und informelle Lernprozesse als eine Voraussetzung für individuellen Erfolg gewertet werden (vgl. Wittwer/Kirchhoff 2003), was meinen Ausführungen der Relevanz von subjektiver Bedeutung für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in vorliegender Studie entspricht (vgl. Kap. 6.3, S. 423). Meine erweiterte Konzentration auf die Bedeutung der personbezogenen Beziehungsdimension für konstruktive Entwicklung wird von Ergebnissen Kirchhoffs gestützt, der im Kontext von Pflegeberufen und informellem Lernen ermittelte, dass durch zu große Aufmerksamkeit auf technische Aspekte des Berufes eine Entfremdung vom eigenen Tun provoziert wird, weil die Person (in diesem Fall die des Pflegenden) zu sehr in den Hintergrund tritt (vgl. Kirchhoff 2007). Auch Gabriele Molzberger konkludiert im Kontext einer Studie

zu informellem Lernen, dass Kooperation und Kommunikation mit Kollegen wichtige Kontexte für Lernhandeln im Arbeitsalltag darstellen, dass Reflexivität als wesentliches Merkmal für subjektive Aneignungsprozesse von Bedeutung ist und, dass informelles Lernen, Emotionen, subjektive Bedeutungen sowie prozessuale und organismische Dimensionen beinhaltet (vgl. Molzberger 2008 in Zeuner/Faulstich 2009, S. 74 f.), worauf ebenfalls in vorliegender Studie im Kontext konstruktiver Entwicklung entscheidend hingewiesen wird (vgl. Kap. 2.3.3, S. 186 ff.; vgl. Kap. 2.4.2.2, S. 240).

Aktuell konzentriert sich die empirische Lernforschung in der Erwachsenenbildung auf Lerngründe und -widerstände der Erwachsenen selbst, nachdem behavioristische Modelle sowie die Gegenstände der Lernfähigkeit und Lernunterschiede erforscht wurden (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 60; vgl. Kade 1985; vgl. Ludwig 2000; vgl. Bolder/Hendrich 2000; vgl. Grotlüschen 2003; vgl. Faulstich/Forneck/Knoll 2005; vgl. Faulstich/Bayer 2006; vgl. Grell 2006). Hierzu leistet im weiteren Sinne auch vorliegende Studie einen Beitrag, die Grundlagen und konkreten Bedingungen für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse auch als Lernprozesse der erwachsenen Person untersucht, jedoch im Hinblick auf handlungs- bzw. erlebensrelevante Merkmale einer hierfür hilfreichen und förderlichen Beziehungsgestaltung unter dem Fokus subjektiver Bedeutungen. Denn die konstruktive Entwicklung bezieht sich in vorliegendem Verständnis gegenüber dem Lernen stärker auf das Phänomen der Spannungsauflösung (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 122). Zeuner und Faulstich führen in ihrem umfassenden Beitrag zu Resultaten der EB-Forschung eine Studie zu Lernwiderständen von Faulstich und Petra Grell auf (vgl. Faulstich/Grell 2003), die ebenfalls primär mit der „Identifizierung von Bedeutung“ arbeitet und im Ergebnis betont, dass „Lernhemmnisse und –schränken keineswegs unwichtig sind, allerdings erst bedeutsam werden, wenn sie für die Lernenden relevant werden“, d.h. Wirksamkeit entfaltet sich erst in der „Bewertung durch die mit Gründen handelnde Person“ (Zeuner/Faulstich 2009, S. 79). Diese subjektiven Bewertungen spielen die maßgebliche Rolle für konstruktive Entwicklungen und sind eng an biographische Erfahrungen, Erwartungen und Interessen gebunden (ebd.), eine Auffassung, die ich als erwachsenendidaktische Bedingung in der Lebenslauf-, Biographie- und Lernorientierung zwischen Person und Organisation aufgenommen habe (vgl. Kap. 2.3.1, S. 153).

Ertragreiche Korrelationen mit vorliegendem Forschungsthema ergeben sich weiterhin aus der Sozialisations- und Biographieforschung in der EB, die gerade aufgrund der Erosion von sicheren Normalitätskonstruktionen und zunehmenden Diskontinuitäten und dem damit einhergehenden und notwendigen Umgang mit Unsicherheiten (vgl. Kap. 2.3.2, S. 177) den Lernbedarf für Identitätskonstruktionen und die Fähigkeit, in sozialen Situationen eine personale Sinnggebung vorzunehmen und Identität permanent neu zu

sichern, in den Blick nimmt (vgl. Kade 1992; vgl. Kade/Seitter 1996; vgl. Seitter 1999). Jedoch ist in Studien zur Sozialisations- und Biographieforschung darauf zu achten, dass der Untersuchungsgegenstand, z.B. Bildungsbiographien (vgl. Friebel et al. 2000), Bildung als lebenslange Subjektentwicklung versteht (vgl. Abb. 9, S. 193), damit ein Zusammenhang zu vorliegendem Erkenntnisinteresse Sinn ergibt. Die empirische Sozialisationsforschung bezieht auch die Bedeutung von individuellen Lernprozessen im Arbeits- und Berufsleben von Personen mit ein (vgl. Alheit 2003; vgl. Herzberg 2004), was im Hinblick auf Synergien zu vorliegender Studie unter dem Fokus der hilfreichen und förderlichen Beziehungsgestaltungen für konstruktive Entwicklungen unter organisationalen Bedingungen genauer zu studieren wäre, an dieser Stelle jedoch aufgrund der thematischen Nähe zu vorliegendem Forschungsproblem nicht geschehen soll. Die Lern- und Biographieforschung in der EB hält also wichtige Erkenntnisse für vorliegendes Forschungskonzept über subjektive Bedeutungen für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse und deren Relevanz für hilfreiche und förderliche Beziehungsgestaltung bereit. Dies verwundert nicht in Anbetracht meiner Fokussierung auf Prozesse für individuell nachhaltige Problemlösungen, die konstruktiver Entwicklung und Veränderung inhärent sind und Lernen als prinzipielles Phänomen der Verbesserung bedingen (vgl. Kap. 2.4.1.2, S. 219).

Dass konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse somit aus subjektiven Begründungen, individuellen und organismischen Aneignungsprozessen und der Konzentration auf die biographische Person in Beziehung ergründbar werden, wird aus Ergebnissen der Lern-, Didaktik- und Biographieforschung vielfach deutlich. Weniger deutlich wird jedoch, wie diese Konzentration nicht methodisch, wie es die „Forschende Lernwerkstatt“ nach Grell (Grell 2006) entwickelt, sondern in ihrer *zwischenmenschlichen Beziehungsgestaltung* konkret aussehen kann. Diese Frage bezieht sich in der Wissenschaft der EB mehr auf den makro- und mikrodidaktischen Zugang zur planvollen und effektiven Vermittlung von Lerninhalten als Hauptaufgabenfeld des Erwachsenenbildners, beachtet jedoch auch hier nicht dezidiert die Wirkbedingungen eines hilfreichen und förderlichen Beziehungsklimas für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse zwischen Direktivität und Nicht-Direktivität sowie zwischen Erhaltung und Entfaltung und im Zusammenhang mit der Entwicklung und Veränderung einer Organisation. Hierfür will vorliegende Studie einen Beitrag leisten. Durch ihre personalistische Konzeption im Sinne einer personenzentrierten EB ist sie eng am Prinzip der Teilnehmerorientierung orientiert, die als weiterer Forschungszweig der EB anzusehen ist. Die EB, die ich in dieser Studie als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft darlege, der die personalistische Konzeption zugrunde liegt (vgl. Kap. 3, S. 258), stellt speziell die personenzentrierte Beziehung unter erwachsenen Personen in den Fokus,

die für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse hilfreich und förderlich ist (vgl. Kap. 2.2.4.3, S. 113) und versteht ihre Handlungen folglich stark beziehungs- und damit auch teilnehmerorientiert. In teilnehmerorientierter Forschung spielen häufig typologisierende Studien eine Rolle. Vorliegende Studie distanziert sich jedoch von typologisierendem Denken und Forschen zugunsten der Subjektorientierung. Sie nimmt bewusst Abstand zu typologisierenden Vorgehensweisen in der Forschung (z.B. Schrader 1994), um dem durch Typenbildung gefährdeten Schubladendenken möglichst zu entgehen, jedoch wissentlich um die Gefahr des dadurch möglicherweise orientierungserschwerenden Charakters. Ich gehe in dieser Studie von der grundlegenden Annahme aus, dass der Mensch nicht klassifizierbar oder typologisierbar ist. Oder anders gesagt: Typen sind immer konstruierbar (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 66). Der Mensch ist als personaler Organismus mit individuellem und situativem Erleben prozessual zu betrachten, dessen Elemente sowohl anteilig als auch im Kollektiv, abhängig von äußeren und inneren Bedingungen, durchaus kurz- oder langfristig übereinstimmen können, wie es bei bestimmten Typen der Fall wäre. Solche Übereinstimmungen werden jedoch von mir in Bezug auf die Mehrzahl übereinstimmender Anteile nur in Ausnahmen und nicht in der Regel angenommen, wodurch eine verallgemeinernde Typisierung keinen Sinn ergibt. Dennoch liefern empirische Studien zur Teilnehmerorientierung prinzipiell interessante und v.a. hilfreiche Erkenntnisse über den Zustand und Bedingungen in der Organisation und dem Management von WB und können helfen, konkrete Orientierungen für die Organisation von Lehr- und Lernprozessen zu bieten, bedienen jedoch auch die ökonomische Suggestion der effizienten Machbarkeit. Zeuner und Faulstich führen noch eine weitere, auch typologisierende Studie auf, die in ihrem Ergebnis das „negative Lernsyndrom“ als eine von drei Lerntypen beschreibt. Dieser Lerntyp betrachtet Lernerfolg bzw. -misserfolg als von äußeren Faktoren abhängig, von denen der Lernende glaubt, sie nicht selbst in der Hand zu haben. Speziell schlechte Lernresultate können dann vom eigenen Verschulden freigesprochen werden (Kaiser/Kaiser/Hohmann 2007; Zeuner/Faulstich 2009, S. 67). Dieses Ergebnis birgt übereinstimmende Annahmen über wahrgenommene Selbststeuerung durch Identifikation, inneren Bezug und Intrinsicität als Bedingung für nachhaltige konstruktive Entwicklung und Veränderung, wie in vorliegender Studie konkludiert (vgl. Kap. 5.3.2, S. 377).

Diese Erkenntnisse führen uns zum zentralen Merkmal erwachsenendidaktischer Lehr-/Lernforschung, dem Prinzip der Selbststeuerung, die erhebliche Relevanz für die Organisationsperspektive von konstruktiver Entwicklung und Veränderung hat. Denn über den Diskurs zum selbstorganisierten bzw. –gesteuerten Lernen erhält die EB, v.a. als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft, einen Zugang zur Beratungsdimension und

gewinnt dadurch organisationale Relevanz, wie sich im Folgenden zeigen wird. Einige Studien zu selbstorganisiertem bzw. selbstgesteuertem Lernen haben darauf hingewiesen, dass Selbststeuerung nicht per se vorhanden ist, sondern gefördert werden muss (Kraft 2002; Gnahs 2002; Dietrich/Herr 2006; Schiersmann 2006; Schiersmann 2008). Z.B. lassen die Schlussfolgerungen von Christiane Schiersmann auf eine pädagogische Zukunft der maximalen Ermöglichung durch möglichst viele Anregungen zur Selbststeuerung und differenzierte pädagogische Arrangements blicken (vgl. Schiersmann 2006, S. 92 f.; vgl. ebd. S. 22). Vorsicht gilt dabei jedoch dem zu starken Verweis auf eine externe (professionelle) Gestaltbarkeit, die andere Ziele verfolgt als ein personenzentriert-pädagogisches Setting, das der lernenden Person umfangreiche innere Selbstgestaltungsfähigkeiten im Glauben und Vertrauen auf ihre Aktualisierungstendenz (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118) zuspricht, *wenn* ein förderliches Klima für Potentialfaltung und damit auch die Möglichkeit für neue und innovative, möglicherweise ungeplante Ideen, entstehen kann. Zeuner und Faulstich weisen in diesem Zusammenhang zu Recht darauf hin, dass selbstgesteuertes Lernen den wenigsten Menschen leicht fällt und Support benötigt (Zeuner/Faulstich 2009, S. 89). Studien wie die von Stephan Dietrich und Monika Herr zeigen das auf (vgl. Dietrich/Herr 2005; vgl. Dietrich 2001). Diese Supportbedürftigkeit entspricht auch der philosophisch fundamentalen Erkenntnis, dass der Umgang mit Freiheit, die Selbststeuerung ausmacht und benötigt, zunächst erlernt werden muss, ehe er gelebt werden kann (vgl. Kap. 6.4.1, S. 431). So wurden von Faulstich und Grell im Sinne des auch organisational bzw. betrieblich relevant gewordenen „Lernen lernen“, mit Rückgriff auf die Auffassungen des expansiven Lernens (Holzkamp 1993), durch das Projekt SELBER versucht, didaktische Konstellationen zu ergründen, die die Wahrscheinlichkeit stärkerer Selbstbestimmtheit erhöhen und Konzepte für die Bildungsberatung bereit stellen (vgl. Faulstich/Grell 2003).

Die intensive Person- und Subjektorientierung darf nicht darüber hinweg täuschen, dass vorliegende Studie zur erwachsenenpädagogischen Organisationsforschung zählt, denn sie will Zusammenhänge zwischen dem Management einer Institution bzw. Organisation expliziter Erwachsenen- und Weiterbildung, ihrer Entwicklung und individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen der Mitarbeiter bearbeitbar machen. Der empirische Zugang von der Person- zur Organisationsperspektive erfolgt dabei über den angesprochenen erwachsenendidaktischen Diskurs zur Selbststeuerung und der hierfür notwendigen Beratungs- und *Beziehungsdimension*, die einen Teil der Supportstrukturen in der EB darstellt, die Zeuner und Faulstich als vorbereitende oder begleitende Maßnahmen für WB zuordnen (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 202). Diese



Supportstrukturen sind Rahmenbedingungen unterworfen. Organisationen in der EB und WB integrieren zunehmend auch betriebswirtschaftliche Denkweisen, z.B. durch den Dienstleistungsdiskurs. Die Beratungsperspektive beinhaltet dabei einen unmittelbaren Zusammenhang mit der Weiterbildung als Dienstleistung, die Marktaspekte, Marketing, Kriterien der Qualitätsentwicklung und –sicherung in den Blick nimmt (vgl. Schlutz 2006) und damit unwillkürlich auch eine betriebswirtschaftliche Perspektive einnimmt. Da jedoch äußere, politische und ökonomische Veränderungen auch die internen Strukturen von Weiterbildung und Organisationen beeinflussen, sind die pädagogischen Erkenntnisinteressen der Erwachsenenbildung im Zusammenhang mit den zunehmend betriebswirtschaftlichen Denkweisen zweifellos strapazieranfällig und bedürfen einer sensibleren Annäherung (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 190).

Den konstruktiven Beitrag zu einer empirisch fundierten erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie leistet Otfried Schäffter, der sich als einer der ersten zu Beginn der 80er Jahre auf das untypische Feld der Organisation und ihrer Entwicklung im Zusammenhang mit pädagogischer Beratung, im „Grenzbereich zwischen OE und beruflicher WB“ begab. Er verknüpfte dabei frühzeitig die genuine OE-Tätigkeit Beratung mit den Dimensionen institutionellen Lernens und leistungsrelevanten Bedingungen, um eine bessere Verständigung didaktischer Probleme der OE zu erreichen (vgl. Schäffter 1981; vgl. Küchler/Schäffter 1997). Eine solche pädagogische Organisationstheorie kann den Professionalitäts- und Lerndiskurs im Zusammenhang mit der organisationalen Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Weiterbildung und ihrem makrodidaktischen Handeln in der Lehr- und Lernorganisation verbinden (vgl. Zech/Ehse 1999, S. 13 ff; vgl. Vogel 2008; vgl. Vogel 2013). Sie gewinnt dadurch für vorliegendes Erkenntnisinteresse und die zentrale Beziehungsdimension für konstruktive Entwicklung und Veränderung an entscheidender Bedeutung (vgl. Kap. 2.3.4, S. 195). Die Forschung in EB und WB hat dem Bereich Beratung erst in den letzten Jahren vermehrt Aufmerksamkeit gewidmet, nachdem die Lernberatung als Forschungsdiskurs seit den 70er Jahren aufkeimte (vgl. Braun/Fischer 1984). Schiersmann und Heide Remmele ermittelten zunächst einen Überblick über Zielgruppen, Beratungsanlässe und –instrumente, der die Methoden in der Weiterbildungsberatung als sehr heterogen beschreibt und primär die Verwendung von systemischen und klientenzentrierten Ansätzen in der Beratungspraxis hervorhebt (vgl. Schiersmann/Remmele 2004), während Henning Pätzold sich auf Probleme der Beratung konzentriert, die sich in Freiwilligkeit, Konflikt, Verantwortung, Sprache, Umgang mit Lösungen, Personal und dessen Qualifizierung und Kompetenzen darstellen (vgl. Pätzold 2004). Auch Florian Niedlich et al. kommen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass Angebote, Methoden, Professionalität und Qualität in der Beratung äußerst heterogen, auch im Hinblick auf ihren bildungspolitischen,

strukturellen und organisatorischen Kontext, sind (vgl. Niedlich et al. 2007). Diese Bestandsaufnahmen führten vorrangig in den letzten Jahren zu Studien über Kompetenz und Professionalität in der Praxis von pädagogischer Beratung wie die von Andrea Müller, die das Gesprächsverhalten von Beratern in der WB ermittelte und als „situationsadäquates Handeln“ konkludiert (vgl. Müller 2005). Diese Schlussfolgerung findet sich im weiteren Sinne auch in den Ergebnissen vorliegender Studie und ihren Ausführungen über hilfreiche Beziehungen für konstruktive Selbstentwicklungsprozesse wieder (vgl. Kap. 5.2.2, S. 343; vgl. Kap. 5.2.5, S. 357; vgl. Kap. 5.3.3, S. 379; vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 127). Weitere inhaltliche Verbindungen pädagogischer OE sind in Beiträgen zur professionellen Praktik von Lernberatung (vgl. Kossack 2006) und der Qualitätsmanagemententwicklung in der Bildungs- bzw. Weiterbildungsberatung (vgl. Kuwan/Waschbüsch 1996; vgl. Balli/Krekel/Sauter 2002; vgl. Gnahs/Kuwan 2004) auszumachen.

Neben der für die Organisationsperspektive relevanten Beratungsdimension als Kooperations- und Supportstruktur beziehen sich Forschungen in der EB jedoch kaum explizit auf die Entwicklung und Veränderung einer Organisation und darauf, wie diese konkret konstruktiv in Beziehung zu gestalten ist. Empirische Studien der EB, die sich mit Organisationen bzw. Institutionen befassen, beziehen sich bisher häufig auf Strukturen von Erwachsenenbildungsträgern und –einrichtungen sowie auf das Thema organisationales Lernen (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 168 ff.). Dabei interessieren meist Kriterien von Weiterbildungsbeteiligungen bzw. Zustandsbeschreibungen von betrieblicher bzw. beruflicher Weiterbildung anhand von Themen, Adressaten, Weiterbildungsverhalten sowie -interessen, politische wie europäische Förderungen, regionale Bildungsnetzwerke mit konzentriertem Interesse auf Anbieter- und Angebotsstrukturen und weitere Untersuchungen von arbeitsmarkt- und beschäftigungsrelevanten Faktoren. Die berufliche Weiterbildung ist in der Erwachsenenbildungsforschung institutionell und verbandspolitisch stark vertreten<sup>10</sup>. In diesen Bezügen und Interessen sind Forschungsthemen der Personalentwicklung, nicht aber der OE, vorrangig<sup>11</sup>. Dabei geht

---

<sup>10</sup> Zu den Vertretungen der beruflichen WB gehören z.B. die Bundesarbeitsgemeinschaft Arbeit e.V. (BAG Arbeit), den Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e.V. (BBB), das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) – Leibniz-Zentrum für lebenslanges Lernen e.V., das Netzwerk Bildungsforschung und Entwicklung GbR (NBFE), das Forschungsinstitut Betriebliche Bildung gGmbH (f-bb), das Nationale Forum Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung (nfb), das Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie (FiBS), das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB) oder die Hauptabteilung 1 „Bildung und Arbeitsmarkt“ des Instituts der deutschen Wirtschaft Köln e.V. (IW Köln).

<sup>11</sup> Obwohl die in der EB stark vertretene berufliche WB sich zumeist auf das Ziel beruflicher Handlungsfähigkeit bezieht, die bekanntermaßen eng mit dem „Inneren“ des Menschen zusammenhängt, sind in diesbezüglichen Studien personbezogene „innere“ Themen wie Glück und Gefühle nur am Rande von Qualifikation und Kompetenzentwicklung einkalkuliert. Aber

es um Forschungsfragen nach der Professionalisierung von Weiterbildungspersonal, gerade was Beratungskompetenzen anbelangt, sowie Kooperationen von Weiterbildungseinrichtungen und weniger um die konstruktive Entwicklung der Organisation oder ihr Umgang mit Veränderungen. Auch jüngere Qualifikationsarbeiten in der EB der letzten Jahre weisen eher den Kontext der Personalentwicklung und Schulentwicklung auf (vgl. Onlinequelle: Fachportal Pädagogik 09/2016), kaum jedoch den Bereich OE und diesbezüglich förderliche Beziehungsqualität. Während sich Forschungen bezüglich des organisationalen Lernens auch nach Zeuner und Faulstich bisher hauptsächlich mit Themen der Personalentwicklung befasst haben (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 183), scheint sich dieser Trend zum einen vielmehr in der empirisch stark vertretenen Kompetenzentwicklungsdebatte fortzusetzen, die ebenfalls stärker person- und weniger organisationsbezogen ist. Zum anderen sind es, wenn überhaupt, Organisationsformen im öffentlichen Weiterbildungssektor oder ihre Netzwerk- bzw. Kooperationsorientierung, die bisher empirisch interessieren (vgl. Alke 2014) und nach wie vor kaum eigenständige Organisationen expliziter EB und WB am freien Markt, die aus erwachsenenpädagogischer Perspektive betrachtet werden (so z.B. Kipper 2014 oder Heidsiek 2008).

Obwohl der Umfang und die Heterogenität in der Forschung der EB insgesamt zugenommen haben, existieren im Bereich OE und Management nur sehr wenig erwachsenenpädagogische Veröffentlichungen. Dies mag an den historisch konfligierenden Erkenntnisinteressen von Betriebswirtschaft und Pädagogik liegen, verwundert aber dennoch, wenn man sich die Entwicklung der Forschung in der EB näher betrachtet, die sich durch ihre zunehmende Subjekt- und Beratungsorientierung sowie durch ihre didaktischen Erkenntnisinteressen, z.B. der Selbststeuerung, Deutungsmuster, Metakognition, Handlungsrelevanz oder Reflexivität (vgl. Siebert 2006), den *genuin* sozial- und gruppendynamischen Erkenntnisinteressen der OE annähern (vgl. Kap. 2.4.1.1, S. 212). Die Relevanz dieser Interessen der OE, die in ihren Methoden eindeutige Formen qualitativer Sozialforschung aufweist, spielt in der Managementliteratur und Managementmodellen schon immer eine bedeutsame Rolle (vgl. Drucker 1955; vgl. Senge 1990/2011; vgl. Malik 2014; vgl. Kouzes/Posner 1987/2009; vgl. Hamel 2008). Ebenso erhält die Organisationsperspektive der Forschung in der EB und ihr Interesse an organisationalem Management, Entwicklung und Veränderung bedeutsame Erkenntnisse nicht nur aus der Beratungs-, Professionalitäts- und Kompetenzdebatte in der WB, sondern auch aus dem gestiegenen Erkenntnisinteresse an Interaktionen in

---

nicht nur vorliegende und aufgeführte Studien im Rahmen der EB für nachhaltige Entwicklung und Lernen von Person und Organisation, sondern auch die Managementliteratur, die seit Taylor den Faktor Mensch als zentral bedeutsam für die Entwicklung der Organisation deklariert, zeigen, dass hierbei erhöhter Forschungsbedarf besteht.

Gruppen (vgl. Brocher 1967), Teilnehmerorientierung (vgl. Kade 1985; vgl. Nolda 1996; vgl. Herrle 2007), Deutung bzw. Deutungsmuster (vgl. Oevermann 1973; vgl. Arnold/Siebert 1995/2006), Subjektorientierung (vgl. Holzkamp 1993; vgl. Bauer 1997; vgl. Birnmeyer 1991; vgl. Felden 2010) und damit im Zusammenhang stehenden kommunikativen und interaktiven Erkenntnisinteressen aus dem „symbolischen Interaktionismus“ (vgl. Mead 1934/1968; vgl. Blumer 1969; vgl. Berger/Luckmann 1970). Gemeinsam mit diesen erwachsenenpädagogischen Forschungsrichtungen beschreiben psychologisch und psychotherapeutisch orientierte Studien als Grundlagen sozial-, beziehungs- und interdisziplinär orientierter Organisationsforschung ein sinnvolles Erkenntnisinteresse, das sowohl Person als auch Organisation synergetisch umfasst (vgl. Rogers 1951/2009a; vgl. Lewin 1947; vgl. Kap. 2.4.2.1, S. 234).

Einige wenige Ergebnisse der Forschung in der EB bzw. WB, die konkret auf organisationale Entwicklung und Veränderung bezogen sind, zeigen v.a., dass Vielschichtigkeit und sensibles Beziehungshandeln die Steuerung, Entwicklung und Veränderung in Institutionen der WB kennzeichnen. Nach Jens Bäumer erfährt betriebliche Weiterbildung unterschiedliche Steuerungsmerkmale, indem sie entweder rudimentär, ressourcenbasiert vor Ort, als Dienstleistung nachfrageorientiert oder die Weiterbildung strategisch unterstützend organisiert wird (vgl. Bäumer 1999). Auch Steffi Robak konkludiert, dass Management in Weiterbildungsinstitutionen bündelndes Gestalten, vieldimensionales Vernetzen und betriebliches Beratungshandeln ist sowie einen Abstimmungsmodus erfordert (vgl. Robak 2004). Monika Kil identifiziert weiterhin drei zentrale Problemfelder von Organisationsveränderungen in Weiterbildungseinrichtungen: Führung, Beanspruchung und Verwaltung (vgl. Kil 2003; vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 191), und nach Heiner Barz lösen scheinbare Innovationen Verunsicherung und Instabilität bei Institutionen der Weiterbildung aus (vgl. Barz 2006). Sensibilität für differenzierte Wertigkeiten als Managementhintergrund, Beanspruchung, Vieldimensionalität und Abstimmungsmodi erfordern konstruktive und feinfühligte Beziehungsgestaltungen, wie sie vorliegende Studie differenziert darlegt. Ein weiteres Forschungsprojekt zur Organisationsentwicklung, das auch dem informellen Lernen zugeordnet werden kann, ist aufgrund seiner Schlussfolgerungen im Einklang mit den Ergebnissen vorliegender Studie zu nennen: „Lernen im Prozess der Arbeit“ (LiPA) ist ein Programmbereich der Arbeitsgemeinschaft betriebliche Weiterbildungsforschung (ABWF) e.V., dessen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und vom Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderte Arbeit und Ergebnisse im Qualifikations-Entwicklungs-Management (QUEM)-Bulletin 2006 vorgestellt (vgl. Onlinequelle: QUEM-Bulletin 5/2006) und als Beitrag zur Weiterbildungsforschung und zur kompetenzorientierten Personal- und Organisationsentwicklung betrachtet werden. Das Programm weist in

seinen Ergebnissen erstaunliche Ähnlichkeiten mit den Schlussfolgerungen vorliegender Studie auf. LiPA resümiert nach Untersuchungen mit Hilfe des Rahmenkonzeptes nach Ursula Reuther und Reinhold Weiß (Reuther/Weiß 2003; QUEM-Bulletin 3/2006) in bundesweit mehr als 100 Unternehmen und Non-Profit-Organisationen, dass es keinen „one best way“ der Kombination und Gestaltung betrieblicher Rahmenbedingungen für erfolgreiche Entwicklung und Lernen „on the job“ gibt, denn innerhalb der verschiedenen Unternehmenstypen und Branchen sind z.B. gelebte Kulturen, Traditionen, Leitbilder, Dynamik, Situierung am Markt und neue Veränderungszwänge bedeutsam. Es wird jedoch eine Veränderung betrieblicher Strukturen und des Führungsverhaltens durch konsequente Hinwendung der Unternehmen zum Konzept der Kompetenzentwicklung und Lernen im Prozess der Arbeit ausgemacht. Dazu gehören Funktionswandel und Restrukturierung im Personalmanagement bzw. den Personalabteilungen hin zu prozessorientierter Personalentwicklung, die Integration von Person- und Organisationsentwicklung in ein gesamtbetriebliches System, ein Orientierungswandel bei zentralen betrieblichen Akteuren in Richtung einer ressourcen- und potentialbasierten Betrachtung der Beschäftigten, Aufbau von lern- und kommunikationsförderlichen Strukturen der Arbeitsorganisation, die frühzeitige Beteiligung und Zusammenarbeit mit den Beschäftigten bei Innovations- und Veränderungsprozessen, mehr Transparenz von Wissen und Information sowie Reflexion als bedeutsame Aufgabe für sensiblere Wahrnehmung, Bewusstheit und Gestaltbarkeit einer kompetenzförderlicher Arbeits- und Lernumgebung (vgl. Onlinequelle: QUEM-Bulletin 5/2006, S. 6 f.). Die beteiligten Akteure weisen schließlich, wie auch vorliegende Studie (vgl. Kap. 2.3.3, S. 186), auf die hohe Bedeutung der Reflexion für Erkenntnisprozesse hin sowie auf die weiterhin notwendige Sensibilisierung in Politik und Wirtschaft für das Prinzip der Selbstorganisation, worin europaweit nach wie vor ein großer Handlungsbedarf gesehen wird (ebd.). Dieses Prinzip der Selbstorganisation wird auch in vorliegender Studie zu konstruktiven Entwicklungs- und Veränderungsprozessen durch die Betrachtung der Organisation als Organismus deutlich (vgl. Kap. 2.4.2.2, S. 240). Was vorliegende Studie hingegen mehr als andere ins Zentrum rückt, ist eine bestimmbare Beziehung unter erwachsenpädagogischen Prämissen und ihre Bedingungen, die für eine konstruktive Selbstentwicklung und -veränderung sowie für die Organisationsentwicklung hilfreich und förderlich sind.

Nun ist unstrittig, dass eine „Theorie (...) immer die Theorie einer Wirklichkeit“ ist (Karl/Siebert 1981, S. 7) und sich historisch, autorenbiographisch und gesellschaftlich konstituiert. Ausführliche Darlegungen verschiedener Forschungszweige in der EB zeigen, dass sich die Forschung immer mehr auf das Suchen und Finden von prakti-

schen Lösungen für gegenwärtige Probleme fokussiert und das Aufwerfen neuer Fragen oder kontroverser Meinungen nicht mehr in der Intensität betreibt wie z.B. zu Zeiten der Weimarer Volksbildung. Siebert formulierte in den 90er Jahren provokant: „Die Zeit der großen Theoriediskussionen in der Erwachsenenbildung scheint vorbei zu sein“ (Siebert 1992, S. 77). Anders als in der Weimarer Volksbildung nach 1945 oder in den 1968ern, in denen kontrovers und engagiert gestritten wurde, „regt uns heute offenbar nichts mehr auf“ (vgl. ebd.). Den „Theoretikern an den Universitäten scheint der große Wurf nicht mehr zu gelingen“ (ebd.) und Praktiker begegnen (vermeintlich abgehobener) Theorie nicht einmal mehr feindlich, sondern nur noch achselzuckend und gleichgültig. „Ein Theorie- oder Forschungsbedarf scheint nicht mehr zu bestehen“ (ebd.), vielmehr sucht man nach Lösungen für allgegenwärtige Finanzierungsprobleme der Weiterbildung. Daran hat sich bis heute nicht dramatisch viel geändert. Nun heißt eine nachlassende Auseinandersetzung jedoch nicht kausal, dass ein Problem auch wirklich gelöst wurde. Jürgen Wittpoth erklärt anhand des erwachsenenpädagogischen Theorie-Diskurses zwischen den 80er Jahren und dem Jahr 2000, dass „weiterhin gilt“, „dass wir über viele Sachverhalte, die auf der Ebene von Programmen nicht selten leidenschaftlich verhandelt werden, zu wenig *wissen*“ (Wittpoth 2007, S. 47). Daran hat sich m.E. bisher nicht bemerkenswert viel geändert. Nachdem wir Erwachsenenbildner ernüchternd den aus Humanismus und Aufklärung resultierenden „überzogenen Anspruch“ erkannt haben, der uns umfassende Problemlösungen durch eine neue und vernünftige EB suggeriert hat, wurde eine gesamte Kontroverse in der EB deutlich: „Bürokratie und Fremdbestimmung auf der einen, Subjekt und Autonomie auf der anderen Seite“ (vgl. ebd.). Vorliegende Studie versucht hierfür eine Brücke zu schlagen (vgl. Kap. 6.4, S. 427; vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 127).

Die zentralen Fragen, der Forschungsgegenstand und die Zielsetzung, die vorliegende Studie insgesamt verfolgt, werden im Folgenden erläutert.

## 1.4 Fragestellung, Gegenstand und Zielsetzung

Vorliegende Studie geht der Frage nach: Wie kann die konstruktive Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation durch eine bestimmbare Beziehungsqualität ermöglicht bzw. verbessert werden? Diese grundlegende Fragestellung hat ihren Ursprung, was in empirischen Studien durchaus zu erwähnen ist (vgl. Flick 2002, S. 78), in meiner persönlichen Lebens- und Lernbiographie. Mein Denken, meine Interessen, Überzeugungen und Formulierungen, wie sie sich auch in dieser Studie niederlegen, sind meinem theologisch geprägten Elternhaus erwachsen, angereichert durch erwachsenenpädagogisch-wissenschaftliche Studien als Erziehungswissenschaftler

und durch meine berufliche Erfahrungen unter anderem in Bereichen der Organisations- und Managemententwicklung, Studienberatung, Sozialarbeit und klinischen Psychiatrie. Dabei kristallisierte sich übereinstimmend das Interesse heraus, ob eine bestimmbare zwischenmenschliche Beziehung Bedeutung nicht nur für die nachhaltige Auflösung von subjektiv als relevant erlebten Spannungen, sondern möglicherweise auch für die positive Entwicklung einer ganzen Organisation hat und wenn ja, welche. Die Auflösung von subjektiv als relevant erlebten Spannungen, d.h. von bedeutungsvollen Problemen, verstehe ich in dieser Studie auch als konstruktive Selbstentwicklungs- und -veränderungsprozesse (vgl. Kap. 2.1, S. 45 f.), die somit synonym für nachhaltige Problemlösungen zu betrachten sind und Lernprozesse integrieren (vgl. Kap. 2.4.1.2, S. 219).

Wie in Kap. 1.3 angeführt machen abgeschlossene und aktuelle erwachsenendidaktische Forschungen in der EB deutlich, dass subjektive Bedeutungen und die zwischenmenschliche Beziehung eine entscheidende Rolle für die effektive Organisation von nachhaltigen, d.h. langfristig erfolgreichen Lehr- und Lernprozessen spielen müssen. Diese Organisation wird zwar flankiert von organisatorischen, technischen, methodischen und didaktischen Mitteln und Methoden sowie der Erforschung derer, bezieht sich in ihrem Kern aber prinzipiell auf Prozesse des konstruktiven Lernens, Problemlösens, Entwickelns und Veränderns *in Beziehung*, sowohl makro- als auch mikrodidaktisch. Durch welche Bedingungen – und nicht Methoden oder Techniken – ist diese Beziehung nun zu kennzeichnen und in welchem Zusammenhang steht sie mit der Entwicklung und Veränderung einer Organisation, nicht ausschließlich im Kontext der expliziten Erwachsenenbildung und Weiterbildung? Wie kann hier ein wachstums- und entwicklungsförderndes Klima geschaffen werden? Und da Fragen nach der Gestaltung immer im Zusammenhang mit Fragen nach der Wirkung stehen: Welche Voraussetzungen und Wirkbedingungen sind dafür notwendig und hinreichend?

Wissenschaftstheoretisch schließt sich die Frage an, wie sich eine zugrundeliegende Theorie der Erwachsenenbildung als entwicklungsorientierte Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft konturieren lässt. Dabei werden sowohl historische wie aktuelle Entwicklungen berücksichtigt. Was hat sich ausgehend vom sozialen Wandel in der Gesellschaft verändert, was nicht und welche ursprünglichen psychologischen und pädagogischen Erkenntnisse besitzen im Kontext der Entwicklung und Veränderung von Mensch und Organisation trotz oder vielleicht gerade aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen nach wie vor uneingeschränkte Gültigkeit oder sogar Aktualität? Der in der Erwachsenenbildung relevante Aktions- und Handlungsbezug soll dabei nicht verloren gehen. Daher stellt sich weiterführend die erkenntnistheoretische Frage, wie dem Anspruch auf konkreten Handlungsbezug einer person- und beziehungsorientierten

Theorie zur konstruktiven Selbst- und Organisationsentwicklung begegnet werden kann. Dies soll durch die weitere Frage nach erwachsenendidaktischen Bedingungen für die Beziehungsdimension theoretisch erarbeitet werden, die als Brücke zwischen der konstruktiven Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation relevant sind. Es wird außerdem zu klären sein, warum für vorliegendes theoretisches Erkenntnisinteresse der personenzentrierte Ansatz (Rogers 1951/2009a) grundlegend in den Fokus zu rücken und kritisch zu überprüfen ist und welche Erträge dabei im Hinblick auf die erwachsenendidaktischen Bedingungen als Fortführung der grundlegenden pädagogischen Implikationen und ganzheitlichen Perspektive der Person für die konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung eine Rolle spielen. Schließlich wird der Frage nachgegangen: Worin bestehen der Unterschied und die möglichen Gemeinsamkeiten in der Auseinandersetzung mit konstruktiver Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation im Hinblick auf eine pädagogische Theorie von Organisationsentwicklung und des Managements von Organisationslernen unter erwachsenendidaktischen Prämissen? In Vorannahme einer heutzutage erweiterten Erkenntnis und fortgeschrittenen Wissens über Lernen, Entwicklung und Veränderung von Mensch und Welt interessieren dabei speziell Organisationen expliziter Erwachsenenbildung und Weiterbildung<sup>12</sup> als lernende Organisationen mit immanenter Handlungsstruktur und pädagogischer Gestaltungsaufgabe (vgl. Arnold et al. 2000, S. 22).

Wesentlich ist die Frage nach dem gegenseitigen Zusammenhang zwischen der konstruktiven Entwicklung der Person und der Organisation. Im Zuge der Frage nach der Rolle bzw. dem Einfluss der Entwicklung von Person und Selbst auf die Entwicklung der Organisation als Ganzes soll die subjektiv als hilfreich erlebte Beziehungsqualität für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse den Zusammenhang zwischen Selbstentwicklung und Organisationsentwicklung klären. Als qualitativer Wirkfaktor werden dafür Bedingungen aus dem personenzentrierten Beziehungsansatz empirisch beleuchtet und es wird der Frage nach der Verfügbarmachung von Entwicklungspotential bzw. Beziehungskapital als nachhaltige Ressource für die Entwicklung und Veränderung einer Organisation nachgegangen. Das empirische Erkenntnisinteresse beruht somit auf zwei zentralen Fragen:

- Welche konkrete Qualität hat eine für die konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung förderliche und hilfreiche Beziehung und
- welche Rolle spielt bzw. welchen Einfluss hat das Erleben einer solchen Beziehungsqualität auf die Organisationsentwicklung?

---

<sup>12</sup> Mit einer Organisation expliziter Erwachsenen- und Weiterbildung ist die eigenständige Organisationsform gemeint (z.B. Volkshochschule oder Corporate Academy), die sich in ihrem Aufgabengebiet explizit mit der Bildung und Weiterbildung von erwachsenen Personen beschäftigt und nicht etwa eine Abteilung (z.B. Personalabteilung) innerhalb einer Organisation.



Daran anschließenden, ausdifferenzierten und empirischen Fragestellungen liegt die grundlegend personenzentrierte Annahme vorliegender qualitativer Sozialforschung zugrunde, dass keine Bedeutung eines bewerteten Sachverhaltes exakt so bestimmt werden kann, wie es die wertende Person selbst bestimmt, sondern nur durch Fragen und Verstehen annähernd exakt nachvollzogen werden kann. Dabei spielt aufgrund des Verstehenspostulats<sup>13</sup> und des interpretativen Paradigmas in der qualitativen Sozial- und Organisationsforschung die besondere Aufmerksamkeit auf verwendete Begrifflichkeiten und deren Interpretationen an verschiedenen Stellen in theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen dieser Studie kontinuierlich eine Rolle. Dieser soll dadurch gerecht werden, dass vermeintlich logische Bedeutungen oder Inhalte zu hinterfragen sind. Z.B. ist in der grundlegenden Annahme, dass der Begriff „konstruktiv“, ähnlich wie „erfolgreich“ oder „gut“, eine zwar positive aber dennoch individuelle Bedeutung hat, die durch subjektive Bewertungsbedingungen gekennzeichnet ist, danach zu fragen, was das Sample<sup>14</sup> genau unter dem Begriff konstruktiv versteht. Im weiteren Sinne geht es um empirische Fragen der Deutung und Wirklichkeitskonstruktion von konkreten Entwicklungs- und Veränderungsbewegungen im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Problemlösung, um beteiligte Emotionen, Gefühle und echte Krisen sowie deren Bewältigungen.

Ausgehend von der zentralen und erkenntnisleitenden Fragestellung „Welche Rolle spielen die für eine konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung förderlichen und hilfreichen Beziehungen von Personen einer Organisation expliziter Erwachsenenbildung und Weiterbildung für die konstruktive Entwicklung und Veränderung der Organisation?“, ist der Gegenstand vorliegender empirischer Studie also der triadische Zusammenhang zwischen a.) konstruktiver Selbstentwicklung und -veränderung, b.) hierfür hilfreicher und förderlicher Beziehungen von Personen einer Organisation expliziter Erwachsenen- und Weiterbildung und der c.) Entwicklung und Veränderung dieser Organisation im Gesamten.

Vorliegende Studie verfolgt im Sinne des Forschungsmemorandums (vgl. Arnold et al. 2000) also das Ziel, Zusammenhänge zwischen dem Management einer Institution bzw. Organisation expliziter Erwachsenen- und Weiterbildung, ihrer Entwicklung und

---

<sup>13</sup> Der Begriff des Verstehenspostulats beschreibt in vorliegender Studie die innere Motivation bzw. die innere Haltung, besser verstehen zu wollen.

<sup>14</sup> In Anbetracht qualitativer und nicht quantitativer Sozialforschung ist in dieser Studie nicht von „Stichprobe“ oder „Stichprobenauswahl“, sondern von „Sample“ die Rede. „Sample“ bezieht sich auf die befragten Personen, von denen valide Daten zur Auswertung vorliegen. Das Sample unterscheidet sich dahingehend von der „Gesamtpopulation“, die die Gesamtzahl der einbezogenen Personen definiert, also auch die, die an den Befragungen nicht teilgenommen haben.

individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen der Mitarbeiter bearbeitbar zu machen. Sie will zeigen, dass die von Geburt an erlebte Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen für die konstruktive Entwicklung und Veränderung des Menschen und seines Entfaltungspotentials lebenslang eine maßgebliche Rolle spielt und, dass äquivalent die erlebte Qualität zwischenmenschlicher Beziehungen in ihrer Wirkmacht in Organisationen von deren Gründung an existenzlang und für ihren konstruktiven Umgang mit Entwicklungen und Veränderungen ebenfalls die maßgebliche, möglicherweise immer noch stark unterschätzte Rolle spielt. Durch den doppelten Fokus und den Zusammenhang von Selbstentwicklung *und* Organisationsentwicklung soll verdeutlicht werden, dass sich der soziale Mensch niemals allein, sondern immer in Beziehung bewegt und dass diese Beziehungen in ihrer Qualität für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse mehr Bedeutung haben, als bisher angenommen. Diese wirksam werdende Beziehungsqualität stellt die Weichen von konstruktiven bis destruktiven Entwicklungs- und Veränderungsprozessen. Der Transfer von der personbezogenen Lern- und Entwicklungsperspektive auf die organisationale soll anhand einer systematischen Betrachtung gelingen, indem die konstruktive Beziehung als Schnittstelle zwischen Person- und Organisationsentwicklung differenziert und in ihren pädagogisch-psychologischen sowie erwachsenendidaktischen Gesichtspunkten untersucht wird. Die erziehungswissenschaftliche Subdisziplin Erwachsenenpädagogik und ihre Erwachsenenbildung und Weiterbildung sollen dabei als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft ausgelegt werden und wissenschaftstheoretische sowie handlungsleitende Akzente setzen, da sie durch ihre Angebotspalette so viel Lebens- und damit Entwicklungs- und Lernzeit absorbiert und abdeckt wie keine andere Institution im Bildungswesen (vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2001, S. 188). Wissen und Handeln stehen dabei in einem besonderen Kontext. So stellt Wittpoth fest: „Systematisch ungeklärt bleibt dabei, *welche Bedeutung* das in Bildungsprozessen erworbene – heute als ‘träges’ nur noch diskreditierte – Wissen für kompetentes Handeln hat.“ (Wittpoth 2007, S. 49). Er führt weiter an, dass es „eine Binsenweisheit“ ist, dass viele formal gelernte Inhalte, im Leben nicht zur Anwendung kommen, ebenso, wie hervorragende Examina keine Garantie für beruflichen Erfolg darstellen. Und obwohl viele Menschen keine Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung durchlaufen, leisten sie in ihrem Beruf dennoch verantwortungsvoll Beachtliches (vgl. ebd.). Diese Fragen sind empirisch noch nicht geklärt und sollen im Hinblick auf vorliegende Studie und die Beziehungsdimension von konstruktiver Entwicklung und Veränderung eine Bereicherung erfahren. Denn die EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft stellt ein theoretisches Konstrukt der Lebenshilfe dar, weder reduziert auf Kompetenzentwicklung, noch auf betriebliche oder weitere Kontexte von Weiterbildung, sondern bezogen auf lebenslanges Lernen als fortwährende Lö-

sung von Spannungen durch konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse des Menschen als Individuum und im Kollektiv. Denn wie auch Wittpoth feststellt: „Im Blick auf das Lernen ergibt sich dabei das Problem, dass es sich zusehends weniger vom Leben oder vom Handeln unterscheiden lässt, weil es sich vorzugsweise selbstgesteuert in deren Vollzug ereignen soll“ (ebd.). Diese Feststellung wird aufgrund vorliegender Forschungsergebnisse jedoch weniger als Problem, sondern mehr als logische Folge von Erkenntnisgewinn vor dem Hintergrund des *Verstehenspostulats von subjektiver Bedeutung in Beziehung* betrachtet, welches notwendig für konstruktive Lern- und Entwicklungsprozesse ist. Vorliegende Studie integriert also lebensrelevante Aspekte, da sich Sinn als ein dem Menschen genuines Lebensbedürfnis generiert (vgl. Kap. 6.2, S. 409 und Kap. 6.3, S. 423).

Das Konstrukt „konstruktive Beziehungsqualität“ wird jedoch als auf Anhieb nicht empirisch erkennbarer Sachverhalt vorausgesetzt, denn es geht hierbei nicht um ein naturwissenschaftlich messbares Phänomen. Geistes- und sozialwissenschaftliche Themenfelder erschließen sich (meiner Erfahrung nach) der Allgemeinheit häufig nicht ohne weiteres, was möglicherweise darin begründet liegt, dass ihre tendenziell subjektiven Bereiche, z.B. Spüren und Erleben, die gleichzeitig ihr Untersuchungsgegenstand sein können, im Laufe des Lebens und der Erfahrungen durch Interpretation und sozial erlernte Mechanismen der Verzerrung oder Leugnung „getrübt“ bzw. „eingespurt“ werden, d.h. durch Vorannahmen in ihrer Offenheit überdeckt und somit nicht mehr völlig frei, offen und flexibel dem Bewusstsein gewahr sein können (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 136 f.), wie es auch durch die pädagogischen Grundvorgänge der Enkulturation und Sozialisation geschieht. Ziel ist es dann, durch Kongruenzentwicklung Selbstreflexion und Flexibilität im Erwachsenenalter wieder akzeptierend zu erlernen bzw. zu ermöglichen. Vorliegende Studie operationalisiert bzw. erschließt deshalb das Feld der konstruktiven Beziehungsgestaltung durch messbare Indikatoren personenzentrierter Beziehungsgestaltung und elaborierter erwachsenendidaktischer Bedingungen (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 127 und Kap. 2.3, S. 150). Hierfür werden durch den Austausch zwischen erwachsenenpädagogischer Wissenschaft und Praxis beispielhaft die allgemein für die individuelle und nachhaltige Problemlösung hilfreichen interpersonellen Beziehungen der Mitarbeiter einer Corporate Academy als Schnittstelle zwischen Organisation und Person empirisch betrachtet. Pädagogische und erwachsenendidaktische Implikationen für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse wirken dabei aus Sicht der qualitativen Sozialforschung wie Indikatoren, die gemeinsam mit Erkenntnissen der personenzentrierten Beziehungsmetatheorie helfen, das Konstrukt „konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung“ durch die „Beziehungsqualität als nachhaltige Ressource“ zu erschließen.

In vorliegender Studie soll dabei längst bekannten Phänomenen ebenso Rechnung getragen werden, wie Erkenntnissen, die erst seit neuerem in der Wissenschaft und Forschung bekannt geworden sind. Dabei sind einige Thesen als Annahmen zu betrachten, die meisten jedoch als Gegenstand von Beweis oder Widerlegung. Diese Ziele und Anliegen werden von Wittpoth untermauert, der ausmacht, dass sich zu Beginn des neuen Jahrtausends die „in Beruf und Alltag ereignende Bildung, besser die Entwicklung Erwachsener, in den Vordergrund geschoben“ hat (Wittpoth 2007, S. 48). Er führt weiter aus, dass dies jedoch problematisch wurde, „weil die Mahnung, sich permanent historisch zu vergewissern, dabei weithin missachtet“ wurde. „Ansonsten müsste auffallen, dass die gegenwärtig populären Ansätze der Kompetenzentwicklung und des selbstgesteuerten, außerinstitutionellen Lernens auf Praxen rekurrieren, die die Entwicklung der Menschheit begleitet und überhaupt erst möglich gemacht haben“ (ebd.). Vorliegende Studie will von Beginn an diesem Manko begegnen (vgl. Kap. 2.2.4.1, S. 80; vgl. Kap. 2.3.1, S. 153).

Letztlich hat vorliegende Studie das Ansinnen, aufzuzeigen, dass sich Investitionen in bestimmte Kompetenzen personbezogener Beziehungsgestaltung und entsprechende Strukturen nachhaltig lohnen und zeitnah auszahlen. Die EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft bietet somit Ansatzpunkte für eine erweiterte Professionalitätsentwicklung in der WB. Durch vorliegende Problemstellung sowie theoretische und empirische Fragestellungen, will die Studie praktisch dazu beitragen, Hinweise für die Ermöglichung einer tragfähigen inneren Entscheidung als nachhaltige Ressource für Entwicklungspotential und konstruktive Problemlösungen zu geben. Sie erhebt nicht den Anspruch „das Rad neu zu erfinden“, sondern will im Gegenteil Brücken zwischen Vorstellungen und Überzeugungen konstruieren und basierend auf ursprünglichen und modernen Erkenntnissen aus Pädagogik und ihren Nachbardisziplinen systematisch in Erinnerung rufen, dass es eben diese, in der Geschichte wiederholt unterschätzte Qualität von Beziehungen ist, die wahrhaft hilfreich und förderlich für nachhaltige Problemlösungsprozesse und Potentialentfaltung von sowohl Person als auch Organisation wirkt.

## 1.5 Aufbau der Studie

Nach einleitenden Erläuterungen zu Problemstellung, Interdisziplinarität, Forschungskontext und Fragestellungen zum Thema Konstruktive Selbstentwicklung und Organisationsentwicklung wird nun im theoretischen Teil der Studie konstruktive Entwicklung und Veränderung im Hinblick auf die Personperspektive und die Organisationsperspektive differenziert beleuchtet. Die *Personperspektive* beginnt mit der humanistischen

Entwicklung des Menschen als Person, die Voraussetzung und Grundlage einer Perspektive der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft ist. Dabei werden der Personbegriff und seine geschichtsmächtige Entwicklung als grundlegendes Menschenbild elaboriert sowie elementare Begriffe in ihrer Bedeutung für vorliegende Studie voneinander abgegrenzt. Im Weiteren wird die Ganzheitlichkeit der Person als genuines Ergebnis historischer Disziplinentwicklung in der Erziehungswissenschaft sowie die ursprüngliche und pädagogische Beziehungsangewiesenheit von Selbstentwicklung und –veränderung dargelegt, um als historische Vergewisserung und pädagogischen Implikationen die EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft zu untermauern. Damit wird der Weg zur personorientierten Beziehungsdimension im erziehungswissenschaftlichen Denken in der Erwachsenenbildung sowie für die konstruktive Organisationsentwicklung vorbereitet. Die Personperspektive schließt mit der Ausführung und Begründung wesentlicher Elemente und Wirkbedingungen des personzentrierten Ansatzes nach Rogers, der theoretisch und empirisch grundlegend in den Fokus gerückt wird.

Die zwischen den beiden Perspektiven platzierten *erwachsenendidaktischen Bedingungen* greifen die Hintergründe wissenschaftlicher Reflexionen von organisierten Lehr- und Lernprozessen auf, die als konstruktiv zu gestaltende Entwicklungs- und Veränderungsprozesse betrachtet werden. Sie sollen als didaktische Dimensionen durch ihre inhärente Beziehungsdimension zu einem Organisationsmanagement unter erwachsenendidaktischen Prämissen überleiten und zusammen mit der Person- und Organisationsperspektive die Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft ausmachen.

Die anschließende *Organisationsperspektive* nähert sich durch den vorliegenden erwachsenenpädagogischen Zugang dem Entwicklungsaspekt unter Berücksichtigung des Lernaspektes an. Es soll in vorliegendem Kontext jedoch nicht um das Phänomen der lernenden Organisation als Diskurs in der EB gehen, sondern um Entwicklung und Lernen als untrennbare Phänomene der Verbesserung und Problemlösung von Person und Organisation. Dabei erfährt die OE ihre Genese aus ihrer Historie, die als qualitative Sozialwissenschaft in beziehungsorientierter Praxis hervorzuheben ist und gerade dadurch für vorliegendes Erkenntnisinteresse eine bedeutsame Rolle spielt. In weiterer Stringenz wird auf die OE als erwachsenenpädagogische Theorie und Management von Organisationslernen und -entwicklung eingegangen. Hierbei sollen gegenüber den nach wie vor standesgemäß betriebswirtschaftlichen die erziehungswissenschaftlichen Merkmale und v.a. ihr Beziehungspotential hervorgehoben werden sowie theoretisch synergetische Orientierungen. Dabei spielen a.) die Parallelität und Abgrenzung der Entwicklung und des Lernens der Organisation und des Menschen als Humankapital,

b.) die folgerichtige organismische Betrachtung der Organisation als Beziehungskapital und c.) die organisationalen Managementstrukturen als Strukturkapital eine Rolle, in deren Entwicklungs- und Managementstrategien, -interventionen und -methoden Beziehungsqualität als nachhaltige Ressource für konstruktive Entwicklung und Veränderung vor dem Hintergrund der Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft gilt.

Das folgende Kapitel elaboriert eben diese Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft aus den bisher dargelegten Inhalten im Sinne einer *Zwischenbilanz*, fasst diese und wesentliche Merkmale zusammen und hebt die Beziehung als Schnittstelle zwischen der Entwicklung von Person und Organisation hervor. Im Hinblick auf den empirischen Teil der Studie wird die Frage aufgeworfen, ob die als notwendig und hinreichend bestimmten Wirkbedingungen *Kongruenz*, *bedingungsfreie positive Beachtung (bpB)* und *Empathie* differenziert oder revidiert werden müssen und ob die elaborierte Beziehungsqualität mit ihrem zentralen Klima der Glaubwürdigkeit und Wertschätzung für die Organisation und ihre Entwicklung eine Rolle spielt und wenn ja, welche.

Der *empirische Teil* beschreibt daraufhin das methodische Vorgehen der Befragungen zur Beziehungsdimension an der „ehemaligen EnBW Akademie“ für Personal- und Managemententwicklung, eine ehemalige Tochtergesellschaft der Energie Baden-Württemberg (EnBW) AG, für deren Namensnennung eine entsprechende Erlaubnis vorliegt. Nach Darlegung des Forschungsdesigns, der Fragestellungen, des Forschungsleitfadens, der Vorannahmen und methodologischen Grundlagen werden die Datenerhebung und Datenaufbereitung beschrieben sowie die Ergebnisse vorgestellt und in Bezug auf die Forschungsfrage interpretiert. Der Teil dient als explorative Feldforschung dazu, die Ausrichtung der Problemstellung auf einen konkreten Handlungsbezug herzustellen.

Schließlich soll eine konkludierende *Diskussion* zentraler Erkenntnisse aus vorliegenden Untersuchungen über die Qualität in zwischenmenschlichen Beziehungen als ein möglicher Anspruch ausgebreitet werden. Dabei sollen die zentralen Qualitätsmerkmale die Bedingungen der konstruktiven Beziehungsgestaltung weiterführen, ein anspruchsvolles Handlungskonzept erläutern sowie die fundamentale Dialektik menschlicher und organisationaler Entwicklung und Veränderung integrieren.

Letztlich werden die *Erträge und Schlussfolgerungen* der Studie im Gesamtzusammenhang dargelegt, kritisch betrachtet und es wird nach möglichen Perspektiven und weiterführenden Fragen Ausschau gehalten.

## 2 Konstruktive Entwicklung und Veränderung

*„Habe ich je einem anderen wirklich zugehört?  
Ihn mit seinen Worten in mich hineingelassen,  
so dass mein innerer Strom umgeleitet worden wäre?“  
(Pascal Mercier 2006, S. 163)*

Die in diesem Kapitel dargelegten Inhalte elaborieren die Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft, welche die zentralen Bedingungen konstruktiver Entwicklungs- und Veränderungsprozesse von Person und Organisation als theoretisches Konstrukt integriert. Dabei bedarf es eines eingrenzenden Zugangs, um die Interdisziplinarität des wissenschaftlich breiten Feldes der Entwicklung und Veränderung von sowohl Person als auch Organisation auf vorliegende erkenntnistheoretische Perspektive der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft hin zu fokussieren. Aus diesem Grund wurden relevante Auffassungen über Begriffe und Begrifflichkeiten in den folgenden Kapiteln in der Regel zum jeweiligen Kapitelbeginn sorgfältig und differenziert erläutert, um ihrem wesentlichen heuristischen und hermeneutischen Wert für die Theorieentwicklung zu entsprechen. Denn die menschliche Entwicklung ist so vielschichtig, dass sich in nahezu jeder Theorie etwas finden lässt, das diese einleuchtend erklärt (vgl. Knowles 2007, S. 12). Aufgrund dieser vielfältigen Verwendungszusammenhänge ist eine Klärung des theoretischen Zugangs und der Begriffe zu konstruktiver Entwicklung und Veränderung notwendig. Daher bedürfen weiterhin die Person- und Selbstperspektive sowie ihre inhärente Ganzheitlichkeit und Beziehungsorientierung als wesentliche erziehungswissenschaftliche Kategorien und pädagogischen Implikationen für konstruktive Selbstentwicklungs- und -veränderungsprozesse eingehender inhaltlicher Erläuterungen, um im vorliegenden Erkenntnisinteresse keine leeren Worthülsen zu bleiben. V.a. soll ihre Bedeutungsgenese sowie die scheinbar komplexe Psychodynamik der zwischenmenschlichen Kategorie Beziehung für die EB als entwicklungsorientierte Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft theoriehistorisch herausgearbeitet werden, um für die Dimension der Organisation anwendbar zu werden. Die anschließenden erwachsenendidaktischen Bedingungen enthalten synergetische Konzepte, die als erwachsenenpädagogische Implikationen Zusammenhänge der personalen und der organisationalen Dimension von konstruktiver Entwicklung und Veränderung aufzeigen. Schließlich sollen diese beiden augenscheinlich schwer vereinbaren Dimensionen bzw. Perspektiven in ihren Gemeinsamkeiten und Unterschieden erörtert werden und den Blick für die naheliegende gemeinsame und organismische Genese, die bislang wenig Beachtung findet, vor dem Hintergrund der EB als entwicklungsorientierter Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft eröffnen.

In diesem Kapitel sollen weniger konkrete Prozesse und Umsetzungsschritte der Entwicklung und Veränderung von Mensch und Organisation im Mittelpunkt stehen, wie es häufig in Literatur zu Organisationsmanagement und -entwicklung vorzufinden ist, sondern die Grundbedingungen ins Zentrum gerückt werden, die methodische Umsetzungsmöglichkeiten erst wirksam werden lassen. Dabei geht es um eine prinzipielle Prozesshaftigkeit als innere Haltung, Überzeugung und Voraussetzung für einen flexiblen Standpunkt bezüglich optionalen und subjektiven Handlungsperspektiven und ihre Beziehungsangewiesenheit zwischen Mensch und Organisation für nachhaltige Problemlösung und Potentialentfaltung. Denn vorweg: es ist in höchstem Maße nicht die Methode, sondern die Art und Weise ihrer Durchführung, die ihre Wirkfähigkeit entscheidend beeinflusst. Nach der Differenzierung der wesentlichen Begriffe „Entwicklung“ und „Veränderung“ sowie der beiden Perspektiven bzw. Dimensionen „Person“ und „Organisation“ wird im Folgenden die Person- und Selbstperspektive als Voraussetzung und Bedingung für konstruktive Entwicklung und Veränderung dargelegt.

## 2.1 grundsätzliche Begriffs- und Perspektivdifferenzierung

Menschliche Entwicklung und Veränderung sind zweifellos interdisziplinäre Themen die interdisziplinäre Erkenntnisinteressen (vgl. Kap. 1.2, S. 10) und ein damit verbundenes Begriffsverständnis beherbergen. Z.B. sah George Herbert Mead eine lebenslange Entwicklung soziologisch in der Sozialisation, „in der Stabilität *und* Wandel der erwachsenen Persönlichkeit“ ihren Platz haben (Wittpoth 1994, S. VIII). Vorweggenommen entspricht diese Auffassung einer zentralen Schlussfolgerung vorliegender Studie, die Entfaltung und Erhaltung als fundamentale Tendenzen konstruktiver Entwicklungsprozesse ausmacht (vgl. Kap. 6.4, S. 427). Auch Entwicklungspsychologie, Neurowissenschaften, Humanmedizin und -biologie beschäftigen sich mit der menschlichen Entwicklung. So betrachtete Jean Piaget in den 1960er Jahren die menschliche Entwicklung in seinem strukturalgenetischen Ansatz konstruktivistisch und organismisch aus psychologisch-biologischer Sicht und kritisiert den Behaviorismus mit seinen Reiz-Reaktions-Schemata, ähnlich wie auch Lawrence Kohlberg eine kognitive Entwicklungstheorie des moralischen Urteils ausbreitet. In diesen Theorien finden sich synergetische Ansätze für vorliegendes Entwicklungsverständnis. Dabei soll es jedoch im Hinblick auf die konstruktive Intention Implizites zu explizieren nicht um die philosophisch-theologischen Auseinandersetzungen mit der „Menschwerdung des Menschen in Form einer Entfaltung oder ‚Auswicklung‘ gemäß den geheimnisvollen göttlichen Absichten“ gehen (Böhm 1997, S. 129). Denn die Pädagogik und vorrangig die Erwachsenenpädagogik beschäftigen sich mit Entwicklung und Veränderung im Kontext



von Theorien des Lehrens und Lernens sowie ihrer Organisation. Sie integrieren psychische Bedingungen von Prozessen in Bildung und Entwicklung, wie sie vorliegende Studie im Hinblick auf die Person wie Organisation umfassende und zentrale Kategorien der Begleitung und Beratung dieser Prozesse einnimmt.

Folgendes Kapitel soll also die Perspektive der konstruktiven Selbstentwicklung und Organisationsentwicklung verdeutlichen sowie die konkludierenden Auffassungen, die dem Thema aus Sicht der Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund einer Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft zugrunde liegen. Dabei sind zunächst im Sinne eines heuristischen Wertes die zwei wesentlichen Prozesse und Dimensionen begrifflich voneinander zu unterscheiden: Das sind die beiden Prozesse „Entwicklung“ und „Veränderung“ sowie ihr Attribut „konstruktiv“ und die beiden Dimensionen „Person“ und „Organisation“, auf die sich diese Prozesse beziehen. Ein anfänglicher Blick auf den klassischen Entwicklungsbegriff kann vorliegendes Entwicklungsverständnis durch Unterscheidungen verdeutlichen. Er ist dominiert von einer biologischen und an der Reifung des Organismus orientierten Denkweise und fand primär zunächst in der Biologie und später in Psychologie (bzw. Entwicklungspsychologie) und Pädagogik Verwendung. Entwicklung bezog sich dabei stärker der Ethymologie entsprechend (lat.: „Evolutio“) auf Wachstum, Reifung und das Entrollen oder Entfalten von etwas Vorgegebenem nach natürlichen Gesetzmäßigkeiten, die stark durch Irreversibilität (Unveränderbarkeit) und Invarianz (Universalität) gekennzeichnet sind (vgl. Weber 1996, S. 24). Ein solches einheitliches und starres Verständnis von Entwicklung hat nicht überdauert, denn Entwicklung und Veränderung implizieren Dynamik, sind „also unvereinbar mit der Vorstellung, dass wir uns nicht verändern können“ (Weber 1996, S. 25). Sie beschreiben Prozesse und sind, wie das Wachstum selbst, grundlegende Merkmale des Lebens (vgl. Lersch 1962, S. 18 f.). Diese Überzeugung einer Veränderbarkeit gilt jedoch nicht nur für die Betrachtung der Entwicklung der Person und ihres Selbst, sondern auch für die Entwicklung und Veränderung einer Organisation unter organismischen Gesichtspunkten (vgl. Kap. 2.4.2.2, S. 240). Es wird sich zeigen, dass dabei die fundamentale Dialektik zweier Tendenzen zugrunde liegt, die der *Entfaltung* oder der *Erhaltung*<sup>15</sup>. Diese Tendenzen wurden als die beiden grundlegenden Motive menschlichen Handelns von Rogers im Konzept der „Aktualisierungstendenz“ in seiner Persönlichkeitstheorie ausgehend vom Neurologen Kurt Goldstein (1940) integriert (Rogers 1959/2009b, S. 26 f.; vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118) und weisen außerdem in der „Päda-

---

<sup>15</sup> Erhaltung soll im vorliegenden Verständnis keine Unveränderbarkeit suggerieren. Sie wird als aktive und „selbstgewählte“ Handlung betrachtet und nicht als Folge einer Unmöglichkeit von Veränderung. Dazu gehören z.B. Tätigkeiten der Sicherung, Bewahrung oder Beschützen, die für einen weiteren Entwicklungsprozess durchaus Bedeutung erhalten können (vgl. Kap. 6.4.2, S. ...).

gogik der Person“ (vgl. Böhm 1997; vgl. Sciborski 2003) und der Begriffshistorie um Person und Selbst eine bis ins antike Griechenland zurückführende Tradition auf, wie sich im Folgenden zeigen wird. Obwohl sich Inhalte und Abläufe von personbezogenen Entwicklungen, z.B. Qualifikation oder Persönlichkeitsentwicklung, und organisationsbezogenen Entwicklungen, z.B. Managemententwicklung, Aufbau- oder Ablauforganisation, offensichtlich unterscheiden, sollen Entwicklung und Veränderung zwar als Begriffe, die einen *Prozess* beschreiben, für die personale und organisationale Dimension grundlegend ähnlich aufgefasst, jedoch hinsichtlich ihrer Bewegungsrichtungen inhaltlich differenziert werden, was der Titel dieser Studie nicht unbedingt nahe legt.

Entwicklung wird in dieser Studie vor erziehungswissenschaftlichem Hintergrund allgemein als ein aktueller oder zukünftig geplanter, zunächst kontingenter Prozess der Entfaltung, Erweiterung von Vorhandenem sowie auch der Erschaffung, Konstruktion und Innovation von Neuem betrachtet. Die begrenzte Sichtweise der „Entfaltung von Anlagen“ (vgl. Becker 2005, S. 432) greift in meinem Verständnis zu kurz. Entwicklung ist ein selbstorganisierter Ausbau (Optimierung) *oder* Neubau (Erneuerung)<sup>16</sup> und beinhaltet durch seine Gestaltungsqualität Handlungsoptionen sowie eine Gerichtetheit, zielt also auf etwas ab (vgl. Weber 1996, S. 25; vgl. Vogel 1998, S. 16). Diese Gerichtetheit kann stimmig sein, ist intentional und ihr kann eine normative Erwartung zugrunde liegen, z.B. als Entwicklungsmotivation, deren Reflexionsfeld für kommunikative Explikation und damit für bessere Transparenz zu konstituieren ist (vgl. Vogel 1998, S. 18). Da an personbezogener und organisationsbezogener Entwicklungen der Mensch als generell beteiligt vorausgesetzt wird, beinhaltet Entwicklung auch eine dialektische „Sinnperspektive“ von bewusst vs. unbewusst und ist als Prozess durch situative, Ausgangs- und Rahmenbedingungen gekennzeichnet. Hierzu zählt z.B. die persönliche Entwicklung in Wechselwirkung und Abhängigkeit von Identität und Selbstkonzept (vgl. Kap. 2.2.3, S. 75 ff.). Kriterien von Entwicklung können im vorliegenden Zusammenhang also nicht als voraussetzungslos oder willkürlich gelten (vgl. Vogel 1998, S. 18).

Veränderung wird hingegen auf einen von einer eher stringenten Entwicklung, von Schlüssigkeit und Stimmigkeit abweichenden Prozess fokussiert. Veränderung ist somit eine bedingte Form der Entwicklung (vgl. Weber 1996, S. 25) und wird in dieser Studie mit dem relationalen Begriff Abweichung beschrieben. Ein Veränderungsprozess per se ist dabei noch nicht als Entwicklung, sondern zunächst „nur“ als Abweichung zu betrachten, aus der ein neuer bzw. weiterer Entwicklungsprozess entstehen kann. Veränderungsprozesse stehen somit im Kontext eines umfassenderen Entwick-

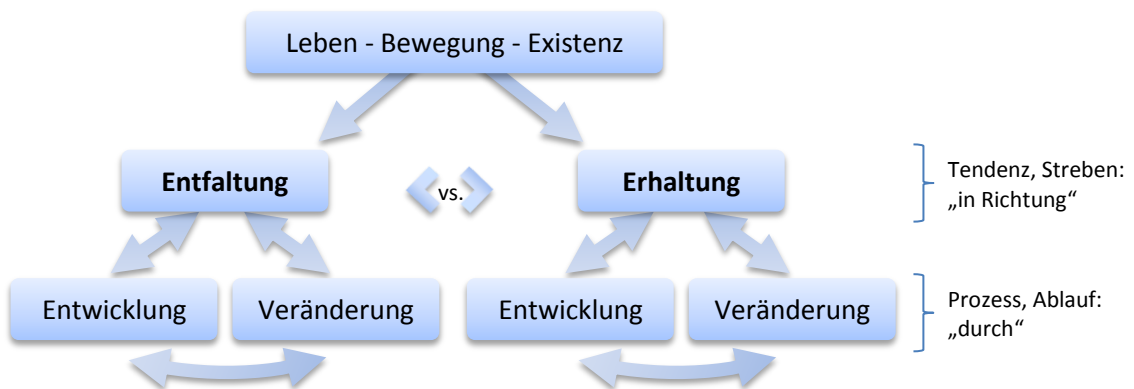
---

<sup>16</sup> Die mechanistisch anmutende Begrifflichkeiten Neubau und Ausbau sollen dabei bezüglich der *Konstruktivität* der erneuernden oder optimierenden Entwicklung das persönliche und aktive Handlungspotential betonen.

lungszusammenhangs. Der Kern der Unterscheidung zwischen konstruktiven Entwicklung und Veränderung liegt in ihren unterschiedlichen Zieldimensionen und deren Konsequenzen für den jeweiligen Prozesse und die Beteiligten. Gemeinsam können Entwicklung und Veränderung als evolutionärer oder revolutionärer Neu- oder Ausbau und als Abweichung von Strukturen und Prozessen, von Aufbau- und Ablauforganisation verstanden werden und sind als dynamische Elemente Maßstab für die Anpassungsfähigkeit an externe und interne Anforderungen im Heraklit'schen Sinne von „Pantharhei“ – „alles fließt“ bzw. „alles ist im Fluss“ (vgl. Becker 2005, S. 434).

Entfaltung und Erhaltung sind begrifflich im Zusammenhang mit Entwicklung und Veränderung zu nennen, denn sie stellen die beiden Grundrichtungen bzw. Tendenzen dar, in die sich Entwicklungs- und Veränderungsprozesse von sowohl Person als auch Organisation aufgrund der Anforderungen des Lebens bzw. der Existenz hin bewegen (vgl. Kap. 6.4, S. 427; vgl. hierzu auch Kap. 2.4.2.1, S. 234).

**Abb. 1: Metaperspektivisches Begriffsverständnis von Entwicklung und Veränderung als existenzielle Prozesse von Entfaltung oder Erhaltung**  
(eigene Darstellung)



Gemeinsam betrachtet werden Entwicklung und Veränderung als Prozesse metaperspektivisch in vorliegender Studie unter die Begrifflichkeiten „Entfaltung“ und „Erhaltung“ subsumiert, die zusammen die beiden existenziellen und unterschiedlichen Entwicklungs- und Veränderungstendenzen bzw. Bewegungsrichtungen vorgeben. *Konstruktive* Entwicklung und Veränderung meint dabei einen Neu- oder Ausbau, der etwas „bewirkt“, d.h. einen Effekt hat. Solche konstruktiven Entwicklungen und Veränderungen können als Prozesse interdependent sein, sich gegenseitig bedingen, kumulativ sein oder iterativ ablaufen. Konstruktivität beinhaltet 1. einen sinnvollen Anwendungsbereich für eine als wichtig erachtete Aufgabe, 2. eine schrittweises (auch iteratives) Vorgehen, das lösungstauglich ist sowie 3. „Erwiesenes“ und ist erschöpfend (vgl. Meyers 1975, Bnd. 14, S. 173). Und obwohl eine konstruktive Entwicklung und Veränderung schrittweise und teilorientiert erfolgt, beinhaltet sie eine Tendenz zur Ganzheit.

Diese Tendenz beschreibt die generelle Zielgerichtetheit eines konstruktiven Entwicklungs- und Veränderungsprozesses. Diesem Verständnis folgend meint also konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung eine Entwicklung, die a.) als subjektivsinnvoll und bedeutsam erachtet wird, daher sinnhaft (zielorientiert), b.) durch ihre Prozessorientierung schrittweise (teileorientiert) und zirkulär (iterativ) erfolgt und c.) die als lösungstauglich sowie nachhaltig als erschöpfend und somit spannungsauflösend, d.h. erfolgreich erlebt wird. Konstruktive Entwicklung und Veränderung beinhalten somit auch nachhaltige Problemlösungen und Potentialentfaltung und werden in dieser Studie annähernd synonym verstanden. Da Konstruktivität aufgrund ihres Sinnzusammenhangs nicht wertfrei betrachtet werden kann, meint im vorliegenden Kontext „konstruktiv“ auch die Unterstützung von *positiver Entwicklung*. Als „positive“ Entwicklung wird in psychotherapeutischer Denktradition die Auflösung von (inneren) Spannungen, die Erweiterung und Integration persönlicher Erfahrungen bezeichnet, was im Folgenden im humanistischer und erwachsenenpädagogischer Perspektive betrachtet und sowohl auf Person als auch Organisation bezogen wird. Insofern ist mit „konstruktiv“ auch eine Form von „kongruent“ gemeint<sup>17</sup>. Gerade für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse, die in Anbetracht einer zu gestaltenden Erwachsenenbildung kongruent verlaufen bzw. Kongruenz fördern sollen, stellt die Reflexion und damit die Beziehungsorientierung, wie für konstruktive Prozesse, eine entscheidende Voraussetzung dar (vgl. Kap. 2.2.4.2, S. 104; vgl. Kap. 2.3.3, S. 186). Neben konstruktiver Entwicklung und Veränderung verwende ich in dieser Studie ab und zu den Terminus „konstruktive Beziehungsgestaltung“ und meine damit die Gestaltung einer Beziehung, die für konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklungsprozesse hilfreich und förderlich ist.

An den beschriebenen Prozessen der Entwicklung und Veränderung sind speziell aus erwachsenenpädagogischer Sicht regelmäßig die drei Instanzen beteiligt: PädagogInnen, eine Zielgruppe und eine oder mehrere Institutionen (vgl. Koller 2014, S. 18 f.). Es ist daher und aufgrund vorliegender Fragestellungen geboten, zunächst die Person- und Selbstperspektive von der Organisationsperspektive zu unterscheiden<sup>18</sup>. Die Dimension der Person und ihrem Selbst greift die individuelle Perspektive auf. Interessant für die erwachsenenpädagogische Perspektive sind die entwicklungspsychologischen Fragen „Was verändert sich?“, „Wie verändert es sich?“ und „Warum verändert es sich?“, vor allem im Hinblick auf die gesamten Lebensspanne (vgl. Preiser 2003, S. 151; vgl. Kap. 2.3.1, S. 153). Konstruktive Entwicklung und Veränderung be-

<sup>17</sup> Zur Erläuterung der Kongruenz vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 133 ff.

<sup>18</sup> Zur Unterscheidung der Begriffe Organisation, Institution, etc. vgl. Kap. 2.4.1, S. 209.

tonen dabei vor allem die „eigenständige Rolle des Individuums bei der Gestaltung“ (Vogel 1998, S. 17). Ein wesentliches Entwicklungskriterium vor erwachsenenpädagogischem Hintergrund ist die Handlungsfähigkeit des Individuums und dessen Voraussetzung von subjektiv-sinnhafter Bedeutungszuschreibungen (vgl. ebd., S. 18; vgl. Kap.6.2, S. 409). Es drängt sich daher auf, Selbstentwicklung und -veränderung in dieser Studie aus erwachsenenpädagogischer und psychologischer Perspektive zu betrachten und nicht gesamtgesellschaftlich-soziologisch oder philosophisch-theologisch. Die Dimension der Organisation greift dagegen mehr die sozial-strukturelle Perspektive auf. Die konstruktive Entwicklung und Veränderung der Organisation sind dabei in Bezug auf ihre Beziehungen und ihre Prozesse aus mesosozialpsychologischem, organisationspsychologischem und systemischem Blickwinkel zu betrachten. Dabei ist die Frage zu stellen: Inwieweit sind Entwicklung und Veränderung Kategorien der Orientierung und damit Prinzip der Organisation und ihrer Interaktionen? Aufgrund der hohen Signifikanz bestimmter Bedingungen für eine positive Selbstentwicklung (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 127), die sich theoretisch und empirisch elaborieren, kann weiterhin gefragt werden: Wie können organisatorische Entwicklungsperspektiven strukturell mit den Entwicklungsinteressen der Personen in der Organisation verbunden werden (vgl. Vogel 1998, S. 15)?

Es wird sich zeigen, dass der Zusammenhang von Person und Organisation und ihre Beziehungsdimension in vorliegender Studie im Hinblick auf konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse zentrale Anteile aus einer organismischen Perspektive beziehen. D.h. beiden Dimensionen ist eine Tendenz zur Selbstregulierung und äußeren Unabhängigkeit inhärent, die ein generelles Ziel zur „inneren Ganzheit“ und Vervollständigung der eigenen Möglichkeiten verfolgt (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118). Die Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft soll sich dabei als Bindeglied zwischen personaler und organisationaler Entwicklung positionieren. Betrachten wir jedoch zunächst die Person und ihr Selbst sowie das damit eng verwobene und historisch entwickelte Menschenbild, welches in dieser Studie erkenntnis- und handlungsleitend sein soll.

## 2.2 Person- und Selbstperspektive

Die Person- und Selbstperspektive verfolgen einen verstehenden und nicht etwa einen erklärenden Ansatz. Relevant ist dabei das zu Denken und Tun veranlassende Menschenbild, denn so wie dieses ähnlich einem Leitbild „wahrnehmungsordnende, entscheidungs- und verhaltenswirksame Relevanz“ in persönlichen und organisationalen Beziehungen hat (vgl. Vogel 1998, S. 20), verändert sich mein Ich „mit der Haltung,

die ich in der Welt, den Menschen gegenüber einnehme“ (Krone 2009, S. 63)<sup>19</sup>. Diese personbezogene Haltung bzw. Perspektive wird dann deutlich, wenn sie aus ihrer Entwicklung heraus verstanden werden kann. Daher soll im Folgenden die historische Entwicklung des Person- und Selbstverständnisses vor humanistischem Hintergrund eine Rolle spielen. Sie wird damit grundlegend für eine konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung und soll dem Bewusstseins- und Bedeutungsverlust, dem Verkennen der Geschichtlichkeit des Menschen und seiner kulturellen Hervorbringungen entgegen wirken (vgl. Stern<sup>20</sup> nach Seichter 2011b, S. 444). So stellt auch der Religionspädagoge Karl Ernst Nipkow fest (Nipkow, K.-E. 1990, S. 267; vgl. Weber 1999, S. 179 f.): „Lange vor der Entwicklung des modernen Subjektbewusstseins in der Aufklärung und lange vor der Reformation entsteht im Abendland aus antiken biblisch-christlichen Wurzeln eine personal zu nennende Sicht des Menschen. Alttestamentliche Propheten und griechische Denker distanzieren sich von der rituellen Überlieferung und entdecken dabei ein persönliches Gewissen. Der Einzelne tritt aus dem kollektiven Bewusstsein heraus, sieht sich persönlich gerufen, zur Verantwortung seines Tuns aus eigener Sicht. Diese Entwicklung ist durch das reformatorische Denken in Richtung auf einen persönlichen Glauben in geschichtsmächtiger Weise gefördert worden“. Nipkow weist damit den Weg zur Person als das Maß der Erziehung (Böhm 1997, S. 113), das Maß der Entwicklung und Veränderung, das Maß der Bildung und Pädagogik und das Maß der Organisationsentwicklung (vgl. Kap. 2.4, S. 207). Ihr subjektives Selbstkonzept spiegelt ein seit der Antike über viele Jahrzehnte gereiftes reflexives Bewusstsein des Menschen wider, das wahrhaftig geschichtsmächtig entwickelt wurde. Dieser Entwicklung soll hier Rechnung getragen werden, um nicht aus mangelhaftem Bewusstsein über die eigene Geschichte dazu verdammt zu sein, sie zu wiederholen und um die zentralen Grundlagen aufzuzeigen, auf denen die Säulen des vorliegenden Verständnisses von konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung vor dem Hintergrund der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft stehen. Auf diesen theoretischen Zugang hinführend, sollen im Folgenden relevante Erkenntnisse aufgezeigt werden, die Bildung als Königsweg der Entwicklung und Veränderung

---

<sup>19</sup> Die Transparenz des humanistischen und personzentrierten Menschenbilds, das auch ich als Autor dieser Studie einnehme, gewinnt vor dem Hintergrund der historisch aus dem Humanismus heraus entstandenen Organisationsentwicklung (vgl. Kap. 2.4.1.1, S. 212), mit seinem Bildungsideal der bestmöglichen Persönlichkeitsentfaltung, welche sich wiederum aus Erkenntnissen und Strömungen über die Person und ihr Selbst heraus entwickelt hat, für diese Studie doppelte Bedeutung, sowohl empirisch-reflexiv als auch für die Person- und Organisationsperspektive.

<sup>20</sup> William Stern war ein in Deutschland geborener aber aufgrund des Krieges zunächst nach Holland und dann in die USA emigrierter jüdischer Psychologe, Pädagoge und Philosoph, der bereits zu seiner Zeit zwischen Person und Sache unterschied, was im damaligen Deutschland jedoch wenig Beachtung fand (vgl. Kap. 2.2.1, S. 58 f.).

seit vielen Jahren *vom Menschen aus* denken und nicht etwa als individuellen Trampelpfad (vgl. Böhm 1997, S. 116). In diesem Sinne ist Winfried Böhm zuzustimmen: Es darf nicht sein, dass ein „unreflektierter Subjektivismus“, wie der soziologische Gesellschaftsindividualismus, den Einzelnen „zu einem Rädchen in einem Uhrwerk oder zu einem bloßen Rollenspieler in einem Stück“ degradiert, „von dem niemand mehr weiß, wer es überhaupt geschrieben hat“ (Böhm 1997, S. 117). Wie sich zeigen wird, bezieht sich das im Folgenden elaborierte und dieser Studie zugrundeliegende Menschenbild nicht auf eine klassische Auffassung vom Sein in absoluter Würde, Freiheit und Selbstbestimmung, da gerade Freiheit und Selbstbestimmung unter z.B. organisationalen Rahmenbedingungen relational sind. Es wird folglich mehr um ein humanistisch-personales Menschenbild als Menschenbild in systemischen Kontexten und Rahmungen gehen, das sich auf die Person in ihren Gegebenheiten als interaktionale Ganzheit bezieht (vgl. Kap. 2.3.3, S. 191 ff.; vgl. Kap. 2.2.4.1, S. 80).

### 2.2.1 Die humanistische Entwicklung des Menschen als Person

Die humanistische Entwicklung des Menschen als Person ist Voraussetzung und Grundlage einer Perspektive der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft, die in dieser Studie den Hintergrund der Fragen nach konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung bildet. Im Zusammenhang mit der Person- und Selbstperspektive konstruktiver Entwicklung und Veränderung stehen elementar das humanistisch-pädagogische Verständnis des Personbegriffes und seine geschichtsmächtige Entwicklung. Diese Entwicklung konstituiert das Menschenbild, das einer förderlichen und hilfreichen Beziehungsgestaltung zugrunde liegt. Dieses Menschenbild ist somit auch Grundlage für mein personorientiertes Erkenntnisinteresse an einer Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft. Humanistisch verstehe ich dabei im Folgenden die menschliche Entwicklung und Veränderung in erlebbarer *Würde, Freiheit und Selbstbestimmung*, die aufgrund dieser Erlebensmerkmale positive, d.h. erfolgreiche und damit konstruktive Eigenschaften aufweisen. Der Humanismus beschreibt dabei einen ideologischen aber keinesfalls idealistischen oder zusammenhanglosen Zugang zur Entwicklung und Veränderung des Menschen ohne Umwelt- und damit Bedingungsintegration. Es wird angenommen, dass einem hilfreichen und förderlichen Klima für konstruktive Entwicklung und Veränderung Wirkbedingungen einer bestimmten Beziehungsqualität zugrunde liegen (vgl. Rogers/Schmid 1991/2004, S. 193), was im Sinne eines logischen Beweises nachzuweisen ist. Vorweggenommen erscheint es mir nach eingängigen Studien immer angebrachter, in diesem Zusammenhang von einem nahezu folgelogischen „Beweis“ im Sinne der lateinischen Abkür-

zung q.e.d. (quod erat demonstrandum = „was zu beweisen war“) zu sprechen, um zu betonen, dass die Ergebnisse jahrzehntelanger Forschung diesbezüglich eine deutliche Sprache sprechen, die jedoch durch handlungsspezifische Perspektivverkürzungen und wirtschaftliche Evidenzorientierungen immer wieder zu verrohen drohen.

Die historische Entfaltung des humanistischen Personverständnis und ihrem „Sein“ und „Werden“ soll also dokumentarisch Ursachen für die maßgebliche Beachtung des personenzentrierten Ansatz nach Rogers (vgl. Kap. 2.2.4.3, S. 113) im Diskurs einer konstruktiven Selbst- und Organisationsentwicklung liefern. Sie soll außerdem die zu elaborierende Theorie einer EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft dadurch untermauern, dass durch sie im Rückgriff auf sowohl die geschichtsmächtige Entfaltung traditionsreicher psychologischer, pädagogischer als auch moderner neurowissenschaftlicher Erkenntnisse über die positive Entwicklung und Veränderung des Menschen, einschlägige Wirkbedingungen zur Hilfe und Förderung einer solchen Entwicklung evident wurden. Diese Entfaltung soll im Folgenden anhand ausgewählter Autoren und Denker mit teilweise spezifischen aber jeweils gehaltvollen Auffassungen, dem eklektischen Verdacht zum Trotz, dargelegt werden, um die Perspektive der Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft und als wissenschaftstheoretische Grundlage der Selbst- und Organisationsentwicklung zu schärfen. Es wird offensichtlich: Die humanistische Entwicklung der Person und entsprechendes Gedankengut spielen die maßgebliche Rolle bei der Auslegung der förderlichen und hilfreichen Beziehungsqualität als nachhaltige Ressource für konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung. Wie sich im Folgenden zeigt, ist der Personbegriff dabei eng mit der Entwicklung des humanistischen Menschenbildes verknüpft.

Der Begriff der Person und seine erkenntnistheoretischen Auslegungen gehen weit zurück, bis in die frühchristliche Theologie (ca. 200-300 n.Chr.), von seiner philosophischen Bedeutung her betrachtet sogar bis ins antike Griechenland (ca. 400-500 v.Chr.). Die Begriffe Person und Personalität sind anthropologische Termini und Grundbegriffe der Humanwissenschaften<sup>21</sup> (vgl. Weber 1999, S. 179). Der Personbegriff wird häufig auf das lateinische Wort *persona* bzw. auf einen vermutlich etruskischen Ursprung *phersu*, mit der Bedeutung „Maske“ (des Schauspielers) oder „Antlitz“ bzw. *per-sonare* für „durchtönen“ zurückgeführt, was aber nicht eindeutig geklärt ist (vgl. Weber 1999, S. 179 f.; vgl. Böhm 2005, S. 489; vgl. Böhm 1997, S. 124; vgl. Meyers 1976, Bnd. 18, S. 432; vgl. Wahrig 2000, S. 968). Wann der Begriff „Person“ das

---

<sup>21</sup> Zu den Humanwissenschaften werden uneinheitlich auch Ethnologie, Humanbiologie, Humanmedizin, Pflegewissenschaften, Pädagogik, Philosophie, Psychologie, Rechtswissenschaft und Theologie gezählt.



erste Mal schriftlich auftauchte, lässt sich nicht exakt rekonstruieren. Er wurde vermutlich von den Römern um ca. 200 n.Chr. aus dem etruskischen ins Lateinische übernommen und in die frühchristliche Theologie eingeführt. Dort hatte er von Beginn an „als relationaler Begriff das innertrinitarische Beziehungsgeschehen einzufangen (ein Gott in drei Personen)“ (vgl. Böhm 1997, S. 124). Der Personbegriff wurde in diesem Zusammenhang hauptsächlich mit den theologischen Diskussionen und Problembeiwältigungen um die Dreifaltigkeit (Trinität) und Inkarnation weiter ausgeprägt und beinhaltete daher von Beginn an auch eine religiöse Dimension des „Übersichhinaus-Verwiesensein“ (vgl. Böhm 2005, S. 489; vgl. Weber 1999, S. 180). Als juristischer Terminus unterschied sich „Person“ und „Sache“ bereits bei den Römern dadurch, dass eine Person über sich selbst verfügen und ihr Handeln selbst bestimmen konnte (vgl. Böhm 2005, S. 489; vgl. Meyers 1976, Bnd. 18, S. 432). Diese Selbstbestimmtheit erlangt als wesentliches Merkmal und erwachsenendidaktische Bedingung weitreichende Bedeutung für konstruktive Selbstentwicklungs- und -veränderungsprozesse (vgl. Kap. 2.3.1, S. 159 f.).

Einheitlichkeit bzw. Ganzheitlichkeit spielte im Personbegriff von Beginn an eine wichtige Rolle und ebenso für mein Konzept der konstruktiven Selbst- und Organisationsentwicklung (vgl. Kap. 2.2.4.1, S. 80). Der für das personale Menschenverständnis bedeutendste Kirchenlehrer und Philosoph der Spätantike Augustinus von Hippo (354-430) bezeichnete durch sein „glaube, damit du erkennst“ (lat.: „crede ut intelligas“) den christlichen Glauben als die Grundlage der Erkenntnis und die Person als die *Einheit* seines Seins, Wissens und Wollens (vgl. Böhm 2005, S. 489). Seine „theozentrische“ Menschenkunde hatte aber nicht zur Folge, dass Augustinus ausschließlich in den theologisch geführten Diskussionen um den Menschen und seine existenziellen Bezüge eine Rolle spielt. Ganz im Gegenteil haben seine Beiträge und Impulse zu Reformation, Humanismus und Renaissance, trotz der zunehmenden Säkularisierung des christlichen Abendlandes, an Aktualität nichts eingebüßt, gerade weil er ein kosmologisches Weltverständnis durch seine ontologische Anthropologie überwindet, „deren Fundament die *Person als Prinzip von Welt und Zeit*“ bildet, wie sie Böhm umfassend darlegt (Böhm 1997, S. 99). Augustinus studierte Ciceros Rhetorik und betonte die Beachtung der Person als einzigem und zentralem Ausgangspunkt von Bewertung und Geist, von „Fürwahrhalten“, „Fürwerthalten“ und „Fürschönhalten“ (vgl. Böhm 2011, S. 18). Er kann mit gutem Gewissen als maßgeblicher und weitläufiger Denker „an der Schwelle von (heidnischer) Antike und (christlichem) Mittelalter“ mit „ungebrochener Wirkungsgeschichte“ gesehen werden, als der Mitbegründer emotionaler Perspektivität, Subjektivität und Personalität mit bis heute „verblüffender Modernität“ (vgl. ebd.). Jedoch nicht nur Augustinus, sondern auch der römische Gelehrte, Politiker, neuplatonische Philo-

soph und Theologe Boetius (ca. 485-526) beschrieb die Person als das geistbegabte, sittliche Individuum, als „Persona est naturae rationabilis individua substantia“ – als eine „unteilbare Substanz des vernünftigen Wesens“ (ebd.) bzw. „der ungeteilte Selbststand eines geist- bzw. vernunftbegabten, selbstständigen Einzelwesens“ (Weber 1999, S. 180). Der Dominikaner, einflussreiche Philosoph und Theologe Thomas von Aquin (ca. 1225-1274) knüpfte an diesen Standpunkt an und erweiterte ihn in wissenschaftslogischer Folge nach Aristoteles um die Bedeutung der Verantwortung als sittlichem Subjekt, das vernünftig, frei und selbstmächtig handelt. Seine Untersuchungen beschäftigten sich mit dem Verhältnis der Wahrheit zum Menschen und haben insofern eine ursprüngliche Bedeutung für die subjekt- und individuumorientierte Betrachtung des Menschen. Zwar sei Gott der eigentliche „Lehrer“ des Menschen, doch um einen bestimmten Sachverhalt zu erkennen, müsse der Mensch zunächst sein von Gott gegebenes freies Urteil auf Erfahrungsgehalte anwenden, da durch diesen Akt des Urteilens begründetes, wahres Wissen entstehe (vgl. Lischewski 2009, S. 454). Er hebt damit die Freiheit, Würde und Größe des Menschen hervor, die sich, sofern der Mensch dem „imago dei“ entspricht, auch in ihm unabdingbar zuerkannten Rechten manifestiert (vgl. Weber 1999, S. 180; vgl. Soth 2014, S. 22 f.).

Neben der Person bzw. Persönlichkeit als philosophische Denkrichtung, geht es in dieser Studie vor allem auch um die Bedingungen einer konstruktiven Personalisation als *Personwerdung*, d.h. die Entwicklung der kongruenten Persönlichkeit und die damit im Zusammenhang stehenden Lern- bzw. Entwicklungs- und Veränderungsprozesse im Laufe des Lebens (vgl. Weber 1999, S. 179)<sup>22</sup>. Die Personwerdung wird anthropologisch-pädagogisch sinnvoll im interdependenten Zusammenhang zwischen Kultur, Gesellschaft und Person betrachtet. Diese drei Kategorien beachten die „Sozialisation“,

---

<sup>22</sup> Exkurs: „Personalisation“ ist nicht zu verwechseln mit dem modernen Begriff „Personalisierung“, der im technischen Kontext in Bezug auf interpretierende Systeme (z.B. Web 3.0) häufige Verwendung findet. „Personalisierung“ bezieht sich im Bereich der Informationstechnik (IT) auf die Sammlung und Interpretation von nutzerbezogenen Daten für bestimmte Zwecke. Die Personalisation dagegen bestimmt den Menschen als Person in Würde, Freiheit und Selbstbestimmung bzw. -verantwortung. Für Maschinen gilt dies (noch) nicht. Nach der Entwicklung von „informierenden“ (Web 1.0) und „interagierenden“ (Web 2.0) Systemen befinden wir uns nach dem Ausbau der „interpretierenden“ Systeme (Web 3.0) im Eingang zur Zeit des „Internet der Dinge“, der engsten Verzahnung von Mensch und Maschine/Technik. Parallel wird nach der Mechanisierung mit Wasser- und Dampfkraft (Industrie 1.0), der Massenfertigung mit Fließbändern und Elektrizität (Industrie 2.0), der digitalen Revolution hin zur Automatisierung modernster Elektronik und IT (Industrie 3.0) die vierte industrielle Revolution, eine Verzahnung modernster Informations- und Kommunikationstechnik zwischen Mensch, Maschine und Produkten v.a. durch Internettechnologien (Industrie 4.0) eingeleitet. Dabei ist vieles, wie ethische Grundsätze (z.B. die Schuldfrage von „künstlicher Intelligenz“) noch zu klären.

mit dem Fokus auf der sozialen Prägung<sup>23</sup>, die „Enkulturation“, die Wert auf kulturelle Bildung legt und die „Personalisation“ als Prozesse der Entfaltung von sozial passiver und individuell aktiver Persönlichkeit, auch unter ethischen Gesichtspunkten (vgl. Weber 1999, S. 179). Die Persönlichkeit betont dagegen mehr die Individualität und Subjektivität des Menschen und deren Verwirklichung. Sie bezieht sich vor allem auf Persönlichkeitseigenschaften und –merkmale und ist heute von der theologischen Trinitätsdiskussion entkoppelt. Seit John Locke, dem einflussreichen Vertreter des Empirismus und der Erkenntniskritik der Aufklärung, wurde der theologische Bezug von Persönlichkeit und Person in der Philosophie mehr und mehr aufgelöst. Locke begriff die Persönlichkeit als etwas, das nur intelligenten Akteuren zukommt, die zu einem Gesetz, Glück und Leiden fähig sind: „(...) and so belongs only to intelligent agents, capable of a law, and happiness and misery. This personality extends itself beyond present existence to what is past, only by consciousness, whereby it becomes concerned and accountable, owns and imputes to itself past actions“ (Locke 1836, S. 234). Diesem Weg folgend definierte der deutsche Pädagoge und Philologe Wilhelm Ernst Weber 1931 die Persönlichkeit als „innere Geschlossenheit oder Einheit des Denkens, Fühlens, Wollens und Handelns mit dem Gepräge des Eigenartigen oder Individuellen“ (Böhm 2005, S. 489). Auch moderne Diskussionen über die Person und Personalität, vor allem die Psychologie und ihre Subdisziplinen betreffend, benennen eher die Persönlichkeit und ihre Entwicklung, anstatt die Person (vgl. Meyers 1976, Bnd 18, S. 432).

Begriff und Bedeutung von Person bzw. Personalität weisen antike Wurzeln auf und stehen in enger Verbindung zu humanistischen Strömungen. Diese sollen im Folgenden dargelegt werden, im Sinne der Entwicklung von Menschlichkeit als Form des sozialen Verhaltens, das dem Menschen möglichst Freiraum zur Person- und Selbstverwirklichung bietet, dadurch das theoretische Konstrukt der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft ausmacht und somit Grundlage der konstruktiven Selbst- und Organisationsentwicklung ist (Meyers 1976, Bnd. 16, S. 69). Die Humanitas (Menschlichkeit) ist auf die Ursprünge der philosophisch-anthropologischen Disziplin zurückzuführen. Im antiken Griechenland wurde mit der Philosophie eine neue Epoche der Menschheit eröffnet, in der das Denken sich „aus den Fesseln der Religion“ befreite und selbst die Gesetze der Logik gab (vgl. Schwanitz 2002, S. 65). Wesentlich für mein Erkenntnisinteresse konstruktiver Entwicklung ist, dass das humane Denken von Be-

---

<sup>23</sup> Im Hinblick auf die Beziehungsdimension vorliegender Studie ist eine von Kron vorgenommene Differenzierung von Bedeutung, die soziale Prägung in eine passive *Sozialwerdung*, der der Mensch permanent ausgesetzt ist und eine aktive *Sozialmachung*, die pädagogisch absichtsvolle Variante, unterscheidet (vgl. Koller 2014, S. 56). Erleben und Intention sind dabei relevante (Erfolgs-)Kategorien (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 146 f.; vgl. Kap. 2.2.4.2, S. 108).

ginn an Dialog bedeutete, Geselligkeit, öffentliche Rede und damit Beziehung statt Monolog (vgl. ebd.). Die zwischenmenschliche Beziehung wird dadurch im Zusammenhang mit den Bedeutungsperspektiven der Person folgelogisch zur wesentlichen Dimension für konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung (vgl. Kap. 2.2.4.2, S. 104; vgl. Kap. 2.2.4.3, S. 113). Der Dialog liefert grundlegende demokratische Werte bis in die europäische Politik. Seine Philosophie als Kunst der Rede und Gegenrede, Disputation und Methode, etwas von allen Seiten aus zu betrachten, wurde von den Griechen „Dialektik“ genannt und besonders von den Sophisten „als wandernde Rhetoriklehrer“ geübt (vgl. Schwanitz 2002, S. 65).

Entscheidend für die Entwicklung der Humanitas war die Entdeckung des Menschen der drei großen griechischen Philosophen Sokrates (470-399 v.Chr.), Platon (427-347 v.Chr., Schüler von Sokrates) und Aristoteles (384-322 v.Chr., Schüler von Platon), die das Denken über unser Sein und Werden maßgeblich beeinflusst haben.

- Sokrates, mit seiner moralischen Begründung der Politik und seiner „sokratischen Ironie“ Selbstverständlichkeiten aufzulösen, die Geburt *freien Denkens*.
- Platon, mit seiner Trennung der Weltwirklichkeit in „ewiges Sein“ bzw. „Ideen“ und „Erscheinungen“, z.B. in seinem „Höhlengleichnis“, die Geburt der *Metaphysik und des Idealismus*.
- Aristoteles, mit seiner erweiterten Differenz des Seins und der Welt in abgestufte „Form-“ (Seele) und „Stoff-“ (Leib) Verhältnisse, die – heute würden wir sagen – systematische Erkenntnisse ermöglichte, die Geburt der *wissenschaftlichen Verfahren* der Scholastiker (vgl. dieses Kap., S. 56), aus denen später Thomas von Aquin das Weltbild des Mittelalters schuf (vgl. Schwanitz 2002, S. 70 ff.).

Der bei Platon aufgetretene eher statische Formbegriff wurde bereits von Aristoteles ontologisch aufgefasst, als eine ebenfalls eher statisch gedachte Ursache des „Werdens“, was dennoch die anfängliche und grundlegende Dialektik des sich entwickelnden Menschen, in seinem konstitutiven „Sein“ und „Werden“ definierte. „Humanitas“ wurde erstmals schriftlich im literarischen Theaterstück *Heautontimoroumenos* des römischen Komödiendichters Terenz Mitte des 1. Jhd. v.Chr. nachgewiesen: „homo sum, humani nil a me alienum puto“, was bedeutet: „Ich bin ein Mensch, nichts Menschliches ist mir fremd“ (Büchner 1957, S. 50). Der Begriff der Humanität (lat. Humanitas für Menschlichkeit) wird dann später in der ältesten rhetorischen Prosaschrift *Rhetorica ad Herennium* Ende des 1. Jhd. v.Chr. nachgewiesen und bedeutete eine besondere Fähigkeit des Menschen im Unterschied zum Tier: Mitgefühl, Milde und Barmherzigkeit (vgl. Faber 2003, S. 26). Der Mensch wurde zu einem *würdevollen* Wesen. Marcus Tullius Cicero (106-43 v.Chr.) liefert in seiner Schrift „*de officiis*“ 44. v.Chr.

den frühesten Beleg für den Begriff „Menschenwürde“ (*dignitas hominis*) (vgl. Cancik 2011, S. 31), der bekanntermaßen heute rechtlich bedeutsam ist und im 20. Jhd. maßgeblich und nahezu einstimmig in der „Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“ verankert wurde. Bis in die Moderne wurde der Humanismus in verschiedene Epochen (klassischer Humanismus, Renaissance-Humanismus, Neuhumanismus, Dritter Humanismus) und seit dem 20. und 21. Jhd. und der beschleunigten Vervielfältigung von Information und Wissen in zahlreiche gesellschaftspolitische sowie auch individualphilosophische Konzepte<sup>24</sup> unterschieden sowie um Kategorien wie Solidarität, Freundschaft oder Achtung erweitert.

In Kontingenz der Proklamation der Würde betonte der theologische Urheber der Reformation *Martin Luther* (1483-1546) das Prinzip der Gnadenzusage und Gerechtigkeit. Sein grundsätzlich individueller Glaubensbezug weist in eine subjektivistische Richtung, die für vorliegendes Erkenntnisinteresse an konstruktiver Selbstentwicklung relevant wird. Er proklamierte, dass jeder Zwang in Glaubensfragen abzulehnen ist und, „dass Menschen die Person nach ihren Werken, Gott hingegen die Werke nach der Person beurteilt“ (Weber 1999, S. 180). Bezüglich dieser Aussage des christlichen Reformators Luther ist zu beachten, dass es zu Beginn des 256. Koranverses der zweiten Sure heißt: „Es gibt keinen Zwang im Glauben“ (Quran 2:256). Dieses bezüglich seiner Offenbarungsgründe exegetisch unterschiedlich auszulegende Koranzitat weist bereits darauf hin, dass bei der Bekehrung zum Islam kein Zwang ausgeübt werden sollte. Obwohl zur damaligen Zeit, in der medinensischen Periode der Prophetie (622-630 n.Chr. bzw. 0-9 n.d.H.<sup>25</sup>), neben der rein religiösen Propaganda die auf Anerkennung der Herrschaft gerichtete Politik in den Vordergrund trat und eine derartige Äußerung somit für die damalige Praxis möglicherweise keine allzu große Bedeutung hatte (vgl. Nöldeke 1909, S. 184). So verhält es sich übrigens auch mit allen anderen religiösen oder thematischen Fragen und Aussagen, die im jeweiligen historischen und gesellschaftspolitischen Kontext belassend betrachtet werden. Luthers damaliges Gedankengut über leistungsbezogene und religiöse Freiheit und Selbstbestimmung des Menschen bahnte jedoch maßgeblich den Weg in die spätere Aufklärung und die Fortführung humanistischen Denkens im Renaissance-Humanismus (15./16. Jhd.). Johann Amos Comenius (1592-1670) hatte dabei historisch eine Doppelfunktion für das Personenverständnis als auch die Entwicklung der Pädagogik (vgl. Kap. 2.2.4.1, S. 84 f.). In seiner auf das ganze Leben bezogenen „*Didactica magna*“ will er bewirken, dass Schu-

---

<sup>24</sup> Nach Walter Rüegg existiert z.B. ein idealistischer, integraler, marxistischer, liberaldemokratischer, biblizistischer und existenzialistischer Humanismus (vgl. Rüegg 1977, S. 311 ff.) sowie neuerdings auch ein Transhumanismus (vgl. Kluge/Lohmann/Steffens 2014).

<sup>25</sup> n.d.H. (nach der Hedschra) ist die deutsche Abkürzung der westlichen Jahresangabe des islamischen Kalenders, entsprechend dem christlichen n.Chr. (nach Christus).

len durch persönliche Selbsterkenntnis zu „Werkstätten der Menschlichkeit“ werden (vgl. Schadel 2009, S. 76 f.), als Vorbereitung auf das ewige Leben. Er bezieht sich mehrfach auf Augustinus in seinem Gott-Schöpfer-Bezug als auch der triadischen Vorstellung einer ausgewogenen Bildung des Menschen durch sein „Gedächtnis“, „Intellekt“ und „Wille“, als „Didaktik des Lebens“ (vgl. Schadel 2009, S. 77). Im Unterschied zur humanistischen Strömung betonte der frühneuzeitlichen Rationalismus (16.-17. Jhd.) das rationale Denken und die Vernunft und trägt damit dennoch wesentliches zur Auffassung konstruktiver Entwicklungsprozesse bei. Der Philosoph, Mathematiker und Naturwissenschaftler René Descartes (1596-1650) führte in dieser Zeit aus, dass der Träger einer personalen Struktur ein eigenes „Seelending“ sei und erreichte durch sein dictum im Jahre 1637: „cogito ergo sum“ (Ich denke, also bin ich), dass die neue personale Dimension *Selbstbewusstsein* als philosophisches Thema betrachtet wurde. Er unterschied Geist (das Immaterielle) und Materie (das Materielle) als zwei unterschiedliche Existenzen, was als ontologischer Dualismus bezeichnet wird (vgl. Meyers 1972, Bnd. 6, S. 463 f.; vgl. ebd., Bnd 17, S. 663). Das Selbstbewusstsein der Person wurde auch in der Scholastik, dem ursprünglich von den logischen Schriften des Aristoteles ausgehenden Verfahren zur Klärung wissenschaftlicher Fragen<sup>26</sup>, von J. Locke (1690), Ch. Wolff (1734) und J. F. Herbart (1824) hervorgehoben. Die Person gilt demnach in verschiedenen Zeiten und Zuständen als ein und dieselbe (vgl. Meyers 1976, Bnd 18, S. 432). Diese Gedanken um das Selbstbewusstsein können als Vorläufer der Fragen nach der personalen Identität betrachtet werden (vgl. Kap. 2.2.2, S. 67 ff.), in der zunehmend auch das Bewusstsein und die subjektive Wahrnehmung eine explizite Rolle spielte.

Im 17./18. Jhd formte sich der Neuhumanismus. Für den schottischen Philosoph, Ökonom und Historiker David Hume (1711-1776), war das Identitätsbewusstsein eines Subjekts die Folge von „Wahrnehmungsbündeln“ (Meyers 1976, Bnd 18, S. 432). Er ersetzte metaphysische Begriffe wie „Verstand“, „Vernunft“ und „Wille“ mit beobachtbaren Prozessen und konzentrierte sich auf die *Interpretation* der Welt durch den Menschen und nicht mehr nur auf den menschlichen Verstand. Er verwarf damit die bis dato primär dogmatischen Sichtweisen von Person und Mensch und behauptete, wie auch John Locke, dass alle Vorstellungen auf sinnliche Wahrnehmungen rückführbar seien (Meyers 1974, Bnd. 12, S. 336), eine aus heutiger Sicht wichtige Perspektive für ein besseres Verständnis von konstruktiven Entwicklungs- und Veränderungsprozessen. Dem reformatorischen Weg folgte der bedeutende deutsche Philosoph Immanuel

---

<sup>26</sup> Die Verfahren der Scholastik zur Klärung wissenschaftlicher Fragen durch Verifikation und Falsifikation (Für- und Widerargumente) wurden seit dem Hochmittelalter (13. Jhd.) bis ins Spätmittelalter (15./16. Jhd.) und die Frühe Neuzeit (18./19. Jhd.) angewandt, prägten den Rationalismus und waren maßgeblich für zahlreiche wissenschaftliche Auseinandersetzungen.

Kant (1724-1804) als Begründer der Aufklärung (18. Jhd.) und proklamierte die Würde der menschlichen Person in Freiheit und Autonomie, „dass sie niemals nur Mittel für etwas, sondern stets auch Selbstzweck ist“ (Böhm 2005, S. 489). Er kritisierte die Seelenlehre des Rationalismus und konstatierte, dass sich das Subjekt über die Ausbildung von Handlungsmöglichkeiten und deren Aktualisierung herstellt (vgl. Meyers 1976, Bnd 18, S. 432). Auch die erst viel später geforderte Interdisziplinarität und Ganzheitlichkeit in der Pädagogik, die den ganzen Menschen in seinem Umfeld beachten sollte, griff er vorweg. Durch die Auffassung einer notwendigen Disziplinierung, Kultivierung, Zivilisierung und Moralisierung, so dass der Mensch frei und vernünftig werde, um mit den weltlichen Zwängen zurechtzukommen (vgl. Winkler 2009, S. 221). Der Mensch ist nach Kant eine Person mit Würde, die es zu respektieren gilt, gerade auch bei personaler, freiheitlicher Erziehung (vgl. Weber 1999, S. 181). Kants Sichtweise des verantwortungsvollen Handelns als Subjekt der Erfahrung zeichnete auch den prozesshaften Charakter der freien Selbstentwicklung und Entwicklung einer personalen Identität bzw. des Selbstkonzeptes vor. Vor diesem Hintergrund lässt sich Person-Sein nicht mehr bloß auf das Selbstbewusstsein oder die Vernunft einschränken, sondern sie gebührt jedem menschlichen Wesen in „Würde“ und „Achtung“, also auch „behinderten“ oder psychisch erkrankten Personen (vgl. Weber 1999, S. 186). Eine Unterscheidung in personale und (noch) nicht-personale menschliche Lebewesen ist daher nicht plausibel (vgl. Degkwitz 1989, S. 20 nach Weber 1999, S. 186). Kants Aufforderung „Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ (lat.: „Sapere Aude!“) wurde zentraler Leitgedanke des mündigen und freien Bürger, der zu „seiner Bestimmung“ kommen solle. Diese Bestimmung ist für Kant kein vorbestimmter Weg, dem es zu folgen gilt, sondern ein zu suchender Weg, „ein unabgeschlossener und vielleicht nie ganz abzuschließender Prozess“ (Koller 2014, S. 33). Es gilt dabei die Orientierung an Prinzipien, deren Angemessenheit die Person selbst einsieht (vgl. ebd., S. 57). Die ursprünglichen theologischen Bezüge der Person wurden von Kant weiter ausdifferenziert, der den naiven Glauben des Rationalismus und Empirismus an die Objektivität der Erkenntnis kritisierte und die Handlungen der menschlichen Subjektivität als überhaupt ermöglichende Grundlage für objektive Erkenntnis analysierte (Meyers 1975, Bnd. 15, S. 194; Bnd. 13, S. 404). Dieses neue Verständnis der Personalität wurde seither mit zahlreichen personalen Merkmalen aus verschiedenen Disziplinen angereichert, z.B. philosophisch-theologisch, soziologisch und vor allem psychologisch durch Kriterien der Individualität, Integralität, Würde, Selbstbestimmung, Verantwortlichkeit, Distanzierungsfähigkeit, Spontanität oder Autonomie. Auf diese Personalitätsauffassungen soll hier aus erkenntnistheoretischen Gründen verstehender und nicht erklärender Wissenschaft und des gebotenen Umfangs nicht im Detail eingegan-

gen werden (vgl. dazu Weber 1999, S. 188 ff.). Die Umsetzung grundlegender Prinzipien und Werte der Aufklärung in gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen der Französischen Revolution (Ende 18. Jhd.), z.B. durch die Menschenrechte oder staatlichen Verfassungen, hatte weitreichende Folgen für die neuzeitliche europäische Geschichte. Der Disput zwischen Hegel (1770-1831) und Marx (1818-1883), mit ihren diametralen Vorstellungen über die notwendigen gesellschaftspolitischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen für die Bildung einer moralischen und freien Person bzw. für die Selbstentwicklung des Menschen, „löste die andauernde Diskussion darüber aus, inwieweit personale Identitätskrisen und Deformation Folge nicht nur privater Anlagen und Biographien, sondern der ökonomisch-rechtlichen Verfassung des Kapitalismus sind“ (Meyers 1976, Bnd 18, S. 432). Diese Perspektiven verlagerten das menschliche Sein auf die Person, nahmen aber gleichfalls im Wechselspiel auch ihr „äußeres“, gesellschaftliches und politisches Umfeld als Weiterführungen einer ganzheitlichen Betrachtung der personalen Entwicklung ins Blickfeld.

Der Begriff des „Dritten Humanismus“ (19./20. Jhd.) wurde vom Berliner Philosoph Eduard Spranger, einem engen Freund Werner Jägers (vgl. S. 60), auf einer 1921 gehaltenen Rede geprägt: „Aber ein Unterschied unseres Humanismus, den man den dritten nennen könnte gegenüber jenem zweiten, liegt in der Weite des Suchens und des Verstehens, das wir Modernen aufzubringen vermögen“ (Spranger 1925, S. 7). Er kennzeichnet nach der Industrialisierung durch die Wiederbelebung und den Aufruf zur Rezeption humanistischer Werte und Bildung nach griechischer Tradition organisches und ganzheitliches Denken. Darunter fallen die von industriellen Nutzenerwartungen befreiten Auffassungen über Person, Persönlichkeit und v.a. auch über die zwischenmenschliche Beziehung, wie sie in dieser Studie im Fokus steht. Interessant für vorliegende Ausführungen der erkenntnistheoretischen Grundlagen für das Konzept der konstruktiven Selbstentwicklung ist auch die ontogenetische Entwicklung nach Ernst Haeckel (1834-1919), der 1866 die Entwicklung eines einzelnen Organismus im Unterschied zur Stammesentwicklung (Phylogenese) propagierte. Seine philosophischen Auffassungen über die Individualentwicklung des Menschen spielten später auch in der Psychoanalyse von Freud und in der analytischen Psychologie von Jung eine Rolle. Haeckel definierte frühzeitig menschliche Erfahrung als ontogenetisches Prinzip, wie sie von moderner Neurobiologie und auch im personenzentrierten Ansatz als bedeutsam beschrieben wird. Der jüdische Psychologe William Stern (1871-1938) bereicherte den Diskurs der humanistischen Entwicklung und Auffassungen über die Entwicklung der Person fortführend durch die Betonung des Unterschieds von Person und Sache. Die Person beschrieb er als etwas selbstständig Existierendes, das von innen heraus wirkt und sich in Wesenheit und Bedeutung der Welt gegenüber abgrenzt (vgl. Seichter



2011b, S. 444). Die Sache hingegen kann keine Selbsttätigkeit vollbringen. Er kritisiert eine pädagogische Vollmachtstellung und hebt die Konvergenz, mit der bei Personen zu rechnen ist gegenüber der Starrheit einer Sache hervor. Ein mechanisches Prinzip auf den Menschen zu übertragen müsse nach Stern voll und ganz scheitern (vgl. Seichter 2011b, S. 445). Er erweitert damit auch den Blickwinkel auf den Mensch in Beziehung und nicht mehr primär auf den einzelnen Menschen in Bezug zu sich selbst, als Folge der Entwicklung der Persönlichkeit bzw. der personalen Identität während und nach der Aufklärung. Der jüdische Religionsphilosoph Martin Buber (1878-1965) beschrieb weiterführend ebenso vorausschauend wie ursprünglich, als einer der ersten in solch simpler Deutlichkeit, dass die eigene Person aufs engste mit Beziehungen verbunden ist und hebt ihre Entwicklung als dualen Prozess hervor. Er formulierte die Dualität des Ich und dem Du in seiner bekanntesten Schrift über das dialogische Prinzip (Buber 1923) und beschrieb eingängig: Das Ich reift am Du bzw. „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (Buber 1923/2014, S. 37). Dies wird an vier Dimensionen deutlich: Erstens ist die menschliche Bezogenheit nach Buber elementar für alles Leben, denn „Im Anfang ist die Beziehung“ (ebd., S. 25) und „Alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (ebd., S. 18). Zweitens formuliert er die Ganzheitlichkeit der Beziehung und menschlichen Bezogenheit, denn das „Grundwort Ich-Du“ als die Welt der Beziehung „kann nur mit dem ganzen Wesen gesprochen werden“ (Buber 1923/2014, S. 9; S. 12). Drittens ist die Beziehung zum Du unmittelbar: „Zwischen Ich und Du steht keine Begrifflichkeit, kein Vorwissen und keine Phantasie; (...). Zwischen Ich und Du steht kein Zweck, keine Gier und keine Vorwegnahme“ (Buber 1923/2014, S. 18). Viertens beruht diese Welt der Beziehung auf ihrer wirkungsvollen Interdependenz, die als frühzeitlicher Aufruf zur Selbstverantwortung mit bemerkenswerter Aktualität, der auch heute immer wieder zu vernehmen ist (vgl. z.B. Gauck 2012), verstanden werden kann: „Beziehung ist Gegenseitigkeit. Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke“ (Buber 1923/2014, S. 23). Der Mensch ist nach Buber umso personhafter, je stärker er sich in seiner Welt von eigenen Erfahrungen und erlebten Beziehungen auf das Ich-Du bezieht (vgl. Buber 1923/2014, S. 79). Mit anderen Worten: Person sein heißt in Beziehung sein. Und im gleichen Atemzug warnt Buber vor individueller So-und-nicht-anders-Starrheit: „Je mehr der Mensch, je mehr die Menschheit vom Eigenwesen beherrscht wird, umso tiefer verfällt das Ich der Unwirklichkeit. In solchen Zeiten führt die Person im Menschen und in der Menschheit eine unterirdische, verborgene, gleichsam ungültige Existenz – bis sie aufgerufen wird“ (Buber 1923/2014, S. 79). Würden diese Gedanken in moderner Zeit der Individualisierung der Vergesellschaftung<sup>27</sup> konsequent weiter ver-

---

<sup>27</sup> Zur Individualisierung der Vergesellschaftung vgl. z.B. das sog. Individualisierungstheorem, das der Soziologe Ulrich Beck in seinem 1986 erschienenen Buch „Risikogesellschaft. Auf dem

folgt werden, hieße das, dass positive Selbstverwirklichung eben nicht alleine, sondern nur in Beziehung geschehen kann (vgl. Buber 1923/2014, S. 78; vgl. Kap. 2.2.4.2, S. 104). Diese Auffassungen reichernte der katholische Theologe Romano Guardini (1885-1968) in seinem Werk „Welt und Person“ (Guardini 1939) durch konkrete Handlungs-ideen an, indem er das Personphänomen in drei Schichten gliedert. Der Mensch ist zunächst „Gestalt“, ein formhafter Zusammenhang. Er ist aber auch „Individualität“, d.h. er ist „Innerlichkeit mit eigener Mitte und Grenze, die in der Beziehung zur Außenwelt überschritten wird“ (Prior 1984, S. 53). Und schließlich ist er auch „Persönlichkeit“, d.h. „Geist, Bewusstsein und Selbstreflexion, die Freiheit begründen, als Besonderheiten der menschlichen Innerlichkeit“ (ebd.). Personsein wird durch Gerechtigkeit und Liebe gewährleistet und „bedarf der Akzeptanz der Einzigartigkeit, des Selbststandes und der Eigengehörigkeit durch das Du in der personalen Beziehung“ (ebd.; vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 139 ff.). Auch Werner Jäger (1888-1961) sei an dieser Stelle in chronologischer Folge als der bedeutendste Vertreter des „Dritten Humanismus“ und dem Bezug zur griechisch-humanistischen Bildungstradition erwähnt, die er in seinem Hauptwerk Paideia idealisierte (vgl. Kap. 2.2.4.1, S. 94). Er warnte vor der „Erosion des Mittelstandes“ durch die „großen Mühlsteine der modernen Wirtschaft“ als „Triebwerk der Berufsmaschine“, die von früh an dem heranwachsenden Menschen nur noch Nutzenerwartungen überstülpen, was zur „Aufhebung der geistigen Selbstständigkeit“ führt und bezieht sich auf das antike Griechenland als Ursprung der humanistischen Kultur und Bildung (Jaeger 1977, S. 18 ff.).

Carl Ransom Rogers (1902-1987) gilt als Mitbegründer der Humanistischen Psychologie und Psychotherapie im Eingang in die Postmoderne (20./21. Jhd.). Die von ihm maßgeblich entwickelte Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie (vgl. Rogers 1951/2009a), die er erweiterte und später den personzentrierten Ansatz (person centered approach) nannte, setzt den Fokus sowohl im therapeutischen als auch im erzieherischen Prozess (vgl. Rogers 1969/1974b) auf die Person in Beziehung. Seine Erkenntnisse wurden teilweise weitreichend bis in die Personal- und Organisationsentwicklung hinein getragen und untersucht, wie es auch vorliegende Studie vornimmt. Der personzentrierte Ansatz ist eine Metatheorie, die hilfreiche und förderliche Beziehungen für eine lebenslange konstruktive Entwicklung und Veränderung dekliniert. Rogers arbeitete zu Beginn seiner Laufbahn primär erfahrungs- und handlungsbasiert, erweiterte seine Untersuchungen jedoch selbstreflexiv und –kritisch durch innovative beratungs- bzw. sozialwissenschaftliche Methoden. So nahm er als erster psychologi-

---

Weg in eine andere Moderne“ in der „Theorie reflexiver Modernisierung“ beschrieben hat (Beck 1986).

sche Beratungsgespräche zu Analysezwecken auf Tonbänder auf, was heute mit neuen Mitteln in der qualitativen Sozialforschung weitreichend praktiziert wird (vgl. Kap. 4.5.3, S. 289). Rogers charakterisierte Bubers „Heilung durch Begegnung“ als Kern seines Ansatzes und ein öffentlicher Dialog zwischen Buber und Rogers (1957) zeigte ihr gemeinsames Erkenntnisinteresse, aber auch ihre differenten Auffassungen (vgl. Anderson/Cissna 1997). Bubers Ansicht der Unmittelbarkeit in der Beziehung zeigt sich dabei in Rogers Prinzip der „bedingungsfreien positiven Beachtung“ für die positive Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Rogers/Schmid 1991/2004, S. 173 f.; vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 139 ff.). Ob der personzentrierte Ansatz in seiner metatheoretischen Gesamtheit eine, wenn nicht die maßgeblichste Rolle für konstruktive Selbstentwicklungsprozesse und ihren Zusammenhang mit konstruktiven Organisationsentwicklungsprozessen spielt, untersucht vorliegende Studie. *Konstruktive Entwicklung und Veränderung* kann dabei gleichfalls als „positiv“ oder „gesund“ bezeichnet werden (vgl. Kap. 2.1, S. 45 f.). Daher fließen vorliegende Erkenntnisse und Auffassungen über konstruktive Entwicklungsprozesse auch die Perspektive der gesunden und lebenslangen Entwicklung der Person bzw. Persönlichkeit, die Erik Homburger Erikson (1902-1994) in der Tradition der Psychoanalyse durch sein Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung beschrieb, mit ein. Als Weiterentwicklung des Modells der psychosexuellen Entwicklung von Freud stellte er die Entwicklung einer „Ich-Identität“ durch die „psychosoziale Entwicklung“, erstmals auch über das gesamte Lebensalter, in acht Phasen vor (vgl. Erikson 1960). In diesen Phasen kann sich trotz ihrer Krisenhaftigkeit generell eine gesunde Persönlichkeit im ständigen Austauschprozess mit sich selbst und der Gesellschaft entwickeln (vgl. Abels 2010, S. 254 f.; vgl. Baumgart 2007, S. 87 ff.; vgl. Faltermaier 1992, S. 41 ff.). Mit Erikson erreichte der relationale Differenzbegriff der Identität und ihre Entwicklung im Laufe des Lebens Relevanz. Dass diese gesunde bzw. positive Entwicklung von Persönlichkeit nicht losgelöst von ihren erfahrenen Beziehungen und einer entsprechenden zwischenmenschlichen Beziehungsqualität betrachtet werden kann, soll in vorliegender Studie deutlich werden. Der Philosoph Emmanuel Mounier (1905-1950) führte diesen Beziehungsgedanken, wie bereits andere Theoretiker und Praktiker vor ihm, weiter aus, indem er zu Beginn der 1930er Jahre die Verwirklichung der Person im Zusammenhang mit ihrem Nächsten proklamierte. Er vertrat die Ansicht, das wirtschaftlich-gesellschaftliche Leben vom Prinzip der menschlichen Person her neu zu ordnen. Die menschliche Person solle als höchster Wert geachtet werden, um soziales Zusammenleben zu ermöglichen, „das den Namen *menschlich* wahrhaft verdient“ (Flores d’Arcais 2002, S. 30). Sie solle sich ihrer je spezifischen Berufung bewusst werden, sich in ihrem Werk verwirklichen und das „in brüderlicher Hingabe an den Nächsten“ tun (Böhm 2005, S. 489). Diese neue Denkströ-

mung aus Frankreich wurde in Philosophie, Theologie und Pädagogik als „Personalismus“ bezeichnet, die das Personsein zentral bedeutsam im Ereignis der Begegnung bzw. des Dialogs versteht und den Sinn des Seins damit zutiefst im Füreinander-Sein bestimmt (vgl. Rogers/Schmid 2004, S. 64). Weitere Vertreter des Personalismus sind auch Ferdinand Ebner (1882-1931), der bereits erwähnte Martin Buber und Franz Rosenzweig (1866-1929). Der Personalismus fand politisch neben kapitalistischem „Individualismus“ und sozialistischem „Kollektivismus“ als „dritter Weg“ in vielen Ländern Vertreter (vgl. Böhm 2005, S. 490). Es ist die Berufung auf die Person in Beziehung, welche sowohl die Einseitigkeiten des Individualismus als auch des Kollektivismus überwinden kann (vgl. Flores d'Arcais 2002, S. 39). Auch Emmanuel Levinas (1905-1995) ist hier zu nennen, der die Person bzw. das Personsein, extremer als Buber, nicht nur in der Ich-Du-Beziehung, sondern ganz vom Anderen her bestimmt, durch die maßgebliche Verantwortlichkeit des einzelnen Gegenübers und auch der Anderen, Mehreren gegenüber. Die Gegenwart des Anderen und seiner Begegnung mit einem Selbst ist nach Levinas als grundlegende Verpflichtung des Menschen zur Antwort zu sehen (vgl. Rogers/Schmid 2004, S. 299). Schließlich nannte auch Paul Ricoeur (1913-2005) einige Prinzipien der Entwicklung von Persönlichkeit, indem er eine dreifache Wirklichkeit der Person vertrat. Sie ist zum einen Autor ihrer eigenen Handlungen („prä-dialogisch“), was sich aus erwachsenenpädagogischer Lehr- und Lernperspektive im Diskurs der *Selbststeuerung* wiederfindet. Die Person ist weiterhin in Achtung vor der anderen Person zu sehen („dialogisch“), was im personzentrierten Verständnis *Beziehungsangewiesenheit* bedeutet. Sie ist letztlich auch im Verlangen nach und der Realisierung von distributiver *Gerechtigkeit* zu betrachten („institutionell“), was als soziologisch-systemische Perspektive der personzentrierten und ganzheitlichen Aktualisierungstendenz zur Spannungsauflösung entspricht (vgl. Ricoeur 1996 nach Böhm 1997, S. 125).

Trotz dieser historischen und interdisziplinären Erkenntnisentwicklungen und Auffassungen über den humanen Menschen, wird eine gemeinsame Struktur deutlich, die ihn selbst als reflexive Person in Verantwortung zu seinem Nächsten in der Welt sieht. Die originär philosophischen und anthropologischen Überlegungen führen zu Fragen nach dem Selbst- und Fremdverständnis, d.h. nach der Persönlichkeit, der Identität und dem Selbstkonzept des Menschen, die mit seinen Interaktionen, Beziehungsgestaltungen und seinen Prozessen der Entwicklung und Veränderung maßgeblich korrelieren. Dabei ist in vorliegendem Kontext auch das psychologisch konnotierte Konzept des Selbst, auf das im Folgenden näher eingegangen werden soll, nicht zu übergehen, sondern für die konstruktive Beziehungsdimension in den Fokus zu rücken.

### 2.2.2 Selbst, Selbstkonzept und Identität

Im Zusammenhang mit den erkenntnistheoretischen Diskussionen um die Entstehung von Persönlichkeit wurde zunehmend der Begriff des Selbst, als ein zentraler Bereich der Persönlichkeit identifiziert. Der amerikanische Philosoph, Soziologe und Psychologe George Herbert Mead (1863-1931) hatte ihn maßgeblich in der Sozialpsychologie verbreitet, auch wenn schon zuvor vom „eigentlichen Selbst“ die Rede war (vgl. Kant 1785, AA IV (GMS) 457, 34.; vgl. Salomon 1988). Die Gedanken und Erkenntnisse über das Selbst in seinem „Sein“ und „Werden“ als Teilbereich der Persönlichkeit, welche die Entwicklungsdimension und damit die *Prozessorientierung* bezüglich der Person hervorheben, lassen sich im Zuge der Humanisierung unserer Kultur bis an das Ende der Aufklärung (Ende 18.Jhd.) zurückverfolgen. Mummendey geht noch weiter zurück und sieht zwischen dem 11. und 15. Jhd. „selbst“ und „Selbst“ bereits in allen möglichen sprachlichen Verknüpfungen verwendet (vgl. Mummendey 2006, S. 26). In ähnlicher Weise wie beim philosophischen Problem der Person kann das Selbst auch bei den griechischen Denkern verankert werden, jedoch mehr als philosophisches Objekt. Bis zum Beginn des 19. Jhd. interessierten Unterscheidungen in das *innere* Selbst, was jemand „wirklich“ ist und das *äußere* Selbst, wie sich jemand nach außen darstellt. Die Psychologie unterscheidet das Selbstbewusstsein eines „wahren Selbst“ und die Selbsttäuschung als „falsches Selbst“ und die daraus folgenden Probleme der wahren Selbstverwirklichung in Auseinandersetzung des Individuums mit der Gesellschaft (vgl. Mummendey 2006, S. 26; Winnicott 1974, S. 182, ff.)<sup>28</sup>. Das Selbst hat in der Psychologie seither zunehmend an Bedeutung gewonnen und ganze Forschungszweige mit sich gebracht. So z.B. die Selbstkonzeptforschung (vgl. Mummendey 2006; vgl. Filipp 1979).

Mead verstand unter dem Selbst (SELF) einer Person, neben dem Geist (MIND) zweierlei Bedeutungen: den „impulsiven“ Subjektaspekt (Ich/“I“), der einmal als impulsives Ich, vorsozial und unbewusst beschrieben wird und ein andermal als das seiner Selbst bewusst werdende Subjekt und den reflektierten Objektaspekt (Mich/“ME“), der vom Körpergefühl (dem materiellen Selbst), über soziale Stellung und Rolle (dem sozialen Selbst) bis zu Wertvorstellungen und Weltanschauungen (dem geistigen Selbst) reicht<sup>29</sup> (vgl. Mead 1968, S. 216 ff.; Meyers 1977, Bnd. 21, S. 540). Meads ganzheitliche Betrachtungen wurden vielfach rezipiert und teilweise selektiv betrachtet, wie der

---

<sup>28</sup> Die entwicklungshistorischen Auseinandersetzungen mit dem Selbst und auch dem in der Psychologie gern verwendeten Begriffs des Selbstkonzeptes wurden bereits von Mummendey ausführlich dargelegt (vgl. Mummendey 2006, S. 25-36).

<sup>29</sup> Meads Überlegungen lieferten auch die Grundlage für den „Symbolischen Interaktionismus“, eine Handlungstheorie zum Sozialisations- und Interaktionsprozess zwischen Personen von Herbert Blumer (1969), einem Schüler von Mead.

„aktive Subjektaspekt“ nach Gordon Willard Allport bzw. der „Individuationsprozess“ nach Carl Gustav Jung (vgl. Meyers 1977, Bnd. 21, S. 540). Mead arbeitete in seiner grundlegenden Dialektik zwischen Sein und Werden erkenntnisfördernde Dimensionen des Selbst heraus (vgl. z.B. Greve 2000, S. 16). Sein zentraler Gedanke, dass das Individuum seiner selbst bewusst wird, indem es sich mit den Augen des anderen betrachtet (vgl. Abels 2010, S. 254), wurde perspektivisch im personenzentrierten Beziehungsansatz von Rogers übernommen (vgl. Kap. 2.2.4.3, S. 113). Die hohe Relevanz der subjektiven Bewertungen des eigenen Selbst für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse, wird durch die Unterscheidung in ein „reales Selbst“ und ein „ideales Selbst“ deutlich, die jedoch durch verschiedene Verwendungen von Begrifflichkeiten gekennzeichnet sind. So ist z.B. anstatt dem Idealselbst auch vom „möglichen Selbst“, „Wunschselbst“, „Soll-Selbst“ oder im weiteren Sinne sogar von einem „Lustprinzip“ die Rede (vgl. Greve 2000, S. 18 f., S. 99; vgl. Hargreaves 1972, S. 5 ff.). Rogers trug durch jahrzehntelange Forschung zur Erkenntnis bei, dass eine höhere Übereinstimmung von Real- und Idealselbst, d.h. von Idealvorstellungen über sich selbst und der tatsächlichen Realisierung des Selbst, förderlich für die konstruktive (Persönlichkeits-)Entwicklung, d.h. Kongruenzentwicklung ist und Spannungen auflöst (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 122 f.). Deren Nicht-Übereinstimmung hingegen begünstigt die Inkongruenz und damit einhergehende vielfältige Formen von Abwehrmechanismen (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 136 f.).

Weniger alternativ als mehr ergänzend und teilweise auch in Abgrenzung zum „Selbst“ spielt das Selbstkonzept für vorliegende Problemstellungen eine zentrale Rolle, der sich in angelsächsisch philosophischer Tradition Ende 19./Anf. 20 Jhd. unter dem Einfluss des „deutschen Idealismus“ herauskristallisierte (vgl. Mummendey 2006, S. 25 ff.). Der Begriff des Selbstkonzeptes als ein „konzeptuelles System der Person“ (vgl. Epstein 1979, S. 31) gilt aufgrund seines konzeptuellen und prozessualen Charakters im Vergleich zum „Selbst“ als empirisch brauchbarer. Der uneinheitlich verwendete Begriff „Selbst“ wird dagegen als „Ergebnis einer Einschätzung“ (vgl. Mummendey 2006, S. 25) oder mehr synonym für „persönliche Identität“ oder auch „Identität“ im Sinne der deutschen Übersetzung des Mead’schen Begriffes „Self“ betrachtet (vgl. Frey/Haußer 1987, S. 9). Begrifflich ist das Selbstkonzept vom „Ich-Konzept“ als einem Prozess zur Erreichung persönlicher Stabilität abzugrenzen (vgl. Loevinger 1976), wie es hauptsächlich das psychoanalytische Theorieverständnis beschreibt. Nach Weber lässt sich eine human adäquate Charakterisierung des komplexen, mehrdimensionalen, in sich widersprüchlichen, spannungsträchtigen, dialektischen und zwiespältigen (vgl. Buber 1923) Phänomens der Person, und m.E. auch des Selbstkonzeptes, nur

durch die Berücksichtigung relevanter Einzelaspekte und Teilmomente nachvollziehen, die nicht „einseitig absolut gesetzt werden, sondern in umfassende Denkmodelle integriert werden“ (vgl. Weber 1999, S. 182). Einige Autoren betonen die Möglichkeit von vielzähligen Selbstkonzepten (vgl. Frey/Haußer 1987, S. 8), wohingegen andere das Selbstkonzept als geschlossen betrachten, es nach ihnen also nur *ein* Selbstbild geben kann (Epstein 1979, S. 32). Dabei scheinen sich diese Auffassungen zu relativieren, wenn in einer systemischen Sichtweise davon auszugehen ist, dass das Selbstkonzept wie ein Gemälde, zahlreiche Farben, Pinselstriche und Ausdrucksformen beinhaltet und zwar sowohl *bewusste* als auch *unbewusste*<sup>30</sup>. Diese können nicht jeweils als neue bildnerische Konzepte gelten, sondern als mannigfaltige Inhalte, Bedingungen und Auswirkungen eines einzigen Bildes (Selbstkonzeptes oder Selbstsystems), das der Person mehr oder weniger durch einen lebenslangen Prozess kognitiven *und* emotionalen Reflektierens und Explorierens bewusst bzw. gewahr wird. Kognition und Emotion sind in Verbindung mit dem Selbstkonzept und seinen Aspekten der Selbstbewertung, Selbstakzeptierung und dem Selbstwertgefühl „stets eng assoziiert“ (vgl. Deusinger 1987, S. 258) und nicht voneinander zu trennen.

Das drückt sich auch in der Sichtweise des Selbstkonzeptes nach Mummendey aus, das „die Gesamtheit der auf die eigene Person bezogenen Beurteilungen und Bewertungen eines Individuums“ darstellt (Mummendey 2006, S. 7, 25) oder der „Menge an Überzeugungen“ (Greve 2000, S. 18), die als temporäres Produkt eines reflexiven Prozesses betrachtet werden (vgl. Frey/Haußer 1987, S. 9). Es werden kognitive, affektive und konative (verhaltenssteuernde) Komponenten dieser Überzeugungen bzw. Einstellungen gegenüber sich selbst unterschieden sowie hervorgehoben, dass dadurch „Prozesse im Bereich des Erkennens, des Bewertens, des Erlebens und des Handelns ausgelöst“ werden (vgl. Deusinger 1987, S. 259). Bewusstsein und Reflexion spielen somit beim Selbstkonzept auch altersdifferenziert eine erhebliche Rolle. Z.B. betrachten Kinder ihr Selbstkonzept weniger differenziert und integriert als Erwachsene (vgl. ebd. S. 260 f.). Konstitutiv für das Selbstkonzept ist vor allem die Selbstbewertung als eine Abfolge von Wahrnehmung, Einschätzung und Bewertung in Bezug auf den eigenen Wert durch sozialen oder individuellen Vergleich, der äußere Maßstäbe den inneren Maßstäben gegenüberstellt (vgl. Haußer 1983, S. 44 f.). Nach wie vor besteht jedoch Uneinigkeit im möglichen Ausmaß der Veränderbarkeit des Selbstkonzeptes, wie auch bei der Identität. Welche Anteile sind überdauernd, welche nicht? Wie veränderbar oder unveränderbar ist ein Selbstkonzept und welche Prozesse spielen dabei eine Rolle? In diesem Zusammenhang wurden individuelle stabile und weniger stabile Teile

---

<sup>30</sup> Seit Descartes „Ich denke also bin ich“ impliziert die Vorstellung über die menschliche Existenz, dass diese ein Bewusstsein und damit gleichzeitig ein Unbewusstsein innehat.

des Selbstkonzeptes identifiziert, die wiederum eine große Vielfalt an Mechanismen nach sich ziehen, z. B. zur Verteidigung des Selbst<sup>31</sup>, v.a. bei „heftigen Schwankungen“ oder „allzu dramatischen Revisionen“ (vgl. Greve 2000, S. 21 f.; ebd., S. 97). Zentrale Annahmen im Kern des Selbstbildes dürfen nicht zur Disposition stehen (vgl. Greve 2000, S. 108) und hängen gemeinsam mit der subjektiven Bedeutsamkeit als „kognitivem Ordnungsinstrument“ und der emotionalen Betroffenheit zusammen (vgl. Kap. 6.2.2, S. 416; vgl. Haußer 1983, S. 38 f.). Betroffenheit ist hochemotional und hängt eng mit Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung zusammen (vgl. ebd.). Es scheint offensichtlich einen harten Kern bzw. als existentiell bedeutsam wahrgenommene Teile im Selbstkonzept/Selbstbild einer Person zu geben, die bei empfundener Bedrohung mitunter auch mit hohem Gewaltpotential geschützt werden. Dazu gehören z.B. „Wahrnehmungsabwehr“, d.h. Zurückweisung, Leugnung, Verdrängung oder „Neutralisierung“ der Bedeutung der Bedrohlichkeit durch „Realitätsverhandlungen“ oder Maßnahmen der „Immunisierung“, „assimilativen bzw. akkommodativen Regulation“, die hier aus Gründen der Komplexitätsreduktion nicht weiter ausgelegt werden sollen (vgl. Greve 2000, S. 99 ff.; vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 136 f.). Es sei erwähnt, dass Greve selbst konkludiert, dass die Prozesse der „Präferenzanpassungen“ auf die *wertvollen* Aspekte des Selbst abzielen (vgl. Greve 2000, S. 108). Die entscheidende Relevanz *subjektiver Bedeutsamkeit und Betroffenheit* für die Selbstentwicklung und -veränderung rückt letztlich immer wieder ins Zentrum der Aufmerksamkeit, was sich auch im empirischen Teil dieser Arbeit zeigt (vgl. Kap. 5.3.1, S. 377; vgl. Kap. 5.3.3.3, S. 391; vgl. Kap. 5.3.5, S. 399).

Themen um Selbst und Selbstkonzept sind komplex. Bezüglich stabiler oder dynamischer Eigenschaften des Selbst und Selbstkonzeptes besteht Uneinigkeit, hängen sie doch äußerst eng mit der konsenserschwerenden Erlebenswelt des Menschen, bestehend aus individueller Wahrnehmung und subjektiven Emotionen zusammen, wie sich auch bei der im Folgenden näher betrachteten Identität zeigt. Das führt zu unüberschaubaren Dimensionen und erkenntnisdifferenzierten Auffassungen über Perspektiven (z.B. zeitliche), Bedeutungen (z.B. konstitutive) und Ebenen (z.B. emotional-evaluative oder kognitiv-deskriptive) des Selbst und Selbstkonzeptes sowie zu Streitigkeiten über dominierende Regulationsmaxime, z.B. das der Selbstwerterhöhung oder das Streben nach Selbstbildkonsistenz (vgl. Greve 2000, S. 20 ff.). An dieser Stelle sei vorweggreifend gesagt, dass es aus verstehender wissenschaftstheoretischer Sichtweise für konstruktive Entwicklung und Veränderung so erscheint, als ob sich die

---

<sup>31</sup> Vielfältige Verteidigungs- und Abwehrmechanismen beschrieb z.B. Anna Freud 1936 in „Das Ich und die Abwehrmechanismen“ in psychoanalytischer Form. Mittlerweile ist sogar die Rede von einem ganzen „Zoo“ an Selbst-Verteidigungs-Mechanismen (vgl. Greve 2000, S. 99).



Komplexität des Selbstkonzeptes und all seinen mannigfaltigen Ausdrucksformen auf eine einzige Dialektik reduzieren lässt, nämlich die in der Persönlichkeitstheorie nach Carl Rogers formulierte „Aktualisierungstendenz“ und ihre auf den Neurologen Kurt Goldstein (1940) rekurrierende *Erhaltung* und *Entfaltung* des Organismus bzw. Selbst (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118). M.E. gelten diese Tendenzen sowohl für das Real-selbst, das Selbst wie es wirklich ist, als auch des Ideal-selbst, das Selbst wie man es sich wünscht<sup>32</sup>. Wie erkennbar wird, machen erkenntnisspezifische Bezüge die begriffliche Klärung der Person und ihrem Selbst bzw. Selbstkonzept komplex. In der Objektbeziehungstheorie und Selbstpsychologie wird das Selbst in Beziehung zu einem Objekt bzw. relational zu einer anderen Person gesehen. Als ein Konzept der Vorstellungen über sich selbst („Wer bin ich?“ und „Wie bin ich?“!) hat das Selbstkonzept weitere Bezüge, wie den reflexiven Bezug, der besagt, dass der Mensch sein Selbst „erkennen“ bzw. sich mehr oder weniger darüber „bewusst“ sein kann und den Handlungsbezug, der sich auf die „Verwirklichung“, also das Umsetzen oder Ausleben, auch „Regulieren“ des Selbst bezieht. Beide spielen für das vorliegende Erkenntnisinteresse der konstruktiven Selbst- und Organisationsentwicklung eine zentrale Rolle, da sie als Orientierungsgrößen und Regulationsmechanismen Entwicklung und Veränderung maßgeblich beeinflussen.

Die wohl häufigsten Überschneidungen, beim Versuch die Person und das Selbst in Bezug zu ihrer Entwicklung und Veränderung zu begreifen, betreffen die Begriffe und das Verständnis des bereits erwähnten Selbst bzw. Selbstkonzeptes und die Identität. Aus diesem Grund soll an dieser Stelle aus vorliegendem Erkenntnisinteresse heraus ein differenzierender Blick auf die Identität geworfen werden, um ihr heterogenes Verständnis und den Zusammenhang zur konstruktiven Selbstentwicklung und –veränderung zu erläutern.

Wie bereits erwähnt reformulierte Erik Erikson (vgl., Kap. 2.2.1, S. 61) die psychoanalytische Ich-Entwicklung aus sozialisationstheoretischer Perspektive (vgl. Bauer 1997, S. 171) unter dem Begriff der Identität. Die Identität lässt sich somit im Unterschied zum psychologischen Selbstkonzept als ein ursprünglich soziologischer und relationaler Differenzbegriff sowohl subjektiv als auch objektiv auf soziale Bezüge hin fokussieren. Katharina Liebsch beschreibt die Identität als im gesamten Leben entwickelte Verhaltensdispositionen durch Selbst- oder Fremdzuschreibungen von sozialen Merkmalen oder Gruppenzuordnungen (vgl. Liebsch 2008, S. 70). Sie konstituiert sich aus Zu-

---

<sup>32</sup> Auf die beiden fundamentalen Tendenzen der Erhaltung und Entfaltung des Organismus wird im Kap. 6.4, S. 427. im Kontext der zwei Entwicklungspole Dynamik und Stabilität näher eingegangen.

schreibungen, die zum einen durch die Gesellschaft objektiv an die Person gestellt und zum anderen von der Person als subjektiv erstrebenswert und sinnvoll betrachtet werden. Neben solchen soziologischen Zuschreibungen und interaktionalen Beeinflussungen (vgl. Goffmann 1973) lassen sich im Rahmen des interdisziplinären Erkenntnisinteresses von Identität auch die psychoanalytische Persönlichkeitstheorie nach Freud (Es, Ich, Über-Ich), die erwähnte Ich-Identität nach Erikson und Habermas sowie die kognitive Entwicklung nach Piaget nennen. Dabei geht es um Konnotationen über dynamische vs. stabile oder individuelle vs. kollektive Identität, über die berufliche, familiäre, religiöse oder kommunikative Identität, über die Identität als Selbst-Verstehen bzw. „Selbstverständnis“ (vgl. Schachinger 2005, S. 21) oder die Identität als „innerlich stimmige Organisation“ (Kegan 1986, S. 295). Sie spielt in Kategorien wie der Identitätsentwicklung, -entgrenzung, -wahrnehmung, -veränderung, -suche und -transformation durch „kognitive, emotionale und motivationale Aspekte von Identität“ (Frey/Haußer 1987, S. 19) eine Rolle. Weitere Auseinandersetzungen der Identität beziehen sich auf die „Selbstveränderung“, „Kollektive Identität“ und „Individuelle Identität“ als eine ständige Spannung von Einheit und Vielfalt. Individuelle Identität wird wiederum in „Ich-Identität“ und „personale Identität“ aufgegliedert und im Zuge von „Selbstverwirklichungsprozessen“ und „intersubjektivitätstheoretische Erfassung der Subjektkonstitution“ zwischen „Individualgenese“ und „Identitätsentwicklung“ differenziert (vgl. Stojanov 2006, S. 116; vgl. ebd. S. 120). Lothar Krappmann bezieht die Identität kommunikationstheoretisch auf verbale und nonverbale soziale Interaktionsprozesse (vgl. Krappmann 1993, S. 12 f.) und Hans Peter Frey und Karl Haußer verstehen Identität subjektorientiert als „selbstreflexiver Prozess eines Individuums“, indem „eine Person sich selbst, ihr ‚Selbst‘ bzw. Aspekte davon aus der Innenperspektive identifiziert“ (Frey/Haußer 1987, S. 4) und sprechen im Rahmen der Identität von ganzen „Definitionsräumen“, von Merkmalsmengen im multidimensionalen Raum (vgl. Frey/Haußer, S. 14 ff.) und Liebsch sogar von einer ganzen „Identitätspolitik“ (vgl. Liebsch 2008, S. 78).

Die Identität ist daher der wohl am häufigsten kontrovers diskutierte Begriff in den Sozialwissenschaften der letzten Jahrzehnte (vgl. Straub/Renn 2002). Soziale Differenzierung, kulturelle Pluralisierung, Individualisierung und ein stroboskopischer Kontextwechsel moderner Lebensführung verrät, dass die individuelle Identität der Personen in der Moderne dauerhaft umstritten ist (vgl. Straub/Renn 2002, S. 7 f.; vgl. ebd. S. 10). Unterschiedliche Perspektiven beeinflussen sich gegenseitig, Begriffe und ihre Bedeutungen sind vielfältig und „einem Wandel der Bewertungen unterworfen, keinesfalls statisch oder gleichbleibend und variieren historisch wie auch kulturell“ (Liebsch 2008, S. 70). Die Identität ist eindeutig in vielseitige Dimensionen und damit in verschiedene

heuristische Werte verstrickt. Sie bewegt sich zwischen den Polen der maßlosen Reduktion und komplexen Differenzierung (vgl. Straub/Renn 2002, S. 13). Dabei erscheint es, als solle das menschliche Erleben als Einheit und Vielfalt, subjektiv und objektiv in Ausdrucks- und Lebensformen zugleich strukturiert und organisiert werden. Begrifflichen Differenzierungen im Rahmen der menschlichen Identität müssen sich jedoch die Frage gefallen lassen: Liegt hier tatsächlich eine Unterscheidung vor, die eine Information erzeugt (vgl. Luhmann 1992, S. 103) oder eher eine Pluralisierung, im Versuch den Menschen und seine letztlich handelnden Bezüge kognitiv durch ein „Schema der Über- und Unterordnung“ zu begreifen und zu objektivieren (Stojanov 2006, S. 122)? Bei diesem Begriffswirrwarr wäre ein Begriffs- oder Dimensionsorganigramm zur Identität schwer zu überblicken. Stojanov beschreibt selbst, dass Ich-Identität und personale Identität als unterschiedliche Selbstbezugsmodi im Grunde keine Hierarchie aufweisen (Stojanov 2006, S. 120).

Der Identitätsbegriff ist dadurch ein überaus fließendes und teilweise unüberschaubares Konzept geworden (vgl. Frey/Haußer 1987, S. 3), zumal im postmodernen vernetzten und virtuellen Zeitalter zu den bisherigen Diskussionen um reale Identitäten die virtuelle Identität bzw. „ID“ als weiteres Problemfeld noch hinzugekommen ist. Der Identitätsbegriff hat aufgrund zahlreicher Erkenntnisinteressen und Perspektiven, v.a. Dingen in Bezug auf die Betrachtung der Identitätsentwicklung über die gesamte Lebensspanne hinweg, krisenhafte Phasen hinter und eventuell noch vor sich. Er steckt womöglich auch deswegen nach der inflationären Diskursentwicklung vergangener Jahrzehnte in einem mehr deflationären Verstummungsprozess. Folglich gibt es keine einheitliche Identitätstheorie und die Erfassung der Identität zur Gänze kann schon allein aufgrund entgrenzter Expertisen, die sich mit ihr beschäftigen, nur scheitern.

Wenn die Identität bzw. die personale Identität, in vorliegendem Kontext auf die Person als kognitives und emotionales (also organismisches) Ganzes bezogen (vgl. Kap. 2.2.4.1, S. 80), unstrittig subjektiv erlebt wird, dann darf m.E. gerade aufgrund des Erkenntnisinteresses an konstruktiver Selbstentwicklung nicht von Seiten Dritter versucht werden, die Identität als vermeintlich objektiven Gegenstand zu beschreiben, ohne in personenzentrierte und verstehende Beziehung mit dem oder der Betroffenen als Identitätsträger zu treten. Der *Ausgangspunkt der Erkenntnis*, auch über die Identität, *ist als Zentrum der Aufmerksamkeit in die Person zu legen*, wie es der „person centered approach“ als sozialpsychologische Metatheorie für konstruktive Beziehungsgestaltung vornimmt (vgl. Kap. 2.2.4.3, S. 113). Die Identität lässt sich dann als persönliches Erleben betrachten und nur schwer von außerhalb des Identitätsträgers her beschreiben, da sie sich im Laufe des gesamten Lebens einer Person prozessual verändern kann (Straub/Renn 2002, S. 10, 16). Sie „ist ein praktisches Selbstverhältnis, das nur in be-

grenzten `Ausschnitten` in hinweisenden und darstellenden Beschreibungen eines Selbst Ausdruck findet (...), von Deutungs- oder Interpretationsleistungen als standortgebundene, perspektivische, an Motive, Intentionen, Relevanzsetzungen, Interessen und Situationsdefinitionen des Akteurs und der `signifikanten Anderen` gebundene hermeneutische Akte“ (Straub/Renn 2002, S. 14) abhängig. Die Identität wird nur dann, durch das kognitive und emotionale Beachten subjektiven Erlebens, sprachlicher Äußerungen und organismischer Reaktionen ihrer „kritischen Funktion“ gerecht (Straub/Renn 2002, S. 11) und erhält aus Sicht der subjektiven Person durch Reflexion und Antizipation ihrer Sicht der Welt die entscheidenden Antriebskräfte für ihre Entwicklung (vgl. Haußer 1983, S. 40).

Aufgrund dieses Zusammenhangs von (personaler) Identität und subjektiver Deutung, Interpretation und Bewertung, liegt es nahe, sie im fraglichen Verhältnis zum beschriebenen Selbstkonzept zu betrachten. Die Identität kann als das vorläufige Ergebnis von persönlicher Entwicklung und dem Sich-Selbst-Bewusstwerden anhand lebenslanger Prozesse betrachtet werden und vereint damit soziale Aspekte sowohl subjektiv-biographisch als auch objektiv-lebenslauforientiert. Die objektive Perspektive der Identität bezieht sich dann auf die Lebenslauforientierung, wie durch das „Lebenslaufregime“ (vgl. Kohli 1985) und die sozialen „Fremdzuschreibungen“ (vgl. Goffmann 1973) deutlich wird, wohingegen die subjektive Perspektive die biographische Gesamtheit der Vorstellungen und Beurteilungen der Person über sich selbst, ihre Selbstzuschreibungen als Teil ihrer selbstbezogenen Überzeugungen beinhaltet, also ihr Selbstkonzept (vgl. Mummendey 1990, S. 79). Einige Autoren bezeichnen den Identitätsbegriff allgemein, von fachspezifischen Traditionen abgesehen, als nichts wesentlich anderes, als das Selbst bzw. Selbstkonzept (vgl. Mummendey 1990, S. 81) oder beschreiben die Identität durch ihre soziale Zugehörigkeits- oder Abgrenzungsdimension als ein wesentliches „Konzept zum Verständnis von Selbstbildern“ (vgl. Liebsch 2008, S. 74), die als „konzeptuelles System der Person“ wiederum Synonym für das Selbstkonzept stehen (vgl. Epstein 1979, S. 31). Seit Erikson (1966) wurde die Einzigartigkeit der Person und ihrer biographischen Umstände zur intersubjektiv vermittelten und reflexiven Gewährleistung von Kontinuität und Konsistenz berücksichtigt (vgl. Stojanov 2006, S. 118). Moderne Identitätsliteratur kritisiert jedoch zunehmend die Aspekte der Einheit, Kontinuität und Kohärenz aus der klassischen Identitätsdiskussion (vgl. Liebsch 2008, S. 81) und bringt in Folge immer mehr dynamische Eigenschaften, in die Identitätsdiskussion mit ein, die auch dem Selbstkonzept zugeschrieben werden. So ist Identitätsarbeit bzw. –konstruktion nach Heiner Keupp „konstruktive Selbstverortung“ durch „individuelle Verknüpfungsarbeit“, die eine „hohe Eigenleistung“ erfordert, indem „Erfah-

rungsfragmente“ in einen für uns „sinnhaften Zusammenhang“ zu bringen sind (Onlinequelle: Keupp 05/2005, S. 3). „Das Gelingen dieser Identitätsarbeit bemisst sich für das Subjekt von Innen an dem Kriterium der Authentizität und von Außen am Kriterium der Anerkennung.“ (Onlinequelle: Keupp 09/2003, S. 10). Identitätsarbeit steht somit in engem subjektiven und objektiven Zusammenhang zu „gelingender Lebensbewältigung“ (ebd. S. 18), die sich in Bildern ausdrückt (vgl. Onlinequelle: Keupp 05/2005, S. 1). Jedoch ist auch im Zusammenhang mit dem Selbst oder Selbstkonzept immer wieder vom „Selbstbild“ die Rede (vgl. Greve 2000, S. 18).

Identität bezieht sich also auf einen „höchst komplizierten, dialektischen Prozess (zwischen I und ME, Innen und Außen, Wahrnehmung und Verarbeitung, Verarbeitung und Darstellung)“ und „findet nur teilweise Ausdruck in sprachlichen Äußerungen“ als komplexe Handlung im Kontext sozialer Praxis (Straub/Renn 2002, S. 15)<sup>33</sup>. Sie ist daher zwar empirisch nicht direkt greifbar, gegenüber dem Selbstkonzept, das sich durch die „sprachliche Äußerung der Person“ festmachen lässt (Frey/Haußer 1987, S. 9), aber dennoch insofern eine „praktische Angelegenheit“ (vgl. Straub/Renn 2002, S. 15), als dass sie als mehr oder weniger stabiles, d.h. Schwankungen unterworfenen Selbstverständnis über die eigene Zugehörigkeit und Existenz, Teil des Selbst der Person ist und sich nur durch eben diese Person, basierend auf ihrem Selbstkonzept, äußern kann. Wie mehrfach betont, ist Identität dann vielmehr ein „reflexives Projekt“ bzw. ein „selbstreflexiver Prozess eines Individuums“, das als „kommunikatives Prinzip“ im gesamten Leben symbolisch interaktiv zur Anwendung kommt (vgl. Liebsch 2008, S. 79; vgl. Frey/Haußer 1987, S. 4; vgl. Krappmann 1993, S. 12 ff.). Diese Reflexivität einer so betrachteten „Identitätsarbeit“ ist „kontinuierlich und alles durchdringend: Was geschieht gerade mit mir? Was denke ich? Was tue ich? Was fühle ich?“ (vgl. Onlinequelle: Keupp 09/2003, S. 27). Diese Ansicht spiegelt sich ebenso in Meads bereits erwähnter Auffassung über die Reflexivität als für die Identität notwendige Reaktion der Person auf sich selbst wieder (vgl. Abels 2010, S. 264). Sich mit den Augen der anderen sehen, also die Außenperspektive reflektieren, ist eine für die Identitätsentwicklung notwendige innere Reflexionsfähigkeit, die sich als „Innenperspektive“ unmittelbar auf das sich bewusstwerdende ganze Selbst bezieht, welches durch das Selbstkonzept zum erheblichen Steuerungsfaktor des menschlichen Verhaltens bzw. Handelns wird (vgl. Mummendey 1990, S. 82; vgl. Deusinger 1987, S. 259). Denn Identität als reflexives Projekt bedeutet: „Wir sind nicht was wir sind, sondern was wir aus uns machen“ (Giddens 1991, S. 74). Sigrun-Heide Filipp spricht in diesem Zusammenhang davon,

---

<sup>33</sup> Der Komplexitätsgrad sozialer Praxis relativiert sich mit der personenzentrierten Kenntnis über *organismische Reaktionen* und ihrer Bedeutung als nonverbale und kongruente Ausdrucksformen des Selbst, wenn sprachliche Kommunikationsmittel nicht mehr oder noch nicht dem Bewusstsein zur Verfügung stehen (vgl. Kap. 2.2.4.3, S. 144 ff.).

den Menschen als „naiven Handlungstheoretiker“ zu begreifen, der durch Selbstmodelle wesentlich die eigenen subjektiven Theorien bestimmt (vgl. Filipp 1979, S. 144). Authentizität ist dann der Leitfaden der Selbstverwirklichung mit dem erstrebenswerten Ziel „Ich bleibe mir selbst treu“ (vgl. Onlinequelle: Keupp 09/2003, S. 28).

Diese Auslegungen einer mehr und mehr personalen Identität nähern sich dem Begriff des im Rahmen meines Selbstentwicklungsverständnisses bereits erläuterten Selbstkonzeptes an. Für vorliegendes Interesse einer konstruktiven, d.h. auch problemlösungsorientierten Sichtweise von Selbstentwicklung und –veränderung spielt primär die subjektive und personale Konstruktion der Identität als im Einklang mit dem Selbstkonzept gesteuerte Handlungsmotivation und -komponente eine Rolle, mit dem Fokus auf der für die Identität konstitutiven Beziehung und sozialer Interaktion. Es liegt in diesem Sinne nahe, die Identität als prozessuales Selbstverständnis einer erwachsenen Person über das eigene Sein und die eigene oder kollektive Zugehörigkeit, die sich individuell äußert und in Beziehung entwickelt, im Sinne einer personalen Identität zu betrachten und als Teil personenzentriert-prozessorientiert entweder dem nach *Selbsterhaltung* oder nach *Selbstentfaltung* strebenden *Selbstkonzept* zuzuordnen (vgl. Goldstein 1940; Rogers 1959/2009b, S. 26 f.; vgl. Kap. 6.4, S. 427). Es bleibt jedoch die Frage, ob die Identität als ein mehr oder weniger stabiler Teil ein Element des Selbstkonzeptes ist und versucht, die konstanten bzw. überdauernden Aspekte des Selbstkonzeptes zu begreifen. Das würde dem etymologischen Zugang zur Identität durch das lateinische „idem“ (derselbe, dasselbe) entsprechen. Oder, ob das Selbstkonzept als subjektiv-reflexiver Teil ein Element der Identität ist (vgl. Frey/Haußer 1987, S. 8). In vorliegender Studie wird dafür plädiert, den sozialen Identitätsbegriff auf seine sozialen Wurzeln und gesellschaftlichen Verwendungszusammenhänge objektiv im Lebenslauf hin zu fokussieren (Wohin gehöre ich?) und den personalen Identitätsbegriff in Anbetracht seiner subjektiv-psychologischen Kategorien persönlicher und selbstreflexiver Wahrnehmungen und Deutungen für eine konstruktive Entwicklung und Veränderung aus der Biographie heraus dem Selbstkonzept zu zuordnen (Wer bin ich?). Identität als einheitlicher Begriff erweist sich als nicht zielführend, v.a. im Hinblick auf den in vorliegender Problemstellung konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung ursprünglich dialektisch angelegten Sinn von Ich <vs.> Mich bzw. Wir <vs.> Mir.

Zusammengefasst scheinen sich die meisten aller identitäts- und selbstkonzepttheoretischen Erkenntnisinteressen auf drei reflexive Dialektiken zuzuspitzen, die erkenntnis-differenziert zu betrachten sind:

1. soziale Fragen nach Zugehörigkeit <vs.> Abgrenzung: Wohin gehöre ich?

2. psychologische Fragen nach Selbsteinschätzung <vs.> Fremdeinschätzung:  
Wer bin ich?
3. pädagogisch-anthropologische Fragen nach Kontinuität/Konsistenz <vs.> Dynamik/Wandel: Wie bzw. wohin lebe, entwickle und verändere ich mich?

Für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse ist vor dem Hintergrund einer konstruktiven Beziehungsgestaltung und ihres Verstehenspostulats (vgl. Kap. 6.3, S. 423) zu konkludieren, dass soziale Fragen nach Zugehörigkeit oder Abgrenzung sowie psychologische Fragen nach dem Selbstkonzept (Eigenschaften, Verhalten, Persönlichkeit, Charakter, Wünsche, Bedürfnisse, etc.) immer aus der eigenen Perspektive als auch der des Gegenübers interpretierend beantwortet werden und beide Fragen, sowohl soziale als auch psychologische, im Verhältnis von Raum und Zeit bestehen bleiben oder sich entwickeln und verändern. Inwiefern diese Fragen und Prozesse bezüglich konstruktiven Entwicklungen und Veränderungen für Person und Organisation eine Rolle spielen, wird in vorliegender Studie untersucht. Hierfür sollen elementare Begriffe der Person- und Selbstperspektive wie auch der Organisationsperspektive (vgl. Kap. 2.4.1, S. 209 ff.) in ihrem vorliegenden Verständnis unterschieden werden.

### 2.2.3 Abgrenzung und Verständnis elementarer Begriffe der Person- und Selbstperspektive

Wie im vorigen Kapitel bereits erwähnt, werden die Begriffe Person, Persönlichkeit, Selbstkonzept, Identität, Ich und auch Individuum, Selbst und Subjekt häufig aufgrund verschiedener Perspektivdimensionen nicht eindeutig voneinander abgegrenzt (vgl. z.B. Stojanov 2006, S. 115). Die am Thema menschlicher Entwicklung beteiligten Fächer und interdisziplinären Erkenntnisinteressen machen es durch ein heterogenes Sammelsurium an Begrifflichkeiten und dem damit zusammenhängenden Verständnis über die humane Existenz in ihrem Sein und Werden nicht einfach, die Begriffe formal voneinander zu unterscheiden (vgl. Faulstich/Ludwig 2004, S. 19). Dennoch lassen sich zentrale Interessensdimensionen differenzieren und anhand spezifischer Kriterien auf die Begriffe beziehen. Eine solche notwendige Abgrenzung soll hier im vorliegenden Kontext unternommen werden, um der Vielschichtigkeit menschlicher Entwicklung und Veränderung schriftlich differenziert und damit wissenschaftlich adäquat begegnen zu können.

Dies soll in zweierlei Bewusstsein erfolgen: Einmal wissentlich um den reduktiven und möglicherweise redundanten Charakter von Definitionen inhaltlich nah beieinanderliegender Begrifflichkeiten und zum Zweiten im Wissen um den Luhmann'schen Differen-

zierungsbegriff, wonach eine Differenzierung bedeutet zu unterscheiden und ein Unterschied nur Sinn macht, „wenn er Information erzeugt. Erst diese Information macht einen Unterschied zu einem Unterschied“ (Luhmann 1992, S. 103). Ist dies nicht der Fall ist, so liegt keine Differenzierung sondern vielmehr Pluralisierung vor. Dabei soll aufgrund meines prozessorientierten Erkenntnisinteresses von konstruktiver Entwicklung und Veränderung die jeweilige Grundsatz*dialektik* des jeweiligen Begriffes eine bedeutsame erkenntnistheoretische Rolle erhalten, im antiken philosophischen und genuin dialogischen Sinne der disputativen Rede, Gegenrede und des Fließens von Sinn, wie auch in der Tradition der Hegelschen Denke von Dialektik als „absolute Methode des Erkennens“, als „immanente Entwicklung des Begriffs“ und als letztlicher Grundsatz von Bewegung und dem „Gang der Sache selbst“ (vgl. Meyers 1972, Bnd. 6, S. 727). Diese dialektische Konnotation wird insofern zusätzlich interessant, als sie in personenzentriert-organismischen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen als „permanente interaktive Beziehung“ genuin eine fundamentale Rolle spielt (vgl. Strunk 2000, S. 59 f.). Wie auch Malcolm Knowles, der US-amerikanische Andragoge, nach dem amerikanischen Psychologen und Professor der Stanford University Ernest Hildegard anführt, soll hier im Mittelpunkt der Debatte angesichts des erwachsenenpädagogischen Erkenntnisinteresses an konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung nicht die Definition selbst stehen, sondern die Interpretation (vgl. Knowles 2007, S. 11). Schließlich wird mit dem Nobelpreisträger Daniel Kahneman wesentlich, dass uns weniger bekannte Bedeutungen und Verwendungen von Begriffen ihren Zugang erschweren, denn er stellt fest.: „Kurzum, man erlebt eine größere kognitive Leichtigkeit, wenn man ein Wort wahrnimmt, das man schon einmal gesehen hat, und es ist dieses Gefühl der Mühelosigkeit, das den Eindruck der Vertrautheit hervorruft“ (Kahneman 2014, S. 83). Und dennoch gilt auch dabei, wie es an anderer Stelle bei Kahneman kritisch heißt, dass Vertrautheit nicht leicht von Wahrheit zu unterscheiden ist (vgl. Kahneman 2014, S. 85).

Die Person definiert in vorliegendem Kontext *den humanistischen Menschen bzw. das humanistische Menschenbild* des über sich hinaus auf Beziehungen verwiesenen Menschen in Freiheit, Selbstbestimmung und Würde. Die Person beinhaltet Normen und Werte, Lern- und Entwicklungsfähigkeit sowie die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Denken und Fühlen in Einklang mit seinem Selbstkonzept. Von Lebensbeginn an „Person sein“ und dennoch während des Lebens „Person werden“ wirkt paradox (vgl. Weber 1999, S. 185) und ist im vorliegenden Kontext als differente Perspektiven zu betrachten. Einmal soll die normgebende oder ergebnisorientierte Seins-Perspektive (als Zustand) und das andere Mal die prozessorientierte Perspektive (als Entwicklung) be-



tont werden. Dies ist jedoch nicht als Paradox oder Widerspruch, sondern als differenter Blickwinkel mit differenziertem Erkenntnisinteresse zu sehen. Die Person bezieht sich daher auf folgende doppelte Grunddialektik, die sich auch im Menschenbild des personenzentrierten Ansatz nach Rogers wiederfindet (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118 f.): *frei/unabhängig sein <vs.> in Beziehung/angewiesen sein* sowie die prozessuale Perspektive des *Zustand <vs.> der Entwicklung*.

Das Individuum bzw. die Individualität hingegen beschreibt die *Einzigartigkeit* und das *Einzigartig-Sein* des Menschen. Er ist unteilbar und einzeln, grenzt sich als einzelner Mensch gegenüber der Gesellschaft bzw. gegenüber dem Kollektiv als mehrere Individuen ab und strebt nach Verwirklichung. Individualität ist somit auch eine Art „normative Forderung“ (vgl. Frey/Haußer 1987, S. 9), die sich auf die Grunddialektik *einzeln bzw. einzigartig sein <vs.> gemeinsam sein* bezieht.

Die Persönlichkeit bezieht sich auf die *Verwirklichung*, die Gesamtstruktur einer Person wie sie sich nach außen zeigt, z.B. in ihrem Handeln. Persönlichkeit ist die Verwirklichung der Individualität. Sie bezieht sich auf die Entwicklung und Veränderung von Verhalten, Normen und Werten einer Person und zeigt sich in allen individuellen Ausprägungen von Merkmalen und Eigenschaften, die von „außen“ wahrnehmbar sind (vgl. Mummendey 1990, S. 78; vgl. Mummendey in: Frey/Greif 1987, S. 281; vgl. Meyers 1976, Bnd. 18, S. 439). Während die allgemeine Psychologie den Begriff sehr weit zur Erklärung von Besonderheiten des Menschen fasst und ältere Definitionen sich auf Person oder Charakter stützen (vgl. ebd.), steht die Persönlichkeit wie auch das Individuum im vorliegenden Kontext in der Tradition der humanistischen Psychologie. Die Persönlichkeit ist dabei ganzheitlich immer in einer Innenperspektive (intra) sowie einer Außenperspektive (extra) zu betrachten und bezieht sich auf die Grunddialektik von *Person sein (als Zustand, Ergebnis) <vs.> Person werden (durch Entwicklung, Prozess)*.

Das Selbstkonzept beschreibt im Einklang mit den psychologischen Disziplinen das *Selbstbild* aus subjektiver Sicht. Es bezieht sich auf die Gesamtheit aller (generalisierten) Vorstellungen, Einstellungen, Beurteilungen und Bewertungen über die eigene Person, also über sich selbst, die sich lebensgeschichtlich mehr oder weniger verändern können (vgl. Mummendey 2006, S. 7; vgl. ebd., S. 25; vgl. Mummendey 1990, S. 79). Es bezieht die vorherrschenden Werte, Überzeugungen und Einschätzungen (wer bzw. was ich bin) im Einbezug mit der Handlungsebene (wie ich bin) mit ein, d.h. wie ich mich in verschiedenen Lebenslagen wie Beruf, Privat, etc. selbst sehe und dementsprechend verhalte und handle. Das Selbstkonzept ist dadurch eine fortwährende *Prüfinstanz*, gehört wie ein perpetuum mobile zur Persönlichkeitsentwicklung und fasst

eine Vielzahl an Unterscheidungsmerkmalen der eigenen Person<sup>34</sup>. Es ist nach der Gestaltpsychologie ein „System der ständig neuen Kontakte“ des Organismus in seinem Umfeld (vgl. Perls/Hefferline/Goodman 1979, S. 17) und daraus resultierender Menge an Überzeugungen (vgl. Greve 2000, S. 18). Das Selbstkonzept ist kognitiv und emotional eng verbunden und kann sich überdauernd festigen aber auch flexibel und fließend sein, da es aufgrund neuer oder widersprüchlicher Erfahrungen und Erlebnisse mehr oder minder Schwankungen ausgesetzt ist. Diese können zum Teil nur schwer integriert werden, wenn sie stark vom aktuellen Selbstkonzept oder von extrem bedeutsamen Anteilen des Konzeptes abweichen. Das Selbstkonzept beinhaltet offensichtlich zwei elementare Tendenzen bzw. Motivationen, die nicht gleichzeitig auftreten, sondern im Ausdruck und Handeln generell situativ und in verschiedenen Lebensbereichen unterschiedlich erlebt werden. Sie sind somit in Ausmaß und Intensität stark individuell gewichtet (vgl. Mummendey in: Frey/Greif 1987, S. 282): Entweder will sich das Selbstkonzept *erhalten* (bewahren) oder es will sich *entfalten* (erweitern) (vgl. Kap. 6.4, S. 427; vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118). Beide Tendenzen äußern sich in der ganzen Vielfalt menschlicher Ausdrucksmöglichkeiten. Persönliche bzw. subjektive Erfahrung und Erleben stehen mit dem Selbstkonzept in dauerhaftem Zusammenhang. Sie sind daher unbedingt in Lern- und Entwicklungsprozesse zu integrieren. Letztlich wird das Selbstkonzept *real* (wie man ist) oder *ideal* (wie man sich wünscht zu sein) erlebt, in annäherungsweise absoluten Zuständen oder aber in Mischformen. In Bezug auf die Kongruenz (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 133 ff.) spielt es eine maßgebliche Rolle, welche er beiden Tendenzen einer momentanen Handlung zugrunde liegt, ganz gleich, ob sie das reale oder ideale Selbstkonzept betrifft. Denn die Energie der Enthaltung oder Entfaltung kann sich annehmlich sowohl auf das Realselbst als auch auf das Idealselbst, bis hin zu subjektiv potentiell existenziellem Ausmaß, beziehen. Das Selbstkonzept kann als eine Art Selbsttheorie betrachtet werden, die ein Mensch zwangsläufig entwickeln muss, weil es für die Steuerung seines Lebens notwendig ist (vgl. Epstein 1979, S. 42), z.B. durch die mit Hilfe des Selbstkonzeptes mögliche Reduktion von Ungewissheit. Das Selbstkonzept beinhaltet, wie die Person, zwei Prozess-Dimensionen: Zum einen das in einem momentanen Zustand beschreibbare „Sein“ und zum anderen das sich im Prozess entwickelnde „Werden“ und bezieht sich daher auf die wesentliche Grunddialektik von *Erhaltung/Sicherung* <vs.> *Entfaltung/Erweiterung*, die beide sowohl für das „sein“ als auch das „werden“ konstitutiv sind.

---

<sup>34</sup> Es können z.B. physische und psychische Merkmale der eigenen Person beurteilt bzw. unterschieden werden, mehr beschreibend oder mehr bewertend, Merkmale aus der Vergangenheit, Merkmale, die man sich gegenwärtig zuschreibt oder Merkmale, die man sich in Zukunft wünscht (vgl. Mummendey 1990, S. 79).

Die Identität definiert in vorliegendem Kontext hingegen das *relationale Selbst- und Fremdverständnis*, das subjektive und objektive Verständnis über Gleichheit und Echtheit (Übereinstimmung) des eigenen Selbst und des Selbst der anderen in sozialen und personalen Bezügen. Sie beruft sich dadurch per se auf eine Unterscheidung, ist also ein relationaler Differenzbegriff, der in einem Aushandlungsprozess von sozialem Dazugehören (Anerkennung, Beteiligung) und Abgrenzen während des gesellschaftlichen Lebenslaufes, der Biographie und ihren elementaren Bereichen Bildung, Beruf und Familie entwickelt und mit Bedeutungen versehen wird (vgl. Faulstich/Ludwig 2004, S. 18). Die Identität kann „von innen“ am Kriterium der Authentizität und „von außen“ am Kriterium der Anerkennung bemessen werden (vgl. Onlinequelle: Keupp 09/2003, S. 10), erscheint jedoch im Kontext der konstruktiven Selbstentwicklung und –veränderung aufgrund ihres umfassenden Diskurses weniger ertragreich als das Selbstkonzept. Allerdings ist die sog. „Corporate Identity“ im Zusammenhang mit der Organisationsentwicklung von Bedeutung, da die Identität als ein relationales Selbst- und Fremdverständnis subjektive und objektive Gründe für Gleichheit und Echtheit mit Hilfe von Konzepten der Zugehörigkeit und Anerkennung (Beteiligung) liefert, indem sie den Menschen als personales wie auch soziales Wesen betrachtet (vgl. Frey/Haußer 1987, S. 5). Identität wird generell durch kontinuierliche Existenz entwickelt: „Continued existence makes identity“ (Locke 1836, S. 235) und ebenso durch spontane und aktualisierte Selbstvorstellungen verändert. Sie bezieht sich daher auf die Grunddialektik von *Selbsteinschätzung bzw. –zuschreibung* <vs.> *Fremdeinschätzung bzw. –zuschreibung* sowie *Stabilität/Kontinuität* <vs.> *Dynamik/Flexibilität*.

Das Subjekt bzw. die Subjektivität definiert den *Erkenntnisträger* bzw. *Ausgangspunkt einer Erkenntnis*, der eine persönliche (Be-)Wertung durch Kognition und Emotion beherbergt. Seit Descartes meint Subjekt das denkende und seiner selbst bewusste und bewusst werdende Ich. Im Gegensatz zum Erkenntnisgegenstand, dem Objekt, ist das Subjekt Erkennender, mit seinem individuellen Bewusstsein, seinen Wahrnehmungen, Vorstellungen und Wertungen (vgl. Meyers 1978, Bnd. 22, S. 750 f.). Erkenntnistheoretische Auseinandersetzungen über Wahrnehmung und Wirklichkeit haben in der philosophischen Vergangenheit immer wieder zu kritischen Positionen geführt, da die Subjektivität als Konglomerat zahlreicher persönlicher, häufig unbewusster Dimensionen nur schwer zu greifen und zu erklären ist und weiterer, teils intensiver Auseinandersetzung bedarf. Das Subjekt bezieht sich somit auf die Grunddialektik von *erkennendem Subjekt (reflektierend, in Frage stellen, bewusst)* <vs.> *seiendes Objekt (nicht reflektierend, nicht in Frage stellen, unbewusst)*.

Das Ich definiert per se eine momentane *Perspektive*, eine Blickrichtung. Diese spielt ebenfalls spätestens seit Descartes „cogito ergo sum“ (1637) eine Rolle als Ausgangs-

punkt für die reflektierte Subjektivität und als Teilfunktion des Selbst. Im Unterschied zur Identität mit ihrem Gesellschaftsbezug zur Existenz unterscheidet sich das Ich durch den situativen Selbstbezug „zu mir gehörend“ und „fremd“. Das Ich bezieht sich daher auf die Grunddialektik: *gehört zu mir <vs.> gehört nicht zu mir*.

Nachdem nun zentrale Begriffs- und Perspektivdifferenzierungen als Grundlagen für mein Verständnis von und den Zusammenhang mit Prozessen konstruktiver Selbstentwicklung und –veränderung vorgenommen wurden, sollen im Folgenden die beiden Kernelemente der Ganzheitlichkeit und Beziehungsorientierung in ihrer geschichtsmächtigen Entfaltung dargelegt werden, um das Konzept und die Wurzeln der konstruktiven Selbst- und Organisationsentwicklung im Hinblick auf die EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft zu verdeutlichen.

#### 2.2.4 Ganzheitlichkeit und Beziehungsorientierung

Neben der humanistischen Entwicklung der Person hängt die geschichtlich erfolgte Ausdifferenzierung pädagogischen Denkens über Sein und Eigenschaften des Menschen insofern mit einer konstruktiven Selbstentwicklung und –veränderung zusammen, als sich zentrale pädagogische Erkenntnisse in der Theorie einer Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft wiederfinden. Ganzheitlichkeit und Beziehungsorientierung liefern hierbei als pädagogische Implikationen genuine Grundlagen für konstruktive Selbstentwicklungs- und -veränderungsprozesse.

Die ganzheitliche Perspektive von Person und Mensch ist in der Geschichte der Pädagogik frühzeitig angelegt. *Ganzheitlichkeit* bezieht sich in der Pädagogik auf die ursprünglich von Rousseau ausgebreitete Bildung bzw. Erziehung mit „Kopf, Herz und Hand“ (vgl. Rousseau 1762/2010). Kognition, Emotion und Körper bilden eine integrative Einheit, die zusammen mit dem Verstand, Gefühlen und dem Körper als ganzem und systemischem Organismus Lern-, Entwicklungs- und Veränderungsprozesse ausmacht, steuert und beeinflusst. Ganzheitlichkeit oder Ganzheit wird in vorliegendem Kontext als strukturelle und systemische Dimension betrachtet, die ein Ding, eine Sache oder ein Mensch in der Vollständigkeit aller seiner komplexer, qualitativ gleicher oder/und qualitativ verschiedener Teile (Elemente), die ihrerseits in sich Ganzheiten darstellen können, sowie in der Gesamtheit ihrer Eigenschaften und Beziehungen untereinander begreift. Diese Teile bzw. Elemente wirken als Einheit und summieren im

Unterschied zu lediglich additiven Zusammenordnungen<sup>35</sup> die Beiträge ihrer Einzelelemente nicht einfach nur, sondern zeigen aufgrund der Wechselbeziehung bzw. Wechselwirkung der Elemente untereinander eine qualitativ andere, höhere Wirkung bzw. Leistung (vgl. Meyers 1973, Bnd. 9, S. 677), was im Begriff der Emergenz beschrieben ist. Diese Auffassung von Ganzheitlichkeit und der Tendenz zur Ganzheit entspricht dem Prozessverständnis des Organismus, das für die konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung zentral bedeutsam ist (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118 f.; vgl. Kap. 2.4.2.2, S. 240). So beschrieb der südafrikanische Staatsmann und General Jan Christiaan Smuts früh die Überzeugung einer holistischen Kraft (Smuts 1926), die der österreichische Arzt und Psychotherapeut Alfred Adler aufgriff und beschrieb, dass es keinen Zweifel daran geben könne, „dass alles, was wir als Körper bezeichnen, ein Bestreben zeigt, zu einem Ganzen zu werden“ (vgl. Adler 1933; vgl. Rogers 1980/2007, S. 65).

Ebenso wie diese innere Ganzheitlichkeit sind der Pädagogik die äußere und soziale Dimension konstruktiver Entwicklungs- und Veränderungsprozesse implizit. Dazu wird im Folgenden Kapitel neben der Ganzheitlichkeit *die Beziehung* in den Fokus gerückt. Der Beziehungsbegriff ist in vorliegender Studie per se wertneutral zu verstehen. Eine Beziehung ist das Verhältnis, in dem Menschen oder Organisationen und ihre einzelnen Elemente bzw. Teile (z.B. Gefühle, Teams, Gruppen) zueinander stehen. Dieses Verhältnis ist geprägt durch eine Menge an Relationen einzelner Merkmale, konstituiert sich durch Gefühle und Gedanken und drückt sich in Worten oder Gesten aus. Dabei wird eine Beziehung real, wenn sich die beteiligten Personen, Gruppen oder Organisationen (oder Objekte) tatsächlich aufeinander beziehen und sie ist konstruiert, wenn sie zwar intentional aufeinander bezogen werden, dies aber nicht aktiv selbst tun bzw. können.

Relevante geschichtliche Erkenntnisse sollen im Folgenden dargelegt werden, um eine entwicklungsorientierte Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft genuin zu untermauern und dem eigenen Anspruch zu begegnen, dass eine Theorie erst dann richtig zu verstehen ist, wenn sie aus ihrer Entwicklung heraus verstanden wird. Ich möchte an dieser Stelle einem eklektizistischen Verdacht zuvorkommen, der das Verbinden und neue Zusammensetzen von Elementen unterschiedlicher Positionen, v.a. wissenschaftstheoretisch, negativ besetzt. Die gewöhnlich abwertende Verwendung des Terminus Eklektizismus missachtet möglicherweise, dass eine Bevorzugung in sich abge-

---

<sup>35</sup> Eine additive Zusammenordnung von Teilelementen wird z.B. durch die mechanistische Auffassung von Ganzheit vertreten, die Wirkung und Leistung des Ganzen auf die Wirkung und Leistung der Einzelelemente zurückführt (vgl. Meyers 1973, Bnd. 9, S. 677).

schlossener und damit isolierter Theorien darüber hinwegtäuscht, dass durch das selektive Übernehmen von zutreffenden Aussagen verschiedener Theorien und das Nichtübernehmen von widerlegten Elementen eklektische und integrative Theorieentwicklung möglich ist (vgl. Richter 2011).

#### 2.2.4.1 Ganzheitlichkeit der Person als genuine Erkenntnis historischer Disziplinentwicklung der Erziehungswissenschaft

Im Folgenden soll dargelegt werden, dass neben der humanistischen v.a. auch die ganzheitliche Perspektive der Person im genuinen Zusammenhang mit der historischen Disziplinentwicklung der Pädagogik und späteren Erziehungswissenschaft sowie ihrer Teildisziplin Erwachsenenbildung steht. Anhand ausgesuchter Persönlichkeiten und ihren pädagogischen Hauptwerken soll im Einklang mit der humanistischen Entwicklung der Person das pädagogikhistorisch entwickelte Verständnis vom ganzheitlichen Menschen aufgezeigt werden, das heutigen Ermöglichungs-, Deutungs- und Konstruktivismustheorien in der Erwachsenenbildung zugrunde liegt. Dieses ganzheitliche Menschenverständnis gilt als die erste und prinzipielle (erwachsenen-)pädagogische Bedingung für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse und soll als eine Art handlungsleitendes Menschenbild explizit in dieser Studie ausgewiesen werden, im Sinne pädagogischer Implikationen für eine EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft. Denn zu deren Grundlagen des didaktischen Handelns, das durch makro- (Programmplanung) wie mikrodidaktische (Veranstaltungsplanung) Organisation von Lehr- und Lernprozessen die Hauptaufgaben der Erwachsenenbildung beschreibt und zur Dimension der hierfür hilfreichen und förderlichen Beziehungsgestaltung, gehören nicht nur die Ursprünge des Verständnisses über die Bedeutung von Person und Selbst (vgl. Kap. 2.2.1 – 2.2.3 ab S. 49), sondern auch die der erziehungswissenschaftlichen Disziplinentwicklung und ihre Bezüge zur ganzheitlichen Perspektive der Person.

Aufgrund der historisch nicht trennscharfen Verwendung soll zunächst die in der deutschen Pädagogik mittlerweile gängige perspektivische Unterscheidung der zentralen Begriffe Erziehung und Bildung vorangestellt werden, die nicht derart anschaulich und trennscharf sind, wie z.B. das englische „education“ und „pedagogy“. Erziehung beschreibt pädagogische Sachverhalte von Seiten des Erziehers aus, als intentionales Geschehen, hinsichtlich der Absichten und Einwirkungen des Erziehers (vgl. Brezinka 1974; vgl. Kron 1996). Erziehung bedeutet in der deutschen Pädagogik also im weiteren Sinne das pädagogische „Tun“. Bildung hingegen beschreibt die pädagogischen Sachverhalte primär von Seiten des Zu-Erziehenden aus, was der Zu-Erziehende sel-

ber tut, also das sich Selbst-Bilden in jeglichen Auseinandersetzungen, nicht nur mit dem/der ErzieherIn (vgl. Koller 2014, S. 70 f.). Bildung meint also im weiteren Sinne das „Nachdenken über pädagogisches Tun“. Daher ist in der Erziehungswissenschaft heute auch die Rede von Erwachsenen*bildung* und nicht Erwachsenen*erziehung*, die den Erwachsenen im Zuge seiner Personwerdung dazu befähigt betrachtet, selbstständig zu lernen und sein Lernen selbst zu steuern im Unterschied zu einem diesbezüglich noch nicht befähigten Kind oder jungen Heranwachsenden.

In pädagogikhistorischen Kontexten im deutschsprachigen Raum wurde diese begriffliche Unterscheidung über weite Teile noch nicht derart trennscharf vollzogen. Trotz der heute relativierten begrifflichen Bedeutung von Erziehung für die Erwachsenenbildung wurden in Klassikern und Hauptwerken der pädagogischen Wissenschaft im Kontext von „Erziehung“ perspektivisch Ansprüche an Erziehung *und* Bildung (im heutigen Verständnis) der Kindheit und des Jugendalters sowie über das gesamte Leben des Erwachsenen hinweg gestellt. Sie haben damit zur wissenschaftstheoretischen Entwicklung und Konstruktion der erwachsenenpädagogischen Theoriebildung und ihrem ganzheitlich-humanistischen Menschenbild beigetragen. Im Folgenden werden daher historisch-normative Erkenntnisse über *Erziehung*, deren Merkmale ursprünglich im erzieherischen Kontext auf das Kind oder den Edukanden bezogen waren, zum Teil auch für die Erwachsenenbildung als gültig betrachtet. Dies erscheint in Bezug auf die von Kant propagierte *innere* „Moralisierung“ sinnvoll, die neben der *äußeren* Disziplinierung, Kultivierung und Zivilisierung die „Befähigung zum Handeln nach moralischen ‚Maximen‘, d.h. nach Prinzipien der inneren Überzeugung des Handelnden“ (Koller 2014, S. 71 f.) meint. Eine so gedachte Moralisierung will der Person altersunabhängig *handlungsleitende Orientierungen für ihre lebenslange Selbststeuerung* ermöglichen. Das Prinzip der Moralisierung im Sinne Kants ist nicht einfach aus der Aufklärung heraus entstanden, sondern hat sich in historisch bemerkenswerter Weise und durch Phasen schmerzlichster gesellschaftlicher Erfahrungen entwickelt. Denn „Bildung ist kein Privileg, Bildung ist ein Recht“, wie es die Friedensnobelpreisträgerin Malala Yousafzai an die Abgeordneten der UN (United Nations) auf dem Nachhaltigkeitsgipfel 2015 formuliert, die einen Mordanschlag von Islamisten überlebt hatte<sup>36</sup>.

Aufgrund von „gegenwartsbezogenen Perspektivverkürzungen“ (Vogel 1994, S. 3) gerät zunehmend wieder in Vergessenheit, dass es Gründe hat, warum unser okzidentales Menschenbild ein humanes ist, das sich als moralisches und menschliches Denken in humanistischen Norm- und Wertüberzeugungen entwickelte und nicht grundlos überdauerte. Ganz im Sinne davon, „dass derjenige, der die Geschichte nicht

---

<sup>36</sup> [www.n-tv.de/politik/UN-einigen-sich-auf-gemeinsame-Agenda-article16015646.html](http://www.n-tv.de/politik/UN-einigen-sich-auf-gemeinsame-Agenda-article16015646.html), Abruf: 25.09.2015

begriffen hat, dazu verdammt ist, sie zu wiederholen“ (Herrmann nach Vogel 1994, S. 3), sollen im Folgenden vor dem Hintergrund der in heutiger Zeit selektionsbedingt wieder aufkeimenden Bezugslosigkeit auf wissenschaftstheoretische Entwicklungen und im vorliegenden Fall auf die Entwicklung des Personverständnis bzw. Menschenbildes in der Pädagogik, kennzeichnende Ursprünge in historischer Perspektive aufgrund meines personorientierten Blickwinkels persönlichkeitsgeschichtlich aufgezeigt werden. Wesentlich um den normierenden Charakter wirkender Sichtweisen von historischen Wortführern und Exponenten sollen wesentliche Denk- und Argumentationsmuster der pädagogischen Disziplinentwicklung und ihrer erwachsenenpädagogischen Fachrichtung zum Teil auch rezeptionshistorisch hinsichtlich des sich frühzeitig entwickelten ganzheitlichen Verständnisses von Person und Selbst für konstruktive Entwicklung und Veränderung nachgezeichnet werden. Bedeutende pädagogische Vertreter haben im Rahmen ihres geschichtlichen Zeitalters maßgebliche Schwerpunkte gesetzt, die zusammengenommen die ganzheitliche Betrachtung der Person für eine konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung aus erwachsenenpädagogischem Blickwinkel bis heute formen.

Daher ist es nicht nur lohnend sondern erforderlich, den Ursprung und die Entfaltung des personal-menschlichen Denkens im Bezug zur wissenschaftlichen Disziplinentwicklung der Pädagogik und ihrer Fachrichtung Erwachsenenbildung zu betrachten, um in einem zweiten Schritt die darauf aufbauenden weiteren erwachsenendidaktischen Bedingungen für konstruktive Selbstentwicklungs- und -veränderungsprozesse als Bindeglied zwischen der Person- und Organisationsperspektive zu rekonstruieren (vgl. Kap. 2.3, S. 150). Die humanistische Förderung der historisch entfalteten, im europäisch-christlichen Verständnis von Person und Selbst angelegten Ganzheitlichkeit des Menschen ist zentrales Anliegen der Pädagogik und auch der Erwachsenenpädagogik mit ihrem Bildungsbegriff und seiner Bedeutung der allumfassenden Subjektentwicklung durch handlungsleitende Orientierungen für die Selbststeuerung. Diese Intention einer solchen humanen und damit ganzheitlichen Förderung und Entwicklung hat ihren Ursprung in der griechischen Antike (ca. 800 v.Chr. – 600 n.Chr.). Die Sokratische Pädagogik wollte „den Menschen für sich selbst freisetzen und ihn zu einer eigenverantwortlichen Gestaltung seines Lebens provozieren“ (Böhm 2002, S. 16). Der antike griechische Philosoph Platon verstand die Pädagogik in seiner *Politeia* als Kunst, bessere Bürger werden zu lassen (vgl. Böhm 2002, S. 16) und auch die Stoiker haben den Menschen als von Natur aus gut gedacht (vgl. Böhm 2002, S. 16). Diese *positiv beachtende innere Haltung* (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 139 ff.) gegenüber des Eigenen im Menschen, ist aus der Geschichte heraus betrachtet der Pädagogik und Er-



wachsenpädagogik genuin eigen. Für meinen Hintergrund einer Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft ist es daher ebenfalls bedeutsam, dass Humanität, Menschlichkeit und Bildung schon sehr früh eng miteinander verknüpft waren. So auch in der Vorstellung der ganzheitlichen Bildung des Menschen in den rhetorischen Werken „de inventione“ und „de oratore“ von Marcus Tullius Cicero (106-43 v.Chr.). Humanität als Aspekt der konstruktiven Entwicklung und Bildung des Menschen ging historisch zeitweise in Rationalisierung und Industrialisierung verloren, hat aber an seiner Aktualität gegenüber dem erwachsenpädagogischen Diskurs um selbstgesteuertes Lernen nichts eingebüßt. An dieser Stelle ist Augustinus (354-430) und seine ontologische Anthropologie, die bereits erwähnt wurde (vgl. Kap. 2.2.1, S. 51), hervorzuheben. Seine Erkenntnisse spielen für die emotionale Erwachsenenpädagogik bis heute eine klassisch bedeutsame Rolle. Auch wenn seine pädagogischen Interessen von Bildungshistorikern eher „auf die engezogenen Grenzen einer christlichen Unterweisung“ bezogen werden, so ist sein „Erstarrung aufbrechender, Systeme erschütternder, zum eigenen Nachforschen ermunternder und zu Innovation anregender“ Beitrag zur abendländischen Kultur im Kontext heutiger Problemstellungen, vor allem der der menschlichen Entwicklung und Veränderung, von überdauernder Wirkung (Böhm 1997, S. 97 f.). Sein pädagogisches Hauptwerk „de magistro“ stellt radikal in Frage, ob ein Mensch überhaupt einen anderen lehren dürfe. In seiner darin enthaltenen Abhandlung über die Sprache stellt er die pädagogische Intention fest, die Aufmerksamkeit nicht so sehr auf das Physische (*corporalia*), sondern auf den mentalen Prozess (*incorporalia*) als Auslöser der Sprache zu richten. Durch Worte lernen wir nichts „außer wieder Worte, aber diese bleiben nur Schall und Rauch, solange man nicht weiß, wofür sie Zeichen sind“ (Böhm 2011, S. 18). Lernen geschieht nach ihm nicht allein durch Worte, sondern im Ausbilden der Sinne durch körperliche Anschauung, im Ausbilden des Verstandes durch geistige Anschauung und im Ausbilden von wahren Wissen allein durch Vernunftsanschauung (Böhm 2011, S. 19). So kann Augustinus als der Urvater der Beachtung von Gefühlen und Subjektivität für den Bildungsprozess und das Lehren „als Anstoß zum Selber-Glauben und zu eigener Erkenntnis(bemühung)“ betrachtet werden (Böhm 2011, S. 18). Denn auf diese Weise entstehen Werte und ästhetische Urteile, bewertet und beurteilt vom ausgehenden Subjekt. Als Pionier der personalen Denke, Subjekt- Deutungs- und hermeneutischen Konstruktivismustheorien führte Augustinus außerdem die Trias von Sein, Wissen und Wollen („esse“, „nosse“, „velle“) ins Feld. Diese Gedanken können heute insgesamt als ganzheitliche Ansätze für erziehungswissenschaftliche Problemstellungen bezeichnet werden.

Der nachhaltig ergebnisreichen Antike folgte eine Pädagogik im Mittelalter (ca. 6. – 15. Jhd.), die sich primär auf Bildungsaktivitäten der christlichen Kirche zusammenfassen lässt. Das Bildungsideal im Mittelalter war die Erlösung. Dennoch wirkten die erziehungswissenschaftlichen Grundüberlegungen der menschlichen Wahrheitssuche von Aristoteles und Weiterführungen des Thomas von Aquin (vgl. Kap. 2.2.1, S. 52 und S. 54) weiter und formten die Wissenschaftsverfahren der Scholastik, die über lange Zeit praktiziert wurden. Damit der Mensch auch in seiner Gottangewiesenheit zu einem begründeten Urteil kommen kann, hebt Aquin die Bedeutung des Lehrers hervor, der jedoch nur „von außen“ lehren kann, im Unterschied zu Gott, der „von innen“ lehrt (vgl. Lischewski 2009, S. 454). In dieser Zeit war Bildung jedoch hauptsächlich dem privilegierten herrschaftlichen Adel und geistigen Klerus vorbehalten durch die sog. „Septem Artes Liberales“, die sieben freien Künste. Ritter, Handwerker, Händler und Landvolk enthielten jeweils eigene Bildungsbereiche bzw. Brauchtümer. In der Renaissance (15./16. Jhd.) begannen nun die humanistischen Bildungsideale zu wirken, die durch das wiederaufgenommene Studium der Antike an Bedeutung gewannen. Mitunter durch die Werke von Cicero inspiriert wird der Begriff Humanität vom deutschen Idealismus fortan als Bildungsideal vertreten (vgl. Meyers 1974, Bnd. 12, S. 332). Anstelle des mittelalterlichen Ideals der Erlösung stand nun wieder das Ideal der Erkenntnis (Renaissance=Wiedergeburt). Es entstanden Schulen für den normalen Bürger ohne Privilegien, primär für Handwerk und Handel, neben den kirchlichen Einrichtungen meist in privat organisierten sog. Winkelschulen (auch Heck- oder Klippschulen), die zu Beginn des 18. Jhd., aufgrund der immer stärkeren staatlichen Bedeutung und des Bedarfs an technischen und kaufmännischen Beamten, verstaatlicht wurden. Während der folgenden Reformation (1517) setzte der Reformator Martin Luther (1483-1546) dann bahnbrechende pädagogische Akzente. Diese bezogen sich auf neue Lehrinhalte und Unterrichtsmethoden von „fähigen“ Lehrern, im Gegensatz zum Elternhaus. Er entwarf auch eine erste Idee der Schulpflicht für Kinder, zur Förderung ihrer Urteilsfähigkeit anstatt reiner Wissensanhäufung, welchen Gedanken Comenius weiterführte (vgl. Heine 2011, S. 274 f.). Luther entwarf damit in Teilen den Vorläufer unseres heutigen Bildungssystems. Nach der Reformation unternahm dann in der Neuzeit (Ende 15./Anf. 16. Jhd.) vor allem katholische und evangelische Einrichtungen Bildungsbemühungen nach ihrem Sinne, z.B. durch die Gründung zahlreicher Schulen des Jesuitenordens. Demgegenüber verfasste noch während des dreißigjährigen Krieges (1618-1648) Johann Amos Comenius -(1592-1670) seine „Didactica magna“ (1632) durch deren Auswirkungen er als der Begründer des modernen Schulsystems gilt. Er bezog sich sowohl im Betrachten vom ursächlichen Gott als Schöpfer alles Entstandenen auf Augustinus als auch in seiner ganzheitlichen Unterrichtsmethode als „universale Kunst, alle Men-

schen alles zu lehren“ durch die Ausbildung des „realen Gedächtnis“, des „formalen Intellekts“ und des „finalen Willens“ (Schadel 2009, S. 76 f.). Seine Didaktik bezog sich auf das ganze Leben des Menschen und sollte diesem zur Menschlichkeit verhelfen durch Selbsterkenntnis und durch den Bezug zu „Mutterschoß“, „Erde“ und „Himmel“ (Schadel 2009, S. 76). Das sollte durch die Regel nach Aristoteles funktionieren, dass alles, was gelehrt wird, in seinem Sein und Werden gelehrt werden muss, d.h. seinen Ursachen entsprechend (vgl. ebd.). Die schon bei Luther angedachte und von Comenius weitergeführte Denke einer Schulpflicht, wurde jedoch nicht in seinem Sinne umgesetzt, sondern in der damaligen Zeit mehr zur Indoktrination Heranwachsender für die Sinne vorherrschender Monarchen genutzt.

Durch das von Kant in der Aufklärung (18. Jhd.) neu geschaffene Menschenbild mit seinen Maximen der Würde, Freiheit und Autonomie, erfährt die Pädagogik, die sich bis heute auf dieses Menschenbild bezieht, nach einigen Irrwegen im Mittelalter und verschiedener Monarchien, in denen es um „Aufzucht“ und „Ernährung“ ging, als auch nach der Renaissance, in der „Unterricht“ und „Be-Lehrung“ als die Kunst, Kindern etwas beizubringen, gesehen wurde (vgl. Flores d'Arcais 2002, S. 26), eine weitere Rückbesinnung auf ihre antiken griechischen Traditionen und ganzheitlichen Denkweisen. Die Aufklärung ist ein philosophisch-pädagogisches Zeitalter und ihre Hauptfigur im pädagogischen Kontext war der Schriftsteller, Philosoph, Pädagoge Naturforscher und Komponist Jean-Jaques Rousseau (1712-1778). Er prägte diese Rückbesinnung maßgeblich durch die erzieherische Auffassung, den Menschen als Ganzes mit „Kopf“, „Herz“ und „Hand“ zu betrachten (vgl. Rousseau 1762/2010). Rousseau denkt den Einzelnen ganzheitlich-personal. Er ist natürliches und moralisches Wesen und den Paradoxien menschlicher Existenz ausgesetzt: Freiheit <vs.> Determiniertheit, Individuum <vs.> Gesellschaft, Vernunft <vs.> Gefühl, Wissen <vs.> Glauben (vgl. Böhm 2002, S. 16). Er kritisierte den Lebensweg des Einzelnen und betrachtete ihn als einen tatsächlich nicht offen Prozess aufgrund gesellschaftlicher Erwartungshaltungen, die in Erziehung und Unterricht sowie Unterstützung der Erwachsenengeneration viel zu sehr Einfluss nehmen (vgl. Bolle 2009, S. 386). Er nimmt damit eine – heute würden wir sagen – „personenzentrierte“ Haltung ein und übt historische Kritik hinsichtlich der Diskrepanz zwischen wissenschaftlicher Theorie und handlungsorientierter Praxis sowie den nicht stringenten und einseitigen (pädagogischen) Interventionen, die bis heute nichts an Aktualität eingebüßt hat. Er führt als Lösung die höchst anspruchsvolle Aufgabe des Erziehers an: „einerseits die Freiheit des Kindes zu achten und sie in unterschiedlichen Lebensphasen des Kindes unterschiedlich zu begleiten und zu fördern, andererseits sehr vorausschauend von den Entwicklungs- und Umgangsmöglichkeiten des Kindes her zu denken und genau zu beobachten und zu analysieren, wie Kinder sich im Um-

gang mit Menschen und den Dingen, die sie umgeben, verhalten und verändern, und zugleich drittens dafür Sorge zu tragen, dass sich die gegenständliche und schließlich die zwischenmenschliche, moralische, religiöse, politische und kulturelle Welterschließung und –verarbeitung gemäß den ausmachbaren Lernpotentialen und zu schaffenden adäquaten Lerngelegenheiten optimiert“ (Bolle 2009, S. 368). Diese Auffassungen von Rousseau beinhalten eindrucksvolle Übereinstimmungen mit den personenzentrierten Prinzipien und Wirkbedingungen (vgl. Kap. 2.2.4.3, S. 113). Sein ganzheitliches Denken gewinnt heute, nach Eintreten des industriellen und technischen Zeitalter, mit seinen hohen Anforderungen an (Aus-)Bildungsflexibilität und der nachfolgenden individualisierten Postmoderne, wie wir sie heute erleben, wieder zunehmend an Bedeutung (vgl. Flores d’Arcais nach Böhm 2002, S. 29), nachdem die Beinahe-Alleinherrschaft der sozio-ökonomischen Perspektive in dominierenden Wirtschaftssystemen dazu geführt hat, dass die bestmögliche Förderung besonderer Fähigkeiten des Einzelnen „zu einer Art Luxus geworden“ ist (ebd., S. 31).

In Zeiten der Französischen Revolution (Ende 18. Jhd.) führte Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) ganzheitlicher Ansatz der Elementarbildung Rousseaus Gedanken der Erziehung von Kopf, Herz und Hand fort, indem er die Förderung von intellektuellen Kräften, sittlich-religiösen Kräften und handwerklichen Kräften fordert. In seinen Nachforschungen bemüht er sich, mit dem Widerspruch von angeborener Freiheit, dem freien Willen des Menschen und den äußeren Zwängen der Gesellschaft theoretisch fertig zu werden und sieht Erziehung als „Entstehungs-, Belebungs- und Verstärkungsmittel“ der „inneren Veredlung“ bzw. des inneren Naturdrangs, jedoch nicht losgelöst um das Wissen und Problem äußerer sozialer Einwirkungen (vgl. Soetard 2011, S. 340 f.). Pestalozzi lieferte damit zumindest einen „gedanklichen Beitrag zur Bildung Erwachsener“ (Tietgens 2005, S. 30). In dieser Zeit ist auch Friedrich Schillers (1759-1805) Beitrag für meinen Kontext der konstruktiven Selbstentwicklung zu erwähnen, der in seinem „ästhetischen Humanismus“ liegt (vgl. Koch 2011, S. 408). Er orientiert sich an Kant und seiner Theorie, dass unsere Vorstellungskräfte durch Ästhetisches, durch Schönheit freigesetzt werden und sich im freien Spiel äußern. Der Mensch ist nach ihm nur da ganz Mensch, wo er spielt und sich ästhetisch verhält („homo ludens“). Den zugrundeliegenden Spieltrieb bezieht er nach der aristotelischen Form- und Stofflehre des Entwickelns bzw. Werdens auf die Gemeinschaft zwischen Stofftrieb und Formtrieb (also zwischen Leib und Seele), die dem Menschen physisch und moralisch die Freiheit bringt (vgl. Koch 2011, S. 409). Wie auch bei Pestalozzi besteht das große Problem nach Schiller jedoch im modernen Leben der Gesellschaft und ihren großen Idolen „Nutzen“ und „Bedürfnis“. Die Selbstentfremdung des Menschen in

der modernen Arbeitswelt macht es ihm unmöglich, sich zur Ganzheit („Totalität“) zu entwickeln (vgl. Koch 2011, S. 409).

Erziehungswissenschaftliche Ganzheitlichkeit ist auch mit dem politisch liberalen Wilhelm von Humboldt (1767-1835) verbunden. Er wollte in Anbetracht der französischen Revolution die neuen Beziehungen zwischen Staat und Gesellschaft durch neuhumanistische Bildungsideale bestimmen und konnte seine Intentionen als Leiter der damaligen Abteilung für Kultus und Unterricht des preußischen Innenministeriums praktisch umsetzen (vgl. Koller 2014, S. 74). In der Zeit der Aufhebung der Leibeigenschaft und Einführung der Gewerbefreiheit durch die politischen sog. Stein-Hardenbergischen Reformen war Humboldt maßgeblich an Bildungsreformen wie der Verbesserung allgemeinbildender Schulen und Einführung eines modernen Universitätswesens beteiligt (vgl. Koller 2014, S. 74). Aus erwachsenenpädagogischer Organisationsperspektive sind seine Bestimmungen zu den „Gränzen der Wirksamkeit des Staates“ interessant, da „individuelle Freiheit und Mannigfaltigkeit der Lebensformen sowohl eine Voraussetzung als auch ein Resultat menschlicher Bildung darstellen“ (Benner 2011, S. 207). Der Staat darf sich nach Humboldt nicht einmischen in private Angelegenheiten der Bürger und meinen zu wissen, was für das positive Wohl der Bürger und ihrer Lebensverhältnisse wirksam ist. Humboldt proklamiert: Der Mensch darf nicht dem Bürger geopfert werden. Für ihn ist der „Zweck“ des Menschen die „höchste und proportionlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ (Humboldt nach Koller 2014, S. 74). Er plädiert damit für die ausgewogene bzw. verhältnismäßige Entwicklung verschiedener menschlicher Kräfte im richtigen Verhältnis zueinander bzw. zu einem harmonischen Ganzen durch eine möglichst „vielseitige und abwechslungsreiche Umgebung“ (vgl. Koller 2014, S. 76 f., S. 84) und für die Entwicklung von mannigfaltigen Lebensformen durch „individuelle Originalität“ und „Verschiedenheit“, indem jeder einzelne seine Eigentümlichkeit, die nur an seinem Bedürfnis und seiner Neigung bemessen wird, allein durch die Grenzen seiner Kraft und seines Rechts entfalten kann (vgl. Benner 2011, S. 207). Nach Humboldts „Theorie der Bildung des Menschen“ ist Bildung Persönlichkeitserweiterung und –entwicklung durch Vervollkommnung der menschlichen Kräfte zum Wohl der Menschlichkeit. Die Prinzipien dieser „Allgemeinen Menschenbildung“ sind die Verpflichtung zur Menschlichkeit (Humanität), Entfaltung der individuellen Persönlichkeit (Individualität) und die Gültigkeit für alle Menschen (Universalität) (vgl. Siebert 2006b, S. 61; vgl. ebd. 70). Humboldt vertrat damit eine humanistische Pädagogik in der Tradition der Aufklärung, die durchaus durch einen staatlichen Rahmen bedingt ist, der sich jedoch auf die Erhaltung der inneren und äußeren Sicherheit beschränken sollte. Seine Abhandlungen darüber, dass der Staat sich nicht mehr wie in der Antike auf eine Staatsreligion begründen kann, sondern Freiheit auch in der religiösen Wahl

und Distanz zu eigenen Betrachtungsweisen der Bürger zu wahren hat, gewinnt aufgrund aktueller Flüchtlingsproblematik und Auseinandersetzungen mit extremistischen Religionsauslegungen wieder erheblich an Bedeutung.

Für die Ursprünge einer wissenschaftlichen Pädagogik ist der protestantische Theologe, Altphilologe, Philosoph, Publizist, Staatstheoretiker, Kirchenpolitiker und Pädagoge Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) zu nennen, der neben Herbart als deren Begründer gilt. Er wurde von Dilthey rezeptioniert und hatte eine Vorstellung von Erziehung, „die vorrangig die Selbsttätigkeit und Mündigkeit ihrer Edukanden im Blick hat“ (Fuchs 2009a, S. 407). Seine Ausführungen „Über den Beruf des Staates zur Erziehung“ (1814) tragen Humboldts Gedanken der kritischen Staatserziehung weiter (Benner 2011, S. 209). Die Aufgabe der Erziehung bestünde einmal in der Einführung des Heranwachsenden in die umfassenden sozialen Bezüge des gesellschaftlichen Lebens und gleichzeitig in der Unterstützung der Entfaltung ihrer Selbstständigkeit und Spontanität ihres eigenen Urteils mit dem Ziel der „eigentümlich gebildeten Individualität“ (Fuchs 2009a, S. 407 f.). Für ihn ist Bildung eine Generationenfrage und grundsätzlich innerhalb eines kulturellen Prozesses notwendig, ebenso wie die theoretisch-empirische und dennoch praxisbezogene Forschung, die Möglichkeit und Grenzen pädagogischer Wirksamkeit aufdecken soll und dennoch praxisferne Abstraktion verhindern. Auch Johann Friedrich Herbart (1776-1841) gilt als Begründer der Pädagogik als Wissenschaft. Er formuliert in seiner „Allgemeinen Pädagogik“ wohl als erster eine „systematische Didaktik auf entwicklungspsychologischem Fundament“ (Reitemeyer 2009, S. 187) und fordert in seinem „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ einen hohen theoretischen Anspruch und die Fähigkeit, Pädagogik als Wissenschaft zu begreifen in Ergänzung zu erzieherischen Handlungsanweisungen (vgl. Matthes 2011, S. 192). Er beschreibt die Reflexion pädagogischer Ziele, Inhalte und Methoden, das Verhältnis der Pädagogik zu anderen Disziplinen, der Philosophie und Psychologie sowie grundlegende pädagogische Handlungsformen. Sein Schlüsselbegriff ist die „Bildsamkeit“ des Menschen und damit seine Veränderbarkeit (vgl. Matthes 2011, S. 193). Bildsamkeit ist ein fließendes Konzept, das situativ im konkreten Handeln neu erfahren werden muss und grundlegend durch die Individualität des Edukanden als auch die geschichtlich-gesellschaftlichen Umstände begrenzt wird. Sein Vorgehen der Abgrenzung und des Bezuges auf Philosophie und Psychologie ist für die Pädagogik als interdisziplinäre Wissenschaft bezeichnend und kennzeichnet den Weg der Erziehungswissenschaft. Er entwickelt quasi prä-neurobiologische Erkenntnisse dadurch, dass er sich von den theoretischen seelischen Kräften distanziert und den Begriff der „Vorstellungsmassen“ benutzt, die als erworbene Bewusstseinsindrücke verstanden werden (vgl. Matthes 2011, S. 193). Außerdem legte Herbart den Grundstein für ein dialogisch pädagogi-

ches Unterrichtsmodell, indem er die Begegnung von Lehrern und Schüler als „kontinuierlich Lernende“ beachtet. Unterricht ist für ihn damit ein Prozess „kontinuierlicher Begegnung“ (Reitemeyer 2009, S. 188 f.). Auch Herbart's Abhandlung „Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung“ (1811) trägt die Humboldt'sche Kritik an einer Staatserziehung weiter (Benner 2011, S. 209) und sieht das pädagogische Interesse der Weckung vielseitiger Interessen dennoch in einer höheren, stabilisierenden Ordnung.

Die Ideen der volksnahen und öffentlichen Bildung sowie des lebenslangen Lernens beinhalten Grundsätze einer Erwachsenenbildung, die in vorliegender Studie als entwicklungsorientierte Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft rekonstruiert bzw. elaboriert werden soll. Der vielseitige dänische Pfarrer, Politiker, Historiker, Dichter und Pädagoge und Erwachsenenbildner Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) gilt als Begründer einer volksnahen Erwachsenenbildung. Er ist der Entwickler der „Volkshochschul-Idee“ in Dänemark (vgl. Vogel 1990, S. 190), die für die deutschen Diskussionen und Konzeptionen einer Abend- und Heimvolkshochschule impulsgebend war. Durch die neue aufklärerische Pädagogik von Rousseau und Pestalozzi inspiriert, war er von Fehlern in der Schulerziehung seiner Zeit durch geistlose Paukerei und Auswendiglernen mit mangelndem Verständnis für das Natürliche und Kindliche überzeugt, was „die Rose auf der Wange des Kindes welken“ ließe (Grundtvig nach Koch 1951, S. 146), denn wie für Martin Luther der zwangfreie Glaube galt, galt für Grundtvig: die „Schule zum Leben ist ohne allen Zwang zu denken“ (Grundtvig nach Blochmann/Nohl/Weniger 1930, S. 29). Sein vielfältig öffentliches Wirken setzte unter anderem durch die dänische Volkshochschulbewegung Impulse bis in die freiheitlich-demokratische, politische Kultur seines Landes und regte die deutsche erwachsenenpädagogische Fachdiskussion bis zum Beginn der Weimarer Republik „als hilfreiches Beziehungs- und Orientierungsmuster“ zum Nachdenken über eigene Konzepte, Profile, Wege und die „organisatorische und didaktische Ausgestaltung einer eigenständigen deutschen Volkshochschule“ an (Vogel 1990, S. 190; Vogel 1994, S. 293; ebd. S. 296). Darunter waren z.B. die in Auseinandersetzung mit Grundtvig thematisierten Probleme der Allgemeinbildung vs. beruflicher Weiterbildung, die bis heute handlungsleitenden Prinzipien der Lebenswelt- und Teilnehmerorientierung, die Bedeutung der sozialen Interaktion als Wechselwirkung im Dialog gleichwertiger Partner sowie das mittlerweile ebenfalls geläufige Thema des „Lernen lernen“ in der Erwachsenenbildung (vgl. Vogel 1994, S. 4; vgl. ebd. S. 302). Grundtvig proklamierte eine „nicht nur auf Wissen setzende, sondern auch Emotionen einbeziehende und zur Wertediskussion auffordernde“ Erwachsenenbildung (Vogel 1994, S. 16), die an der bäuerlichen Bevölkerung ansetzte und auch keine religiösen Themen vermied. Für sein freiheitliches und demokratisches Verständnis von Volksbildung im politischen, kirchlichen und kulturel-

len Leben war aufgrund politischer, sozialer und kultureller Bedingungen in Deutschland und zwischen den Ländern zum damaligen Zeitpunkt nur bedingt ein unterstützendes Klima vorhanden (vgl. Vogel 1994, S. 22; vgl. ebd. S. 36). Dennoch ist durch Grundtvigs impulsgebende Auffassungen die Entstehung der Volkshochschule „untrennbar mit der Etablierung einer erwachsenenpädagogischen Fachdiskussion und der beginnenden Herausbildung einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin verbunden“ (Vogel 1994, S. 289). Der weitere Pionier der Erwachsenenbildung Robert von Erdberg (1866-1929) engagierte sich in Folge für das freie Volksbildungswesen im Zuge der mehr erfahrungsorientierten Bildung der „neuen Richtung“ der EB in Deutschland und gilt als dessen Vater (vgl. Siebert 2012, S. 187). Die soziale Erfahrungs- und Verstehensorientierung, die auch in vorliegender Studie unter dem Verstehenspostulat für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse hervorgehoben wird, gewinnen zunehmend an Bedeutung für die pädagogische Wissenschaft und Psychologie.

Seit Beginn der Reformpädagogik und Moderne (Ende 19./Anf.-Mitte 20. Jhd.) gilt der Theologe, Lehrer und Philosoph Wilhelm Dilthey (1833-1911) als Begründer der Hermeneutik und verstehenden Psychologie. Er betonte die Bedeutung, „den Tiefsinn“, der geschichtlichen Entwicklung einer Gesellschaft, „einer Zeit und eines Volkes“ für die Einordnung aktueller Erkenntnisse (Winkler 2009, S. 101). Erziehung bedeutet für ihn das Verhältnis zwischen Heranwachsendem und Erwachsenem als eine Art sozialer Erneuerungsprozess. Individuen sollen an den Punkt gelangen, an dem sie gegenwärtige Generationen ersetzen können (vgl. ebd.). Er sieht trotz oder gerade wegen seiner systematischen Sichtweise im Einbezug der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Entwicklungen den pädagogischen Ausgangspunkt im Zögling, von dem aus „zu beginnen“ sei. Ebenso ist auch der Mut und Wille von Rudolph Steiner (1861-1925) zu würdigen, „ungeachtet aller institutionellen Hindernisse“ durch Erziehung „das Ich frei, autonom und unabhängig“ werden zu lassen und die Bedeutung des Zieles der Erziehung über die Bedeutung ihrer Mittel zu stellen (Christolini 2009, S. 438). Vor allem ist auch seine Überzeugung zu nennen, „dass wir nicht nur durch das erziehen, was wir tun, sondern v.a. durch das, was wir sind“ (Christolini 2009, S. 439). Steiner hat damit, wenn man so will, eines der drei Wirkprinzipien von Rogers, die Kongruenz, für förderliche und hilfreiche Beziehungen vorgeschrieben (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 133 ff.). Die italienische Ärztin, Reformpädagogin, Philosophin und Philanthropin Maria Montessori (1870-1952) wollte ergänzend eine wahre positive Lösung für pädagogische Probleme durch das Zulassen eines spontanen und freien Ausdrucks von Bedürfnissen, Neigungen und Interessen (des Kindes) herbeiführen. Damit sollte „die Äußerung des natürlichen Charakters“ ermöglicht werden (Fuchs 2009b, S. 297). Auch diese Elemente fin-



den sich in einer der personzentrierten Wirkbedingungen für eine entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung, der bedingungsfreien positiven Beachtung als förderliche innere Haltung wieder (vgl. Rogers/Schmid 1991/2004, S. 173 f.; vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 139 ff.). Später entdeckte Montessori das sog. „Montessori-Phänomen“, die Polarisierung der kindlichen Aufmerksamkeit mit der Folge unerwarteter Konzentrationsleistungen, die Kinder in einer Lernumgebung vollbrachten, die die spontane Aktivität, die freie Wahl der Tätigkeit und deren Intensität und Dauer zulässt und leitet bzw. strukturiert (vgl. Fuchs 2009b, S. 298). Solche Gedanken spiegeln sich deutlich in die Thematik des selbstgesteuerten Lernens Erwachsener und ermöglichungsdidaktischer Konsequenzen mit ein (vgl. Kap. 2.3.1, S. 159 f.). Auch andere Konzepte beschäftigen sich mit den Gedanken des Montessori-Phänomens. Z.B. die Erlebnispädagogik nach Kurt Hahn (vgl. Meyers 1974, Bnd. 11, S. 292), die er nach dem Vorbild des Begründers der Land-Erziehungs-Heime und deutschem Pädagogen Hermann Lietz entwickelte (vgl. Meyers 1975, Bnd. 15, S. 92), die Erkenntnistheorie nach John Locke (vgl. ebd., S. 194), das Konzept des „Flow“ nach Mihaly Csikszentmihalyi (vgl. Csikszentmihalyi 1991; vgl. ders. 2010; vgl. Kahneman 2014, S. 56 f.) oder der „peak experience“ nach Abraham Maslow, den dieser wie folgt definierte: „rare, exciting, oceanic, deeply moving, exhilarating, elevating experiences that generate an advanced form of perceiving reality, and are even mystic and magical in their effect upon the experimenter.“ (Maslow nach Corsini/Auerbach 1998, S. 21). In humanistischer Tradition geht es Montessori um die „Entwicklungsfreiheit“ ohne Hindernisse, welche eine normale Entwicklung des „Herr seiner selbst“-Werden hemmen. Interessant für die Untersuchung von Prozessen konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung in vorliegender Studie ist auch ihr Gedanke der Verknüpfung der Sinnesschulung als Grundlage für die intellektuelle Bildung (vgl. Fuchs 2009b, S. 298). Gerald Hüther würde dem aus moderner neurobiologischer Sichtweise annehmlich nicht widersprechen und hat auch eine Erklärung parat, warum unser Gehirn so wird, wofür wir es besonders gern und deshalb auch besonders intensiv benutzen (vgl. Hüther 2013, S. 12). Die moderne Neurowissenschaft untermauert mit ihrer Auffassung, dass das menschliche Gehirn ein Sozialorgan ist, was frühe Autoren im Zuge der Entwicklung pädagogischer Wissenschaft bereits proklamierten. Der polnische Arzt, Kinderbuchautor und Pädagoge Janusz Korczak (1878<sup>37</sup>-1942) versuchte, wie es bereits wegweisend Martin Buber tat, der Bedeutung der menschlichen Begegnung gerecht zu werden. Er fordert grundlegend die Achtung der Persönlichkeit und Individualität des Kindes für eine individuelle Entwicklung und Reifung, einen eigenen Weg zu sich selbst zu finden und „nicht mit einem

---

<sup>37</sup> Das genaue Geburtsjahr ist nicht bekannt und wird auf 1878 oder 1879 datiert (vgl. Meyers 1975, Bnd. 14, S. 217).

fertigen Konzept zu den Kindern zu kommen, sondern Schwierigkeiten gemeinsam mit ihnen zu bewältigen“ (vgl. Stenger 2009, S. 235) und setzte dies als praktisches Vorbild in seinem Waisenhaus Dom Sierot um. Korczaks proklamierte Absichtslosigkeit und Beachtung wurde später auch von Carl Rogers 1951 in seinem personenzentrierten Ansatz in der „bedingungsfreien positiven Beachtung“ als eine von drei Wirkbedingungen für ein förderliches Klima konstruktiver Entwicklung erarbeitet. Diese und weitere Bedingungen, die es nicht nur für konstruktive Entwicklungsprozesse von Kindern sondern auch von Erwachsenen hinreichend und notwendig braucht, hat er differenziert in seinem personenzentrierten Ansatz beschrieben (vgl. Rogers/Schmid 1991/2004, S. 168; vgl. Rogers 1959/2009b, S. 72 ff.; vgl. Rogers 1951/2009a, S. 338 ff.; vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 127), der sich grundlegend auf eine Beziehungsqualität bezieht, die für eine persönliche Entwicklung und Veränderung hilfreich und förderlich ist. Korczak reiht sich so betrachtet geschichtlich in die Linie derer ein, die die Qualität der Beziehung als maßgeblich für eine positive Entwicklung betrachteten. „Die von ihm geforderte Anerkennung des Kindes, die mit einer grundsätzlich anderen Haltung und Einübung eines neuen Blickes verbunden ist, bleibt hochaktuell und zugleich anspruchsvoll“ (Stenger 2009, S. 236). Dieser Sinn entsprach auch dem von Herman Nohl (1879-1960). Er war Schüler des Theologen, Lehrers und Philosoph Wilhelm Diltheys, der wie bereits erwähnt als Begründer der Geisteswissenschaften und Hermeneutik gilt. Nohl hebt den dialektischen Zusammenhang der Pädagogik hervor, der sich aus zwei Perspektiven ergibt: der individuell-subjektiven und der gesellschaftlich-objektiven Perspektive (vgl. Klika 2009, S. 323). Er beschreibt den Bildungs- und Erziehungsprozess als den „pädagogischen Bezug“ zwischen Erzieher und Zögling verschiedener Generationen, die in einer personalen Bildungsgemeinschaft stehen und mit ihren jeweiligen Bildungsidealen wie Ziele und Werte und Bildungsmitteln, d.h. bestimmten Methoden arbeiten (ebd.). Nohl verfolgt damit den verstehensorientierten und auf die Person bezogenen Weg der Pädagogik der Moderne weiter. „Die Grundlage der Erziehung ist das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme“ (Nohl 1933, S. 22). Nohl thematisiert damit zur gleichen Zeit wie Martin Buber (1878-1965; vgl. Kap. 2.2.1, S. 59) die *Qualität der Beziehung als pädagogische Grundlage*.

Dadurch vertiefte sich jedoch auch die spannungsträchtige und nach wie vor hochaktuelle Dialektik von „Frei-Sein“ und „In-Beziehung-Sein“. Die Erörterung des seit Kant populären und immer wieder aufgegriffenen pädagogischen Grundproblems der Freiheit gegenüber dem Zwang, mit den Kampfparolen „Führen“ oder „Wachsenlassen“ von Theodor Litt (1880-1962), enden in der Tatsache, dass hier weder das eine noch das andere zu Wahl stehen (vgl. Seichter 2011a, S. 258). Litt stellt klar: Diese beiden

Grundausrichtungen sind notwendig aufeinander bezogen, ergänzen sich dialektisch und sind „konstruktiv spannungsreiche Momente innerhalb eines einzigen und eines jeden Erziehungsprozesses“ (ebd.). Wenn die Waage zu stark in eine Richtung kippen würde, würde der Heranwachsende oder Bildungsteilnehmer entweder in seinem „individuellen Eigenrecht beschnitten“ oder in Bezug auf äußere Bildungsgehalte geopfert werden. Erziehung bedeutet also „verantwortungsvolles Einführen“ um den „Zugang zu gestaltenden Welt“ sowie gleichzeitig den „Respekt vor dem Recht des Wachsenden“ zu gewährleisten (Litt nach Seichter 2011a, S. 259). Pädagogische Entwicklung und Veränderung des Menschen finden also durch eine Pendelbewegung zwischen kindlichem Sein und gesellschaftlichem Sollen, oder auf die Bildung des Erwachsenen übertragen als ein ständiges Hin und Her zwischen personorientiertem Sein und gesellschaftlichen Anforderungen statt. Litt formulierte damit eine zeitlose dialektische Bedingung an *innerer* Erziehung und Bildung und ihren *äußeren* Rahmenbedingungen. Auch Eduard Spranger (1882-1963) steht in historischer Reihe derer, die auf vielfältige Weise versucht haben Verständnis für menschliches Sein und Werden zu erzeugen bzw. zu erleichtern und Hilfen für den Erzieher bereit zu stellen, die im heutigen Kontext ausdifferenzierter Disziplinen und Begrifflichkeiten auch für Trainer, Lehrer, Facilitator, Pädagoge, Erwachsenenbildner, Dozent oder Berater ertragreich erscheinen. Er beschrieb ideale Grundtypen der Individualität. Spranger nimmt hierfür sechs Wertkategorien bzw. Werttypen zu Rate, in denen die Mannigfaltigkeit des geistigen Lebens aufgefangen werden soll (vgl. Spranger nach Sacher/Schraut 2011, S. 432 f.) und die somit nicht nur für das Kindesalter, sondern als gültig für die gesamte Lebensspanne betrachtet werden können:

- der am Wert der Wahrheit orientierte theoretische Mensch,
- der am Wert der Nützlichkeit orientierte ökonomische Mensch,
- der am Wert der Schönheit orientierte ästhetische Mensch,
- der am Wert der Liebe orientierte soziale Mensch,
- der am Wert der Macht orientierte politische Mensch und
- der am Wert der Werttotalität orientierte religiöse Mensch.

Diese sechs Lebensformen sind nach humanistischen Gesichtspunkten im Menschen gemeinschaftlich, also ganzheitlich zu fördern und nicht nur die der „vorherrschenden seiner Natur“ (Spranger nach Sacher/Schraut 2011, S. 433). Spranger zeigte damit die Spannungsträchtigkeit pädagogischer Orientierungen auf und half, sowohl Beliebigkeit als auch einseitige Betrachtungen zu vermeiden. Er stellt den Menschen mit seinen Werten in einen Kontext von Gegensätzlichkeiten aus Anforderungen und Zumutungen. Die Person, die sich mit Werten einordnet („Etwas- bzw. Teil-Sein“) steht im Kontext der Gesellschaft und dem sich nicht einordnenden „Alles-Sein“. Darin soll sich der

Mensch entscheidend bewegen können (vgl. Sacher/Schraut, S. 433). Spranger prägte 1921 den Begriff des „Dritten Humanismus“ auf seiner Rede auf der 53. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Jena. Er definierte ihn gegenüber dem zweiten Humanismus und dem Neuhumanismus durch die veränderte mögliche Weite des Suchens und Verstehens des modernen Menschen (vgl. Spranger 1925, S. 7). So praktizierte Alexander Sutherland Neill (1883-1973) bei erklärter Theoriefeindlichkeit eine extreme Form freiheitlichen Wachsenlassens und repressionsfreier Erziehung in seiner freien Schule Summerhill, indem er eine bessere Welt erschaffen wollte, durch das Abschaffen jeden Zwangs, moralischer Belehrung und Einmischung in das Heranwachsen des Kindes. Er wurde damit in der pädagogischen Geschichte zu einer festen Bezugsgröße für antiautoritäre Pädagogik, deren Diskussionen heute aufgrund einsichtiger Machbarkeitsprobleme in sozialen Zusammenhängen verklungen sind. Sein aufgrund seiner strikten Absage an jegliche Form der Theorieentwicklung einseitiges und auch im praktischen Handeln weniger reflektiertes Prinzip der pädagogischen Freiheit, wurde von Rogers durch die immer wiederkehrende Dialektik von „Frei-Sein“ und „In-Beziehung-Sein“ hinsichtlich praktischer Fragen der therapeutischen Hilfen für persönliche Problemlösungen erweitert (vgl. Kap. 6.4, S. 427). In diesem Zuge ist auch Werner Jäger (1888-1961) zu nennen. Er war nicht nur der bedeutendste Vertreter des „Dritten Humanismus“ (vgl. Kap. 2.2.1, S. 60), sondern auch pädagogischer Denker und Freund von Spranger, den er in Tübingen besuchte. Sein Hauptwerk „Paideia“<sup>38</sup> idealisiert den griechischen Bildungsgedanken und steht als zentraler Begriff für deren antiken Ursprung von Werte und Kultur. Für Jäger ist Bildung nur „Bildung des Menschen zum Menschen“. „Den Selbstwert geistigen Seins, innerer Form des Menschen empfinden und bejahen“ gilt es wie ein Kunstwerk positiv zu beachten (Jaeger 1977, S. 24). Er beschreibt damit wie Plato und Kant eine „interessefreie Sphäre“ der Absichtslosigkeit bzw. Intentionlosigkeit (vgl. Eickhoff 1998, S. 26). Beide Aspekte, die positive Beachtung und die Intentionlosigkeit spielen in Rogers Personzentriertem Beziehungsansatz eine sehr ähnlich relevante Rolle für konstruktive Prozesse (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 132 f.), wie sie auch vorliegende Studie konkludiert. Die ganzheitliche Person- und Menschperspektive führte der deutsche Pädagoge Wilhelm Flitner (1889-1990) weiter fort und legte 1933 mit seiner „Systematischen Pädagogik“ (später die „Allgemeine Pädagogik“ 1950) zeitgleich mit Nohls „Theorie der Bildung“, dem Motor der pädagogischen Reformbewegung, ein weiteres Grundlagenwerk der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vor. Er betont die historische und gegenwärtige Reflexion philosophischer Perspektiven für den dialogisch ausgerichteten Diskurs über die Auf-

---

<sup>38</sup> Paideia ist der griechische Bildungsbegriff, der als Wertebegriff in enger Verbindung zum altgriechischen „Paidagogia“, der Pädagogik, steht.

gaben von Erziehung und fordert in ganzheitlicher Tradition mehrere Betrachtungsweisen, um das „Phänomen der Erziehung“ aufklären zu können (vgl. Matthes 2009, S. 139): die anthropologische, die geschichtlich-gesellschaftliche, Erziehung als Hinführen zum Sinn- und Wertverstehen und Erziehung als Erweckung des Gewissens und Glaubens. Damit soll dem Mensch geholfen werden, Person zu sein und Person zu werden (vgl. ebd.).

Unter Vorwegnahme späterer Interdisziplinarität pädagogischer und erwachsenenpädagogischer Wissenschaft im Zuge des ganzheitlichen Interesses an der Person für konstruktive Entwicklung und Veränderung erscheint es an dieser Stelle historisch betrachtet erwähnenswert, dass in diesen Zeitrahmen auch die Anfänge der Systemtheorie fallen. Der Biologe Ludwig von Bertalanffy (1901-1972) veröffentlichte 1949 erstmals einen Artikel „General System Theorie“ (Bertalanffy 1949, 1968) über die allgemeine Systemtheorie, die zusammen mit der Kybernetik, als deren Begründer Norbert Wiener (1894-1964) gilt, die Grundlagen des systemtheoretischen Wissenschaftsansatzes ausmachen. Zahlreiche Vertreter haben diese Überlegungen weiterentwickelt<sup>39</sup>, deren weitere ausführliche Darstellung hier thematisch nicht zielführend ist. Es soll genügen, darauf hinzuweisen, dass das systemtheoretische Gedankengut bereichernde Erkenntnisse für ganzheitliche erwachsenenpädagogische Überlegungen zur Person bereit hält und sich z.B. in konstruktivistischen und ermöglichungsdidaktischen Erkenntnistheorien widerspiegelt (vgl. z.B. Arnold/Siebert 1995/2006; Müller 1996; Arnold/Hart 1998; Arnold/Schüßler 2003).

Wesentlicher Vertreter und Entwickler des personenzentrierten Ansatzes ist der bereits mehrfach genannte Psychologe, Psychotherapeut und Pädagoge Carl Ransom Rogers (1902-1987). Er war nicht nur Mitbegründer der Humanistischen Psychotherapie durch seinen personenzentrierten Ansatz, sondern angesichts seines vielfältigen pädagogischen Wirkens auch Pädagoge. Er begründet in seiner Schrift „Lernen in Freiheit“<sup>40</sup> (Rogers 1974b) den gebildeten Menschen anhand seiner Lernfähigkeit, um mit dem immer schneller werdenden Wandel zurechtzukommen und ihm gegenüber offen zu sein (vgl. Mikhail 2011, S. 379, 381). Durch das entscheidende Kriterium erfolgreichen

---

<sup>39</sup> Vertreter und Weiterentwickler der Systemtheorie waren von Beginn an der Psychiater William Ross Ashby, der Neurophysiologe Warren Sturgis McCulloch, der Logiker für kognitive Psychologie Walter Pitts, der Physiologe Arturo Rosenblueth Stearns und später der Neurobiologe Humberto Maturana, der Neurowissenschaftler Francisco Varela (Autopoiesis), der Biologe Stuart Kauffmann (Selbstorganisation), der Sozialanthropologe und Schüler von Durkheim, Hobbes und Rousseau Alfred Radcliffe-Brown sowie Talcott Parson (Strukturfunktionalismus) und Niklas Luhmann (soziologische Systemtheorie).

<sup>40</sup> Der Originaltitel des Werkes lautet: „Freedom to Learn“ und ist mit „Lernen in Freiheit“ m.E. unglücklich übersetzt worden, zumal es Rogers nicht um möglichst freie Rahmenbedingungen im Sinne von „tun, was und wie beliebt“ geht, sondern um die *innere, erlebbare* Freiheit für nachhaltig erfolgreiches Lernen.

Lernens, nämlich der Sinnstiftung durch den Lernenden, soll dieser durch Selbststeuerung und Erfahrung lernen, wie er am besten lernt. Daher nennt Rogers den Lehrer auch *facilitator*, eine Denkrichtung, die sich in der späteren ermöglichungsdidaktischen Theorieentwicklung deutlich wiederfindet. Der *facilitator* kann nur selbstinitiierte und erfahrungsbasierte Lernprozesse begleiten und fördern. Das kann unter sozialen Gesichtspunkten nach Rogers auch in sog. „Encounter“ Gruppen durch das Erleben von momentaner Wertschätzung und Selbsterfahrung durch aufeinander Bezogen-Sein geschehen, was er mit zahlreichen Praxisbeispielen belegt (vgl. Mikhail 2011, S. 380). Seine erfahrungsbasierte und empirisch innovative Metatheorie für konstruktive Beziehungsgestaltung darf nicht nur auf eine psychotherapeutische Methode der Gesprächsführung („non-directive“) reduziert werden, sondern ist letztlich ein ausdifferenzierter und ganzheitlicher Beziehungsansatz, der als Referenztheorie den empirischen Untersuchungen vorliegender Studie zugrunde liegt und die Beziehungsqualität als nachhaltige Ressource für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozess von Person und Organisation ausmacht. Für die auch im personenzentrierten Ansatz enthaltene hohe Bedeutungshaftigkeit der (Selbst-)Reflexion in Bildungsprozessen trug entscheidend Theodor W. Adorno (1903-1969) bei, der das gesellschaftliche Kriegstrauma durch demokratische Bildung zu vernunftgeleiteter Selbstbestimmung und Angstfreiheit überwinden half (vgl. Schweppenhäuser 2011, S. 1). Die autonome und kritische Subjektivität darf nach ihm nicht von einer ökonomischen und politischen Verfassung behindert oder sogar verhindert werden. Er wünschte sich die Aufwertung von Soziologie und Kriminologie an den Universitäten und eine Institutionalisierung der Psychoanalyse, was beides bis heute weitgehend umgesetzt wurde. Sein Leitmotiv in der Nachkriegszeit war die „Erziehung zum Widerspruch und Widerstand“ und die „Wendung aufs Subjekt“ (Adorno nach Schweppenhäuser 2011, S. 2). Sein Postulat der Bewusstwerdung und Ermutigung zur Nicht-Konformität als Widerstand gegen die Integration in Kollektive sollte zu Humanisierung und Demokratisierung führen und das individuelle emanzipatorische Erkenntnisinteresse stärken. Er trug damit entscheidend dazu bei, dass die Reflexion, die im Interesse dieser Studie für eine konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung entscheidend ist (vgl. Kap. 2.3.3, S. 186 ff.), wesentliche Aufwertung bei Pädagogen und Erziehungswissenschaftler erfuhr.

In diesem Fahrwasser begann in den 60er Jahren die Kritische Erziehungswissenschaft und mit ihr die Postmoderne (ca. Mitte/Ende 20. Jhd.) durch ihre Kritik am Bildungsbegriff. Von einer bis dato geisteswissenschaftlichen Pädagogik wurde gefordert, sich in eine moderne, empirische Sozialwissenschaft zu wandeln (vgl. Koller 2014, S. 93). Der deutsche Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki (1927-2016) war Schüler

von Litt und formulierte in Tradition der Dilthey Schule mit ihrem geschichtlichen Wissenschaftsverständnis seine „Theorie der kategorialen Bildung“ und gibt der *Subjektorientierung* gegenüber dem vorherrschenden didaktischen Objektivismus wieder Bedeutung. Bildung geschieht demnach durch Vorgänge, in der sich Inhalte kategorial dem Menschen und seiner bestimmten geistigen Wirklichkeit „erschließen“ und dadurch erschlossen werden (vgl. Frost 2009, S. 229). Klafki vertrat, wenn man so will, frühe Auffassungen von Deduktion und Induktion wissenschaftlicher Theoriebildung durch seinen proklamierten Bezug vom Allgemeinen zum Konkreten (vgl. Frost 2009, S. 228), dessen Relevanz sich heute insbesondere in anwendungsorientierter, erwachsenenpädagogischer Lehr-/Lernforschung zeigt. Bildung bedeutete für Klafki aber auch Allgemeinbildung und stellt die Orientierungskategorie für pädagogisches Handeln dar (vgl. Koller 2014, S. 104). Sie gewinnt damit eindeutig normativen Charakter, den Horkheimer stärker auf das Bildungssubjekt bezieht, als auf den pädagogisch Handelnden und Bildung fördernden Pädagogen. Klafki und der Sozialphilosoph Max Horkheimer (1895-1973), der eng verbunden mit Adorno zusammen in ihrer gemeinsam veröffentlichten „Dialektik der Aufklärung“ die „kritische Theorie“ bzw. „Frankfurter Schule“ mitbegründet hat, versuchten somit, den aufgrund veränderter gesellschaftlicher Umstände als nicht mehr geltend betrachteten Bildungsbegriff neu zu bestimmen, anstatt ihn zu verwerfen. Hilfreich sollten hierfür sowohl die kritische Auseinandersetzung mit der klassisch-neuhumanistischen Auffassung von Bildung, v.a. in Bezug auf Humboldt, als auch die Berücksichtigung moderner demokratischer Gesellschaftsbedingungen sein (vgl. Koller 2014, S. 95). Der Mensch solle zu seiner „Bestimmung“ gelangen, und zwar durch Erlernen von Selbstbestimmung auf persönlicher Ebene<sup>41</sup>, von Mitbestimmung auf sozialer Ebene und von Solidarität auf Verantwortungsebene. Es ging also nicht nur um Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch um die Verknüpfung mit dem gesellschaftlichen Ganzen. Die soziale Dimension weiterführend hat Klaus Mollenhauer (1928-1998) die soziologische Theorie des symbolischen Interaktionismus<sup>42</sup>, der auf Meads Überlegungen basiert, in der deutschen Erziehungswissenschaft bekannt gemacht (vgl. Koller 2014, S. 55 f.). Eine Sichtweise, die von Friedrich Wilhelm Kron später aufgegriffen und normativ erweitert. Mollenhauer vertrat v.a. die

---

<sup>41</sup> Die persönliche Ebene der Selbstbestimmung nach Horkheimer liegt eng an der Kant'schen Vorstellung der „Mündigkeit“ des Menschen.

<sup>42</sup> Der von Herbert Blumer, einem Schüler von Mead, entwickelte „symbolische Interaktionismus“ half, den Menschen in seinem Handeln und Kommunizieren aus seiner Sozialisation und daraus entwickelter Identität besser zu verstehen. Dies ist eine für erziehungs- und erwachsenenpädagogische Prozesse hilfreiche Perspektive, da sie nach vorliegendem Verständnis die Empathie und bedingungsreichere Beachtung als Wirkbedingungen für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse durch das bessere Verstehen-Können von subjektiven Bedeutungszuschreibungen wesentlich unterstützt. Der symbolische Interaktionismus ist außerdem eine wichtige Grundlage qualitativer Sozialforschung.

Pädagogik als Kulturwissenschaft, die ihre Prinzipien aus kulturellen und biographischen Erinnerungen heraus begründen soll (vgl. Brumlik 2011, S. 294, f.). Er beruft sich auch auf antike Klassiker wie Augustinus und nimmt zahlreiche pädagogischen Denker der Aufklärung und des deutschen Idealismus zur Hand, um „vergessene Zusammenhänge“ (so auch der Titel seines Buches 1983) wieder herzustellen. So z.B. die Neuaneignung zweier zentraler pädagogischer Begriffe „Bildsamkeit“ nach Herbart, „Selbsttätigkeit“ nach Fichte, Humboldt, Schleiermacher und Comenius (vgl. Brumlik 2011, S. 293). Für ihn bedeutet die Pädagogik eine kulturelle Dimension des Generationswechsels und damit verbundenem symbolisch interaktiven Bildungs- und Erziehungsprozesses. Interessant ist auch seine die Erkenntnisse der modernen Neurowissenschaften und Hirnforschungen vorweggreifende normative Sichtweise des Bildungsprozesses als „Erweiterung und Bereicherung, aber auch Verengung und Verarmung dessen, was möglich gewesen wäre“ (Mollenhauer nach Brumlik 2011, S. 294; vgl. Hüther 2013).

Die reflexive Auseinandersetzung einer wissenschaftlichen Pädagogik vorantreibend konzipierte Wolfgang Brezinka (1928) sie als „empirisch verfahrenende und wertneutrale“ Erziehungswissenschaft (Koller 2014, S. 48). Er will „das idealisierende Wunschdenken über Erziehung“ und dessen „fragwürdige Voraussetzungen“ durch eine deskriptive „wirklichkeitsnahe Realwissenschaft von der Erziehung“ verdrängen (Brezinka nach Uhl 2011, S. 62). Erfahrungswissenschaftliche Erkenntnisse sind nach ihm in der Vergangenheit zu kurz gekommen und können nur durch kritische Prüfung vorhandenen pädagogischen Wissens und durch methodische Verbesserungen empirisch gewonnen werden (vgl. Uhl 2011, S. 62). Die Erziehungswissenschaft soll als „verschwommene Sammeldisziplin“ eine Klärung erfahren und zwar zum einen durch erziehungswissenschaftliche Theorieentwicklung für Tatsachenfragen, zum zweiten durch eine Philosophie der Erziehung für Wertungsfragen und Alternativen, die z.B. eine pädagogische Berufsethik entwickelt und zum dritten durch die praktische Pädagogik für Handlungsempfehlungen, z.B. als Aus- und Fortbildung von LehrerInnen und ErzieherInnen. Brezinka konzipierte eine wert- und normorientierte „Erziehung als Beeinflussung psychischer Dispositionen“ (Koller 2014, S. 48) und hebt damit die durchaus auch wert- und normorientierte Intentionalität, d.h. das Absichtsvolle in der Erziehung hervor. Die Aufmerksamkeit auf solche eigenen Intentionen hat eine hohe Bedeutung für selbstreflektiertes erwachsenenpädagogisches Handeln und die Relevanz der Kongruenz für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse (vgl. Kap. 2.3.3, S. 186 ff.). Friedrich Wilhelm Kron (1933-2016) kritisierte jedoch Brezinkas Auffassung als Kausalmechanik, die selbstverantwortungsvolle Entscheidungsfreiheit und freien Willen nicht berücksichtige (vgl. Koller 2014, S. 57) und bringt eine normative Sichtweise ein. Soziales



Handeln ist Rollenhandeln, in dem gegenseitige Verhaltenserwartungen immer eine Rolle spielen, deren Erfüllung oder Nicht-Erfüllung grundsätzlich nicht ohne Folgen bleiben (Koller 2014, S. 57 f.). Diese Erwartungen liegen meist in impliziten überlieferten und gewohnheitsmäßigen Regelwerken begründet, die sich jedoch permanent in Interaktion, dem wechselseitigen Handeln entwickeln, reproduzieren, bestätigen und verändern. Auch er bezieht sich damit auf die Theorie des „symbolischen Interaktionismus“ (vgl. dieses Kap., S. 97). Kron erweitert sein symbolisch interaktives Erziehungsverständnis, das genauso für erwachsenenpädagogisches Handeln Gültigkeit hat, aufgrund von Brezinkas Hinweis auf die Intentionalität in der Erziehung, um die Relevanz des Prozesses von Interpretation und Reflexion eben gerade solcher Intentionen, „der mit der *Begründung und Aushandlung* von Regeln und Rollenerwartungen einhergehe“ (Koller 2014, S. 62). Verstehen, Deuten und „Entschlüsseln“ persönlicher Intentionen und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen dieses Handelns können dann zur „Aufhellung und Aufklärung“ beitragen. Er liegt damit nahe an einer ganzheitlich-systemischen und subjektorientierten, d.h. person- und kontextorientierten Haltung für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse. Dem sich aus Krons Perspektiven erneut herauskristallisierenden personal-ganzheitlichen Menschenbild einer europäisch-christlichen Tradition schließt sich auch der italienische Philosoph und Journalist Paolo Flores d’Arcais (1944) an. Ganzheitlichkeit bedeutet nach ihm den Einschluss von „Vernunft“, „Vernünftigkeit“, „Glaube“ und im Inneren „vitale Regungen“ und „Begierden“ (Flores d’Arcais 2002, S. 39). Er forderte pädagogische Interdisziplinarität, die „den ganzen Menschen einbegreift, und zwar sowohl die Person des Erziehers wie die des Edukanden, die sich – wie es vor allem Schleiermacher immer wieder betont hat – im pädagogischen Bezug als Personen begegnen, ohne einen Teil ihrer selbst ausklammern zu dürfen“ (Flores d’Arcais 2002, S. 32). Die Pädagogik soll nicht nur ihre Geschichte reflektieren, sondern sich des Subjekts der Erziehung vergewissern, über sein Ziel Klarheit gewinnen und die Mittel und Methoden erforschen, die zur Erreichung des Zieles dienen (vgl. ebd.). Mit anderen Worten: Selbstreflexion und Bezogenheit auf die eigene Person und das Gegenüber sollen wesentliche Aufgaben und Merkmale der Pädagogik sein. „Wenn man die Person als Ziel des Erziehungsvorgangs bestimmt – die Person ist ja zugleich das Subjekt der Erziehung -, dann wird die Pädagogik als die umfassende Betrachtung des Menschen im Prozess seiner Selbstgestaltung nicht nur nützlich, sondern absolut notwendig. Und es ist diese Fähigkeit der Selbstgestaltung, die sich auch im Umgang mit den anderen manifestiert, welche am Ende jenen pädagogischen Optimismus rechtfertigt, der die Person als Lebensentwurf, als Bildungsentwurf und als Selbstentwurf begreift“ (Flores d’Arcais 2002, S. 38). Flores d’Arcais verlegt den Ausgangspunkt pädagogischer Handlung durch die Frage

nach dem Wachstum von innen heraus in das Innere der Person – eine zutiefst personzentrierte Haltung. Er fasst zusammen: „Die personalistische Sicht hat den Blick auf vielfach vernachlässigte Kategorien gelenkt: Erziehung als Wahl und Entscheidung, Entwurf und Wagnis, das Erzieher-Zögling-Verhältnis als ein dialogisch-interpersonales und schließlich das Subjekt als wertendes“ (Böhm/Schulz 2009, S. 141). Flores d’Arcais legt das Maß der Erziehung theoretisch und praktisch in den Menschen, indem er vier interdependente Dimensionen darlegt: Das Ich (eigene Innerlichkeit), Das Du/Wir (ihre Sozialität), die Theorie (die denkende Erfassung der Welt) und Praxis/Poiesis (das in der Welt tätige Handeln). Zur ganzheitlichen Person gelangt nur, wer im Prozess der Erziehung und Bildung „sich in alle vier Richtungen möglichst gleichmäßig und harmonisch erstreckt“ (Böhm 1997, S. 127). Diese personorientiert verstandene Pädagogik muss reflexiv, flexibel und offen bleiben, denn sie beinhaltet die Nichtplanbarkeit in Erziehung und Bildung (vgl. Höltershinken 2013).

Die der Personorientierung historisch inhärente Ganzheitlichkeit (vgl. Kap. 2.2.4, S. 78 f.) liefert als pädagogische Implikation also genuine Grundlagen für hilfreiche und förderliche Bedingungen konstruktiver Entwicklungs- und Veränderungsprozesse auf persönlicher als auch organisationaler Ebene, da die damit eng in Verbindung stehende Interdisziplinarität eine qualitative Beziehungsorientierung v.a. auch auf sozialer Ebene notwendig erscheinen lässt. Moderne Interdisziplinarität von Pädagogik und Neurobiologie zeichnete sich bereits Anfang der 90er Jahre ab. Hildegard Macha vertritt in ihrer „Pädagogisch-anthropologischen Theorie des Ich“ (1989) mit humanbiologischen und evolutionstheoretischen Aspekten die Auffassung, dass das Gehirn eine entscheidende Rolle nicht nur bei der biologischen Entwicklung des Menschen, sondern auch bei interaktionistischen Prozessen (Person-Umwelt) und freier noch, bei aktiver Selbstgestaltung spielt. Körper und Geist sind aufs engste miteinander verbunden: „Empfindung, Gefühl und Wollen wird neben Denken in die Ganzheit des menschlichen Seins und Erlebens einbezogen“ (Weber 1999, S. 184). Der bekannte Neurobiologe und renommierte Hirnforscher Gerald Hüther (vgl. Hüther 2013; Hüther/Roth 2008; vgl. Hüther 1997) untermauert diese Auffassungen mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen. Unter psychoanalytischer und phänomenologischer Perspektive beschäftigte sich z.B. auch Paul Ricoeur mit dem menschlichen Wollen und lieferte mit seinen Prinzipien der Person (vgl. Kap. 2.2.1, S. 62) unter vielen anderen interdisziplinäre Erkenntniserträge für eine EB als entwicklungsorientierte Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft, die das Referenzkonstrukt vorliegender Studie zur konstruktiven Selbst- und Organisationsentwicklung bildet.

Der historische Hintergrund einer erwachsenenpädagogischen Betrachtung von Person und Selbst macht ihre zunehmende Interdisziplinarität mehr als deutlich. Interdisziplinarität soll dabei nicht „Bevormundung“ durch die andere Disziplin bedeuten, sondern Erkenntnisgewinn. Diese Haltung gewinnt vor allem an Bedeutung, wenn rezeptionsgeschichtliche Abgrenzungen von Wissenschaftstheorien vorgenommen werden, ohne die anderen durch den Ausdruck von Verneinung zu denunzieren. Blickwinkel und Perspektiven sind als denkerische Bahnen zu sehen, die zu befahren einem jeden in den Möglichkeiten seines „Fahrzeugs“ erlaubt ist. Blickwinkel sind nicht zu verneinen, denn sie sind möglich. Allenfalls wäre zu erläutern, welche Beweggründe zu einem bestimmten Blickwinkel geführt haben, was einer Selbstreflexion und differenzierter Mitteilung für den professionellen Diskurs bedarf. In pädagogischen Auseinandersetzungen der Erziehung und Schule bestand z.B. die Gefahr, das Individuum zu Lasten des Sozialen und Gesellschaftlichen überzubetonen (vgl. Böhm 2005, S. 489). Daher sollte sich jede Wissenschaft ins Bewusstsein rufen, dass einseitige Fokussierungen die anderen Sichtweisen nicht ausschließen dürfen. „Nur eine zweipolige personalistische Sichtweise kann die Anthropologie und Pädagogik vor verhängnisvollen Einseitigkeiten bewahren“ (Weber 1999, S. 182). Z. B. wurde das sozialisationstheoretische Konzept der Soziologie, die „Vergesellschaftung“ des Menschen, das zu Beginn des 20. Jhd. vom Pädagoge Emile Durkheim eingeführt und in Beziehung zur Erziehung gesetzt wurde (vgl. Weber 1999, S. 128), auch als mit anpassungsmechanistischen Konnotationen überfrachtet bezeichnet (vgl. Böhm 2005, S. 490). Und auch hier möchte ich anregen, dass ein erweitertes oder auch fokussiertes Erkenntnisinteresse die Interdisziplinarität bereichern kann und nicht vorschnell aus einer schlichten anderen oder erweiterten Perspektive als thematische Überfrachtung zu bezeichnen ist.

In den vergangenen zwei Millennien haben also unter anderem pädagogisch, theologisch, philosophisch, soziologisch, psychologisch und politisch interessierte Wissenschaftler und Praktiker ihre vielfältigen Anteile zum heutigen Kenntnisstand eines ganzheitlichen Ansatzes der Erziehungswissenschaft und ihrer Subdisziplinen sowie zu deren interdisziplinären Weiterentwicklung, die keinesfalls den genuin pädagogischen Gehalt ihrer eigenen Disziplin verwässern soll, beigetragen. Diese geschichtsmächtigen Erkenntnisse folgen einem systematischen Muster und lassen sich ordnungsreduziert auf folgende erziehungswissenschaftliche Steuerungsebenen beziehen, die im Kontext einer pädagogischen OE vor dem Hintergrund der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft Relevanz erhalten (vgl. Abb. 16, S. 247):

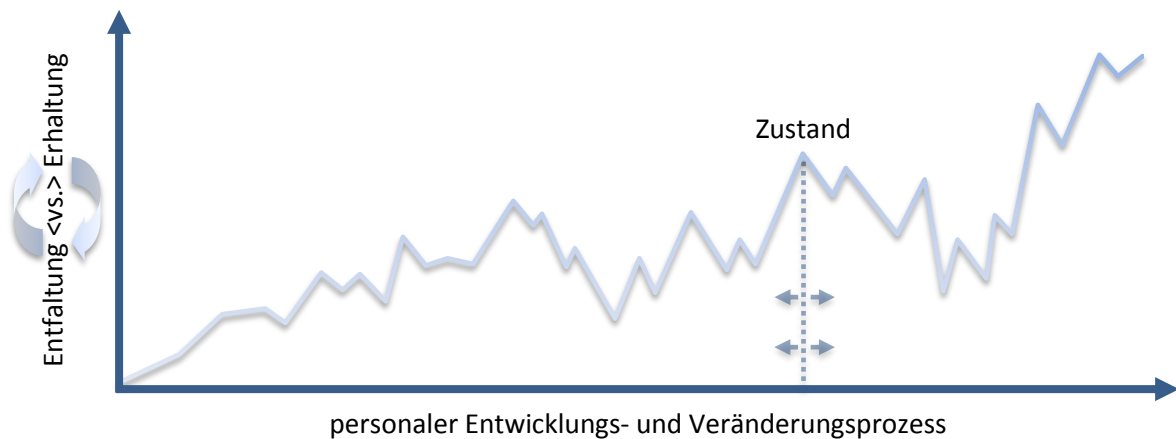
1. Makroebene: Pädagogik als empirische und interdisziplinäre Erziehungswissenschaft in personalen und organisationalen Kontexten mit normgebender und programmatischer Funktion.
2. Mesoebene: Diskurs des Lehrens und Lernens bzw. der Organisation von Lehr- und Lernprozessen und ganzheitlich-didaktischer Personorientierung mit strategischer Funktion.
3. Mikroebene: konkretes pädagogisches Handeln, Ziele und Aufgaben im allgemeinpädagogischen, erzieherischen, sozialen, Erwachsenenbildungs- und gesellschaftlichen Kontext mit operativer Funktion.

Über die gesamte Tradition der ganzheitlich-personorientierten Erkenntnisentwicklung in der Pädagogik und ihrer Wissenschaft ist insgesamt zu erkennen, dass sowohl makro- wie auch mikrodidaktische Ebenen und Dimensionen (z.B. die Handlungsdimension) die scheinbar widersprüchliche, dialektische und duale Perspektive von „Frei-Sein“ und „In-Beziehung-Sein“ (vgl. Kap. 6.4, S. 427) in einer Beziehungsqualität für konstruktive Selbstentwicklungs- und -veränderungsprozesse integrieren müssen. Einseitigkeit, Egozentrismus und die „Willkür des Einzelnen“ sollen durch die duale Beachtung des Individualismus (Frei-Sein) *und* des auf die Gesellschaft begrenzten Kollektivismus (In-Beziehung-Sein) vermieden werden. Denn die Individualität und die Sozietät des Menschen müssen in der pädagogischen Beziehung beide bedacht und respektiert werden (vgl. Weber 1999, S. 182). Dies geschieht in der Erziehungswissenschaft vor personalistischem Hintergrund und seiner ganzheitlich entwickelten Perspektive der Person in Beziehung, denn die humanistische Haltung gegenüber dem Menschen als Wesen in Würde, Freiheit und Selbstbestimmung soll übereinstimmend sowohl das Eigenrecht des Individuums als auch das kulturelle Zusammenleben in der Gemeinschaft respektieren.

Dieser Zusammenhang wird wiederholt anhand zweier fundamentaler Divergenzen deutlich, die in der historischen Disziplinentwicklung der Erziehungswissenschaft immer wieder als Erkenntnisinteressen auftauchen, auf die immer wieder rekurriert wurde und innerhalb sowie zwischen denen sich menschliches Leben, Entwicklung und Veränderung ganz offensichtlich abzuspielen scheint. Diese Divergenzen gelten weder als „entweder – oder“ noch als „absolut“, sondern stehen perspektivisch und erkenntnistheoretisch „sowohl – als auch“ zur Disposition:

1. Zustand/Ergebnis <vs.> Entwicklung/Prozess
2. Entfaltung: Frei-/Unabhängig-/Flexibel-Sein (Ich) <vs.> Erhaltung: In-Beziehung-/Verbunden-/Sicher-Sein (Wir)

**Abb. 2: Optionale entwicklungs- und veränderungsbezogene Erkenntnisinteressen der Erziehungswissenschaft im ganzheitlichen-personalen Zusammenhang**  
(eigene Darstellung)



Die Erziehungswissenschaft interessiert sich genuin sowohl am jeweiligen Ausmaß an Entfaltung oder Erhaltung im persönlichen Entwicklungsprozess insgesamt (z.B. an Fragen nach dessen Erreichbarkeit), als auch am entsprechenden Ausmaß in einem Zustand (z.B. an dessen Eigenschaften, Zustandekommen oder Bedingungen).

Vorliegende Studie betrachtet die Entwicklung der Person und ihres Selbst personzentriert, als organisiertes und organisierendes Ganzes, denn personbezogene Entwicklungsvorgänge lassen sich nicht als analytisch unabhängige Entwicklungsdimensionen betrachten. Sicherlich können heute durch moderne neurowissenschaftliche, medizinische, psychologische, kognitions- und sprachwissenschaftliche Erkenntnisse auch empirisch *einzelne* Vorgänge unterschieden und in eine bestimmte Relation zueinander gebracht werden, aber der konstruktive Entwicklungserfolg scheint in der Betroffenheit eines organisierten Ganzes zu liegen. Das Eigentümliche des Menschen zu „erfassen“ und „abzugrenzen“ ist generell schwierig (vgl. Bauer 1997, S. 171), aber es wird dort unmöglich, wo nur einseitig entweder die Entwicklung der Persönlichkeit als von *außen* gesteuert und beeinflussbar oder allein die *innere* Entwicklung der psychodynamisch-motivationalen Seite einer Person und ihrer Bedürfnisse betrachtet werden (vgl. ebd.). Konstruktive Entwicklung und Veränderung sind prinzipiell von „äußeren“ und „inneren“ Bedingungen abhängig (vgl. Kap. 2.3.3, S. 191 ff.).

Auf die Frage, welche Voraussetzungen als notwendige und hinreichende Bedingungen für konstruktive Entwicklungsvorgänge hilfreich und förderlich sind (vgl. Bauer 1997, S. 172 f.) liefert der personzentrierte Ansatz nach Rogers gewichtige Antworten, die in dieser Studie aufgegriffen und überprüft werden sollen. Dies soll in Anbetracht der Tatsache geschehen, dass nicht nur die ganzheitliche Perspektive der Person, sondern auch die Beziehungsorientierung der pädagogischen Disziplin genuin inhärent ist, was im Folgenden darzulegen ist.

#### 2.2.4.2 Das frühe Prinzip der pädagogischen Beziehung oder die ursprüngliche Beziehungsangewiesenheit von Selbstentwicklung und –veränderung

Bei genauerem Betrachten der die erziehungswissenschaftliche Disziplin übergreifenden Auseinandersetzung mit einer konstruktiven Selbstentwicklung und -veränderung des Menschen und der hierfür hilfreichen und förderlichen Beziehungsqualität wird erkennbar, dass dabei weniger neue Erkenntnisse generiert werden, als vielmehr vorhandene untermauert, die teilweise bereits seit Langem vorhanden sind. Das systemtheoretische Denken half, bisherige Erkenntnisse zu vernetzen und eine Ebene der Emergenz von Entwicklung und Veränderung der Person und der Organisation mit einzubeziehen. Neues und ertragreiches Wissen für die Beziehungsdimension wird neuerdings jedoch nahezu ausschließlich von der neurowissenschaftlichen Disziplin und den Erkenntnissen der neurobiologischen Hirnforschung generiert, die zu großen Teilen bereits vorhandene Annahmen aus Philosophie, Soziologie, Theologie und Pädagogik bestätigen und nicht revidieren. Z.B. definiert die Neurobiologie das menschliche Gehirn eindeutig als Sozialorgan, welches aufgrund der Entwicklung seiner neuronalen Strukturen und Prozesse auf zwischenmenschliche Beziehungen angewiesen ist (vgl. Hüther 2004, S. 489). Das Gehirn ist demnach ein enorm formbares soziales Konstrukt, das sich auf Basis von Lernlust und Entdeckerfreude (kurz: Begeisterung) entwickelt und verändert, was hauptsächlich durch Vertrauen in Beziehung gefördert und unterstützt wird (vgl. Hüther 2004, S. 491). Im Folgenden sollen weitere Kennzeichen dieser Beziehungsdimension vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Entwicklungsinteressen ausgeführt werden.

Knappe 100 Jahre nach dem Humboldt'schen bzw. Hegel'schen Individualismus, dem anschließenden Aufkommen der dialogischen Beziehungsthematik der Reformpädagogik in Bezug auf das menschliche Leben Mitte der 1920er Jahre und des aufkeimenden und wertorientierten Volkshochschulwesens zu Beginn der Weimarer Zeit, scheint sich in heutiger Zeit eine ähnliche und dennoch völlig veränderte Renaissance der Beziehung abzuzeichnen. Diese scheint trotz oder gerade wegen wesentlich veränderter technischer Gegebenheiten und Möglichkeiten, z.B. von sogenannten „sozialen Netzwerken“, im Kern bedeutsam für unser Leben und unsere Entwicklung zu sein, nachdem eine breitflächige Individualisierung der Vergesellschaftung aufgekommen war (vgl. Beck'sches Individualisierungstheorem – Beck 1986), die mitunter nach wie vor den holistischen Anschein erweckt, als bräuchten wir unseren Mitmenschen nicht mehr. Auch die in den 40er Jahren aus humanistisch-gesellschaftlichen Tendenzen entstandene Organisationsentwicklung und ihre bedeutungsvolle Person-, Selbst- und Gruppenperspektive von Entwicklung und Veränderung führte unweigerlich zur Ausei-

nersetzung des Menschen mit seinem Sein und Werden *in Beziehung* und damit zu genuinen Fragen pädagogischer Wissenschaft und Praxis, obwohl bis heute häufig psychologische und betriebswirtschaftliche Erkenntnisinteressen im Zusammenhang mit OE evidenzorientiert bevorzugt werden. Die existenziellen Grundfragen des individuellen Lebensvollzuges, der Entwicklung und Veränderung des Menschen und seinem „Sein“ sind jedoch seit jeher human- und geisteswissenschaftliches Erkenntnisinteresse. Nun ist es unstrittig, dass menschliches „Sein“ entwicklungsperspektivisch generell nicht getrennt von seinem „Werden“ zu betrachten ist, dessen Bedingungen in Beziehung reflexiv und handlungsorientiert seit jeher Erkenntnisinteresse der Pädagogik sind. So betrachtete der hermeneutisch und durch Dilthey geprägte Philosoph und Pädagoge Otto Friedrich Bollnow die „Begegnung“ im existenzialistischen Sinne als eine ursprüngliche Bedingung menschlichen Seins und Werdens (Bollnow 1955; Bollnow 1959, S. 87-98; vgl. Prior 1984, S. 76). Diese Auffassung aufgreifend spricht Bertram Prior in anthropologisch-philosophischer Logik davon, dass der Begegnung zunächst ein Getrennt-Sein voraus geht. Begegnung bedeutet aufgrund dessen zunächst die Anerkennung von Ich-heit und Anders-heit (vgl. Prior 1984, S. 80). Aufgrund dessen wiederum bestehe eine Ich-Du-Intentionalität, d.h. ein „gewisses Maß an Gerichtetheit“. Begegnung ist damit „eine Art Bewegung, und zwar eine zweiseitige“ (ebd.). Sie wird aber erst dann zu einer wirklichen Begegnung und nicht etwa zu einem losen Kontakt, wenn daraus „Betroffenheit im inneren Wesen“ wird (ebd. S. 83). In Folge ist ein wesentliches Element einer Begegnung ihre Nicht-Objektivierbarkeit, Nicht-Planbarkeit, Nicht-Herstellbarkeit und Nicht-Wiederholbarkeit (vgl. ebd.; vgl. dazu auch Höltershinken 2013). Die pädagogische Begegnung muss daher als „Wechselwirkung gleichberechtigter Seinszentren“ betrachtet werden, die nicht vorher bestimmbar und nicht festzulegen ist (Prior 1984, S. 84). Oder wie es Rolf Arnold formuliert: „Das Pädagogische ist genau in dieser Schwebelage des kontingenten Zusammenwirkens von Eigenem und Fremden aufgehoben, in der Möglichkeit, aber auch Ungesicherheit des Gelingens von Bildung“ (Arnold 2010, S. 17). Prior schlussfolgert, dass die Bestimmung des menschlichen Wesens in seiner beziehungsangewiesenen Existenz liegen muss, die ihre Bedeutung von den Beteiligten erhält, denn einerseits ist der Mensch Individuum und andererseits wird eben das durch seine Beziehungen zum „Mitmensch“ und der „Mitwelt“ konstituiert (vgl. Prior 1984, S. 72). Er führt damit die in der humanistischen und ganzheitlichen Entwicklung der Person bereits angesprochene und immer wieder auftauchende Grunddialektik von „Frei-Sein“ (Individuum sein) und „In-Beziehung-Sein“ (gemeinsam sein) fort. Es ist daher folgerichtig festzuhalten: „Das Sein des Menschen ist letztlich immer ‚Sein in Beziehungen‘“ (Prior 1984, S. 72). Und wenn Sein und Wer-

den nicht voneinander zu trennen sind, dann ist das Werden des Menschen letztlich auch immer Werden in Beziehung.

Die pädagogische Beziehung hat ihr Erkenntnisinteresse geschichtlich vom „Königsweg der Ordnung und Unterordnung“ hin zum „individuellen Trampelpfad“ (vgl. Böhm 1997, S. 116) verändert. Im Sinne der Augustin'schen Subjektivität ist der Mensch nicht mehr in der Welt, sondern vielmehr die Welt im Menschen zu betrachten. Ebenso proklamierte Schleiermachers Wissenschaftsansatz eine Veränderung weg vom Exegetischen, als Interesse des Auslegens und Interpretierens, hin zum Hermeneutischen, als Interesse des Verstehens und der subjektiven Deutung. Und um noch einen Schritt weiter zu gehen: Nachdem die primär äußeren Bezüge der Fremdunderweisung des Industriezeitalters sich durch die Maxime der humanistischen Potentialentfaltung durch die freie, würdevolle und selbstbestimmte Entwicklung, die aufgrund dieser Entwicklung nachhaltiger und erfolgsversprechender war, in das Innere des Menschen verlagert hatten (z.B. durch den radikalen Konstruktivismus), konnte weder die eine, noch die andere Perspektive ausreichende Erklärungsansätze für konstruktive Selbstentwicklungs- und –veränderungsprozesse bieten. Daher werden beide Bezüge, die äußeren und die inneren, durch die Beziehungsdimension systemisch miteinander verknüpft, um die Realität individuellen und kollektiven Seins und Werdens möglicherweise besser erklären, aber v.a. Dingen besser verstehen zu können.

Zur theoretischen Abgrenzung sei an dieser Stelle erwähnt, dass im Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse vorliegender Studie weniger der naheliegende entwicklungspsychologische Bezug von Beziehungen, die „Bindung“ (Ainsworth/Bowlby 1991; Grossmann/Grossmann 2003), sondern mehr die für eine *konstruktive Entwicklung und –veränderung* (vgl. Kap. 2.1, S. 42) von Person und Organisation hilfreiche und förderliche „Beziehung“ von Bedeutung ist. Damit ist also mehr die Qualität einer momentanen Beziehung gemeint, die die Lösung von individuell bedeutsamen Problemen, d.h. die konstruktive Entwicklung und Veränderung v.a. im erwachsenen Leben nachhaltig unterstützt und nicht etwa die familiäre oder intergenerationelle Beeinflussung bzw. Interaktion von frühkindlichen Bindungsbeziehungen, z.B. zwischen Mutter und Kind. Obwohl ohne Zweifel Ergebnisse der Bindungstheorie und ihre Untersuchungen interessante Erkenntnisse bezüglich der emotionalen Beziehungsangewiesenheit des Menschen von Geburt an und der damit zusammenhängenden Bedeutung von Gefühlen und Emotionen für seine Persönlichkeitsentwicklung und die „inner working models“



hervorbrachten<sup>43</sup>. Das daran anschlussfähige Mead'sche Prinzip der bedeutungsvollen Anderen ist primär für den Sozialisationsprozess und Auswirkungen auf die damit verbundene Selbstentwicklung psychoanalytisch und damit grundlegend auch im Sinne gefestigter Muster für konstruktive Selbstentwicklungsprozess in der Erwachsenenbildung und entsprechender Organisationsformen ertragreich. Denn Bedeutung wird im vorliegenden Erkenntnisinteresse entscheidend durch eben die Beziehungsgestaltung reflektiert, die für die konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung Erwachsener im Sinne der nachhaltigen Lösung individuell bedeutsamer Probleme maßgeblich ermöglichend ist und biographisch war. Bindungstheoretische Aspekte kommen jedoch allenfalls in kohärenten Beschreibungen Erwachsener (z.B. über ihre Kindheit) zum Tragen, die aus der aktuellen Sicht zeigen, inwieweit Bindungs-Erfahrungen verarbeitet und aktualisiert werden (vgl. Gloger-Tippelt 2012), womit vielmehr wieder die (Selbst-)Reflexion als entscheidende Entwicklungskategorie und Orientierungsgröße von Selbstentwicklung und -veränderung verbunden ist (vgl. Kap. 2.3.3, S. 186 ff.). Bindungsfragen beziehen sich somit auf einem von vielen möglichen Themenbereichen während des heterogenen und lebenslangen (Lern-)Prozesses der konstruktiven Selbstentwicklung und –veränderung. In diesem Kapitel soll jedoch nicht das entwicklungspsychologische, sondern das frühe Prinzip der pädagogischen Beziehung verdeutlicht werden und ihre Relevanz für konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung im Hinblick auf die Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft.

Wie bereits angeklungen ist, liegt der Ursprung des personalen Menschenverständnisses und seiner inhärenten Beziehungsproblematik vor pädagogischem Hintergrund weit zurück (vgl. Kap. 2.2.1, S. 54 ff.). Die Sophisten der Antike galten als Personen mit besonderem Wissen, sie waren „sophoi“ (wissenssuchend, weise). Sokrates verstand unter diesem Vorgang ein „vernünftiges Überlegen und Miteinander-Beratschlagen“ für die jeweils beste situative Lösung im Konsens (vgl. Böhm 2002, S. 15). In *gleichwertiger* Beziehung sein spielte also von Beginn an aller pädagogisch relevanten Diskussionen um Lehren und Lernen eine wichtige Rolle. Gerade das urchristliche Verständnis von Person hebt darauf aufbauend das Bezogensein des Individuums hervor. Die

---

<sup>43</sup> Der an der Bindungstheorie entscheidend beteiligte, systemtheoretisch und entwicklungspsychologisch orientierte John Bowlby (1907-1990) war Leiter des früheren „Children's Department“ der Londoner Tavistock Klinik, das er konsequent nach seinen Auffassungen über die Bedeutung von familiären Beziehungen für die menschliche Entwicklung nach Amtsantritt direkt in „Department for Children and Parents“ umbenannte. Interessant ist: Die Forschungen von weiteren namhaften Mitarbeitern eben dieser Tavistock Klinik und ihrem Institut of Human Relations gelten außerdem als eine der wesentlichen Ursprünge der Organisationsentwicklung (vgl. Kap. 2.4.1.1, S. 216 f.).

christlich-personalistische Dialogphilosophie betrachtet den Einzelnen in „Verantwortung“ zu seinem Nächsten, was die personale Pädagogik der Nachkriegszeit stark beeinflusste. Das zugrundeliegende Konzept der Person ist also dual, „das sowohl die Selbstständigkeit des Individuums als auch das sich transzendierende Bezogensein“ (Weber 1999, S. 183) umfasst (vgl. Kap. 6.4, S. 427). Dieses Bezogensein führt Wolfgang Brezinka in seinem Erziehungsbegriff als „soziales Handeln“ zwischen Erzieher und Educand weiter aus (vgl. Koller 2014, S. 49). Denn Lernen als Prozess des Lebens (vgl. Weber 1999, S. 36) ist immer auch ein sozialer Prozess (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 32). Oder mit den Worten des Neurobiologen Gerald Hüther: Kein Mensch kann alleine überleben, geschweige denn die in ihm angelegten Potentiale entfalten (vgl. Hüther 2013, S. 44). Dabei geht es jedoch um ein „asymmetrisches“ und „tendenziell hierarchisches Verhältnis“, das durch Intentionen gekennzeichnet ist. Handeln ist als absichtsvolles, zweckgerichtetes Tun und im erzieherischen Kontext nach Brezinka auf das Hervorbringen einer Wirkung gerichtet, und zwar in einem wertorientierten und an Normen ausgerichteten Kontext (vgl. Koller 2014, S. 49 f.). Für Brezinka ist die pädagogische Beziehung daher gekennzeichnet durch eine natürlich an Werten und Normen orientierte *Beeinflussung* psychischer Dispositionen. Brezinka half durch diese pädagogikwissenschaftliche Konnotation, die Intention bzw. das Anliegen als in Beziehung real zu erkennen und zu beachten, was letztlich als bedeutsamer Beitrag für eine kongruente und reflexive Beziehungsgestaltung unter personorientierten und humanistischen Gesichtspunkten des Lernens in Freiheit, Würde und Selbstbestimmung zu sehen ist. Diese Richtung schlägt in Folge auch Friedrich Wilhelm Kron ein. Für ihn ist die pädagogische Beziehung, wie auch für Brezinka, geprägt durch die *symbolische Interaktion*, in der Regeln und Erwartungen hervorgebracht, reproduziert, bestätigt und verändert werden (vgl. Koller 2014, S. 58). Hinsichtlich der soziologischen Rollentheorie für die Pädagogik ist für Kron jedoch die gegebene Differenz zwischen dem Wissenden und Noch-Nicht-Wissenden nicht aufzuheben. Dieses Problem des hierarchischen Unterschieds zwischen Personen in einem Wissens- und Reifungsgefälle konstatiert ein potentiell nicht förderliches Verhalten des sog. erwachsenen Erziehers gegenüber dem lernenden Edukanden. Dem begegnet Kron durch seine Erweiterung des Verständnisses von Erziehung als ein Prozess der Interpretation und Reflexion persönlicher Intentionen und Rahmenbedingungen des Handelns, die z.B. in auf das Selbstkonzept bezogenen persönlichen Bedingungen und/oder organisatorischen Kontexten liegen können. Erziehung und ihre Beziehungsdimension „erscheint in dieser Perspektive vielmehr als *intersubjektives* Verhältnis, das zur Aufhebung der in ihm angelegten Asymmetrie tendiert“ (vgl. Koller 2014, S. 62), wie es gleichfalls für hilfreiche Beziehungen konstruktiver Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in der EB

gilt. Es geht mithin nicht nur um die Intentionen des pädagogisch Handelnden, sondern immer auch um die der Bildungsteilnehmer, die im gegenseitigen Interpretationsprozess aufgrund seiner mehr oder weniger konstruktiven Kommunikations- und Beziehungsgestaltung besser oder weniger gut begreifbar werden. Trotz oder gerade aufgrund des realen und nicht zu leugnenden hierarchischen Gefälles zwischen Erzieher und Zögling, d.h. aufgrund ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen, war es Hermann Nohl, der frühe Auffassungen von Augenhöhe, gegenseitiger Anerkennung und einem personenzentrierten Bezug vertrat: „Die pädagogische Wirkung geht nicht aus von einem System von geltenden Werten, sondern immer nur von einem ursprünglichen Selbst, einem wirklichen Menschen (...), wie sie auch auf einen wirklichen Menschen gerichtet ist“ (Nohl 1933, S. 21). Obwohl Nohl realitätsangemessen eine prinzipielle Ungleichheit der Bildungsvoraussetzungen im pädagogischen Bezuges unterstellt, formuliert er den Kern dieser Beziehung als „leidenschaftliches Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen und zwar um seiner selbst willen, dass er zu seinem Leben und seiner Form komme (ebd. S. 22). So schreibt auch Johann Amos Comenius im 17. Jhd. in seiner „didactica magna“, dass Schulen Werkstätten der Menschlichkeit werden sollen (vgl. Schadel 2009, S. 75). Neben der Beachtung von Krons Intentionalität (vgl. Koller 2014, S. 65) im Sinne eines kongruenten Anteils, den jede Person in Beziehungen mit hineinbringt, untermauern diese Auffassungen mit Einbezug zweier weiterer wichtiger Wirkbedingungen für ein förderliches Klima konstruktiver Entwicklung und Veränderung, der Empathie und der bedingungsfreien positiven Beachtung bzw. Zuwendung (vgl. Rogers/Schmid 1991/2004, S. 193), vorliegendes Konzept der konstruktiven Selbst- und Organisationsentwicklung durch eine bestimmte Beziehungsqualität als nachhaltiger Ressource (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 127).

Das Ziel also, der durch die hermeneutische Phänomenologie der Person (des Menschen bzw. des Selbst; vgl. Kap. 2.2.3, S. 74 ff.) gekennzeichneten personalen und realen Beziehung zwischen Lehrendem und Lernendem, ist mithin ihre Gleichwertigkeit in pädagogischer Wechselwirkung. Der Lern-, Entwicklungsbegleiter oder facilitator ist also weder Arzt noch Handwerker und erst recht kein Hilfsarbeiter und Handlanger der Erziehung, „sondern ein aktiver und kreativer Partner in einer erzieherischen Situation, in der es stets von neuem um die Lösung von immer neuen Problemen geht“ (Flores d’Arcais nach Mialaret in: Böhm 2002, S. 36). Johann Friedrich Herbart formulierte wohl als erster in seiner wissenschaftlich dargestellten und reflektierten „Allgemeinen Pädagogik“ (1806) eine „systematische Didaktik auf entwicklungspsychologischem Fundament“ als dialogisches und offenes Erziehungs- und Unterrichtsmodell (Reitemeyer 2009, S. 187). Beide, Lehrer und Schüler, „begegnen“ sich dabei kontinuierlich als Lernende. Die pädagogische und ebenso die erwachsenenpädagogische Bezie-

hung haben also aufgrund ihrer kulturellen, gesellschaftlichen und moralischen Rahmenbedingungen normative Wirkungen, ermöglichen jedoch durch ihr Orientierungsprinzip der Offenheit Reflexion und damit Unvorhergesehenes (Nichtintendiertes), obwohl immer wieder versucht wurde, sie auf einer deskriptiven und intentionalen Machbarkeitsebene zu halten. Z.B. durch die von Brezinka angesprochenen intentionalen Normorientierung und Beeinflussungen psychischer Dispositionen der Pädagogik als empirischer Erziehungswissenschaft, deren praktische Ausgestaltung hinsichtlich des Offenheitsprinzips durchaus kritisch zu betrachten ist. Dennoch kommt die Pädagogik auch hier nicht um eine personorientierte Aushandlung von Regeln und Rollenerwartungen herum, die unter dem erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkt der Subjektentwicklung durch Selbststeuerung und Selbsttätigkeit in Beziehung und gegenseitiger Bezogenheit von pädagogisch Tätigem (dem Ermöglicher, Begleiter von Lernen, Lehrendem) und Bildungsteilnehmer (der Lernende) stattfindet. Auch Siebert plädiert immer noch (m.E. zu Recht) für eine Problematisierung des traditionellen Erzieher-Zögling-Verhältnisses, das dem Erwachsenen eine prinzipielle „geistige und moralische Überlegenheit und Erziehungsberechtigung“ unterstellt (Siebert 2012, S. 13). Und es ist richtig, mit Sieberts Worten in Anbetracht z.B. stärkerer Tierliebe, geringerer Fremdenfeindlichkeit oder ehrlicher Direktheit das Kind dem Erwachsenen als Lernvorbild voran zu stellen und er geht sogar noch einen Schritt weiter, indem er die mutige Frage aufwirft: „Ist ein ´erwachsenes Verhalten´ vielleicht gar nicht immer wünschenswert und situationsangemessen?“ (ebd., S. 14). Siebert spricht sich für eine „vernetzte Lerngemeinschaft“ über alle Altersgruppen einer Gesellschaft hinweg aus, in denen kein Kind, Erwachsener, älterer oder jüngerer Mensch klüger ist als der andere und proklamiert damit die angesprochene, prinzipiell offene innere Haltung der bedingungsfreien positiven Beachtung und Akzeptanz des Gegenübers als Mensch und Person (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 139 ff.).

Nun sind teilweise bis heute differente Bezeichnungen für die Beteiligten der pädagogischen Beziehung in Verwendung, z.B. Erzieher-Zögling, Lehrer-Schüler, Dozent-Teilnehmer, Meister-Lehrling, Trainer-Trainee, etc.. Ich plädiere hier, im Luhmann'schen Sinne eines kurzen jedoch aufgrund von Informationen erzeugender Unterscheidungen lohnenden Exkurses, angesichts des vorliegenden Erkenntnisinteresses in pädagogischen Kontexten für den Begriff des Begleiters, wie Lernprozess-, Entwicklungs- oder Veränderungsbegleiter. Eine nützliche Alternative ist auch der englische Begriff *facilitator* (vgl. Rogers 1974b; Rogers 1969), was im Deutschen mit Ver-

mittler, Unterstützer, Prozessbegleiter oder Moderator übersetzbar ist<sup>44</sup>. Denn im pädagogischen Kontext geht es um eine personenzentrierte Lernprozessbegleitung, deren Aufgaben Rogers in zehn Prinzipien der „facilitation of learning“ beschreibt (Rogers 1969, S. 164-166). Die facilitation wird dabei als jede Aktivität verstanden, sich selbst als Person einzubringen und Ziele der Lernenden und der Gruppe erlebensorientiert möglichst erreichbar zu gestalten. Dieses erlebbare Lernen wiederum definiert Rogers anhand von fünf Kriterien (vgl. Rogers 1969, S. 5). Das Prinzip ist also eine für die konstruktive Entwicklung und Veränderung, d.h. auch für Lernen, möglichst förderliche und hilfreiche Beziehungsgestaltung, die durch Vertrauen und Sicherheit geprägt ist und nicht „gemacht“ wird, sondern als solche wirklich „erlebt“, d.h. gewahrt wird. Ein facilitator ist demnach die Person, die Lernen unterstützt, strukturiert, fördert, begleitet und zu ermöglichen hilft, die Bewusstheit für eigene Intentionen und Rahmenbedingungen erwachsenpädagogischen Handelns, inklusive der Fähigkeit, diese auch zu kommunizieren besitzt und zu einem wohlwollenden Aushandlungsprozess durch Flexibilität in der Zielsetzung, im inhaltlichen Vorgehen und den Methoden in der Lage ist. Das ist ein nicht zu unterschätzender ganzheitlicher Handlungsanspruch (vgl. Kap. 6, S. 405). Vielleicht halten sich auch deswegen im allgemeinen deutschen Sprachgebrauch im Bildungskontext Begriffe wie Dozent, Coach, Lehrer und Trainer hartnäckig. Um Gewohnheiten im allgemeinen Verständnis zu respektieren und unsicherheitsstiftenden Verwirrungen vorzubeugen, soll auch weiterhin von ihnen in Entwicklungskontexten von Person und Organisation die Rede sein, jedoch unter der erforderlichen Beachtung, Reflexion und Transparenz ihrer spezifischen begrifflichen Aussagekraft und „inneren Haltung“ als Professionsmerkmal und Indiz für die jeweilige Auffassung der beruflich inhärenten Beziehungsdimension.

Nicht nur die Beteiligten, sondern auch die pädagogische Beziehung an sich unterliegt unterschiedlichen Begrifflichkeiten. Ob nun weiterhin im Zusammenhang von konstruktiver Selbstentwicklung und -veränderung und der Beziehungsdimension im Rahmen von Erziehung und Bildung vom „pädagogischen Bezug“ (Nohl 1933), der „Erziehungsgemeinschaft“ (Flitner 1950, S. 70-86), dem „pädagogischen Akt“ (Derbolav 1954), der „Begegnung“ (Bollnow 1955), dem „erzieherischen Verhältnis“ (Buber 1953; Kron 1970), dem „pädagogischen Verhältnis“ (Kluge 1973) oder von erzieherischem Handeln als sozialem Handeln (Brezinka 1974) die Rede ist, spielt für vorliegendes Erkenntnisinteresse jedoch eine untergeordnete Rolle, da im Kontext von konstruktiver Entwicklung und Veränderung (und möglicherweise prinzipiell) eine begriffliche Unter-

---

<sup>44</sup> Der Begleitungs-begriff impliziert dabei nicht nur das Zur-Seite-Stehen, helfen und fördern über einen gewissen Zeitraum, sondern auch den Schutz durch Vertrauen und Sicherheit in der Beziehung als unabdinglich förderliche Lern- und Entwicklungsbedingungen, wie es auch in vorliegender Studie aufgezeigt wird (vgl. Kap. 5.3.3.2, S. 383).

scheidung der zwischenmenschlichen *Beziehung* keinen Sinn ergibt. Lediglich die Intentionen in solchen Beziehungen lassen sich unterscheiden und sind dazu im Hinblick auf die Kongruenz als Wirkbedingung für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse verpflichtet, denn die Beziehung an sich ist und bleibt Beziehung. Das Pädagogische ist dann intentional in Interaktionen in der Beziehung zu suchen, die dann mit dem Ziel der bestmöglichen Ermöglichung von Subjekt- und Potentialentfaltung zu reflektieren und professionell zu gestalten ist. Die Beziehung als zwischenmenschliches, organismisches und kommunikatives Verhältnis ist somit konstruktivistisch durch emotionale und kognitive (körperliche und geistige) Subjektivität, Intentionalität (Absichten) und Situativität (Rahmenbedingungen<sup>45</sup>) bedingt, vorausgesetzt und handlungsbestimmt.

Mithin darf die pädagogische Beziehung nicht ihren historischen Grundlagen entbehren, da der Personbegriff und die pädagogische Beziehung genuin äußerst eng miteinander verbunden sind. „Beziehungsfähigkeit, die dem Anderen als Anderen sein Eigenrecht jenseits aller Verzweckungen und Festschreibungen zugesteht und ihm Raum für sein Sein und Werden jenseits meiner Vorstellungen zuspricht, wird damit nicht zu einem, sondern zu dem Ziel pädagogischer Bemühungen“ (Krone 2009, S. 64). Daraus lässt sich für den Prozess der Erziehung folgern, dass er sich nicht einfach *machen* lässt, wie auch Prior betont (vgl. Prior 1984, S. 80). Auch Bubers dialogisches Verständnis fordert vom Erzieher keine methodische Kompetenz, sondern Personsein, d.h. seine Beziehungsfähigkeit als ganzer Mensch. Insofern ist personzentrierten bzw. personorientierten Begrifflichkeiten bezüglich pädagogischen Beziehungen entwicklungsgeschichtlich der Vorrang zu gewähren.

Im Zusammenhang mit pädagogischer Professionalität kommt meist auch eine Form der pädagogischen Beziehung zur Sprache, was naheliegt, wenn Erziehung und Bildung nicht als introspektivische und isolierte Einzelaktionen betrachtet werden (vgl. Wagner 1998; vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992; vgl. Nolda/Nuissl/Tippelt 2000; vgl. Helsper/Busse/Hummrich 2008). Reflexion und Achtsamkeit bezüglich dieser in diesem Kapitel dargelegter Erkenntnisentwicklung zeichnen diese Beziehung jedoch vielmehr als eine Form innerer Haltung aus und weniger als einen beruflichen und professionellen Habitus. So beschreibt Nohl nach Giesecke, dass der „pädagogische Bezug“ eine „Lebensform“ ist, die sich nur in ihrer Zielsetzung von anderen Lebensformen unter-

---

<sup>45</sup> Die konstruktive Beziehung sollte die situativen Rahmenbedingungen nicht nur bezüglich des Faktors „Zeit“, sondern auch in Bezug auf ihren „Raum“ des Möglichen reflektieren, ganz im Sinne des „Spatial turn“, der topologischen Wende, die einen Paradigmenwechsel der Kultur- und Sozialwissenschaften seit Ende der 1980er Jahre einleitete.

scheidet, nämlich der Erziehung und Bildung (Giesecke 1997, S. 222). Die pädagogische Beziehung hegt mithin historisch den Anspruch, Person-Sein und Potentialentfaltung durch bedingungslose Akzeptanz und reflexives Lernen, das zum Bei-sich-Sein führt, zu ermöglichen und will helfen, Eigentümlichkeiten auszuprägen, dass der Mensch werde, wer er ist. Dadurch ist er eben nicht in seinem postmodernen Leben und Biographie durch „interindividuelle Variabilität“ und „intraindividuelle Plastizität“ zu kennzeichnen und zu erwarten (vgl. Baltes 1990, S. 4), sondern in seinen Handlungen zwar formbar und in seiner Beziehungsgestaltung flexibel, als Person jedoch lebenslang hinsichtlich Erhaltung und Entfaltung in einem kongruenten Entwicklungsprozess. Unter anderem wird in Anbetracht dieser grundlegenden Tatsachen die Beziehungsqualität in vorliegender Studie als nachhaltige Ressource für konstruktive Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation untersucht. Dies geschieht auch unter dem Bewusstsein, dass diese Beziehungsqualität nur *eine* mögliche Dimension darstellt, die für konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung förderlich und hilfreich ist und die prinzipiell kontextabhängig und nicht für sich alleine stehen kann<sup>46</sup>. Die ursprünglichen Prinzipien der pädagogischen Beziehung bzw. die sich daraus herleitenden Beziehungsangewiesenheit des Menschen für seine Entwicklung und Veränderung untermauern jedoch die EB als genuine Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft für konstruktive Selbstentwicklung und Organisationsentwicklung. Im Einklang mit den pädagogischen Prinzipien und der Beziehungsangewiesenheit des Menschen für seine konstruktive Entwicklung und Veränderung steht der personzentrierte Ansatz, dessen differenziertes Konzept im Sinne einer Beziehungsmetatheorie für positive Entwicklungen im Folgenden im Zusammenhang zu vorliegendem Erkenntnisinteresse dargelegt wird.

#### 2.2.4.3 Der personzentrierte Ansatz als Beziehungsmetatheorie für konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung

*„Wenn ich mich so wie ich bin akzeptiere,  
dann ändere ich mich“  
(Carl R. Rogers 1961/1979, S. 33)*

Der personzentrierte Ansatz nach Rogers soll in dieser Studie, im Hinblick auf die EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft, als metatheoretisches und zentrales

---

<sup>46</sup> Neben der in vorliegender Studie fokussierten Beziehungsdimension sind z.B. eine Sozialisationsdimension mit speziellen Zugangsfragen zu Entwicklungs- und Veränderungsprozessen, eine humanbiologische Dimensionen mit Fragen nach physischen Voraussetzungen für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse oder eine betriebswirtschaftliche Dimension zu nennen, die aufgrund ihrer unterschiedlichen Erkenntnisinteressen differenzierte Bedingungen und Wirkungsfragen in die Problemstellung einbringen.

Konstrukt für die Beziehungsdimension empirisch untersucht und seine Vorannahmen in Bezug auf Beziehungen, die für konstruktive Entwicklungen und Veränderungen von Person und Organisation hilfreich und förderlich sind, kritisch betrachtet werden. Dabei kann vorab gefragt werden: Warum wird im pädagogischen Kontext der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft eine Beziehungsmetatheorie aus der humanistischen Psychologie und Gesprächspsychotherapie rezipiert? Nun mag eine Antwort darin liegen, dass die anfangs weniger psychologischen, sondern theologischen und pädagogischen Einflüsse der Biographie und des Lebenslaufes Rogers als Autor und Urheber der Theorie möglicherweise nicht hinlänglich bekannt sind, sondern mehr seine therapeutischen. Des Weiteren liegen die Gründe sowohl in der bereits elaborierten humanistischen Entwicklung des Menschen als Person (Kap. 2.2.1, S. 49) als auch der ganzheitlichen Perspektive der Person im Kontext der pädagogischen Disziplinentwicklung (Kap. 2.2.4.1, S. 80), die die nähere Betrachtung genau diesen Ansatzes äußerst nahe legen. Denn Rogers machte die Beziehungsgestaltung in christlich-humanistischer Tradition für eine konstruktive Entwicklung und Veränderung vor Persönlichkeitstheoretischem Hintergrund konkret greifbar.

Der „person centered approach“ ist eine Metatheorie, also eine Theorie, deren Gegenstand eine Menge an weiteren Theorien ist (wie z.B. auch die Systemtheorie), deren frühe Erkenntnisse einerseits vor dem Hintergrund der theologischen sowie pädagogischen Ausbildung Rogers sowie andererseits aus seiner psychologischen bzw. psychotherapeutischen Berufsbiographie heraus entsprungen sind, die gegen Ende wieder eine verstärkte Auseinandersetzung mit pädagogischen Fragen aufweist. Der von ihm selbst zu Teilen revidierte, phänomenologisch entwickelte (vgl. Rogers 1951/2009a, S. 458; vgl. Rogers/Schmid 1991/2004, S. 122 f.) und lebenslang erweiterte Beziehungsansatz beschreibt ein wachstumsförderliches Klima in Beziehung und hat mit der Zeit und weiterer Erforschung einen der Therapie entgrenzten Geltungsbereich bis hinein in betriebswirtschaftliche Kontexte von Führung (z.B. „person centered leadership“), Beratung und Organisationsentwicklung erlangt. In Bezug auf die in vorliegender Studie dargestellten Person- und Selbstperspektive von konstruktiver Entwicklung und Veränderung erscheint eine biographisch-reflexiven Perspektive der Entstehung der personzentrierten Beziehungsmetatheorie und ihres Ansatzes spannend für vorliegendes Erkenntnisinteresse des Zusammenhangs von Ganzheitlichkeit und Beziehungsorientierung für konstruktive Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation. Denn vieles wird deutlich, was aus seiner Entwicklung heraus verstanden wird, wie auch Comenius nach der Regel von Aristoteles betonte: „Alles, was gelehrt wird, muss in seinem Sein und Werden, d.h. in seinen Ursachen gelehrt werden“ (Schadel 2009, S. 76). Nun soll an dieser Stelle aber nicht die Entwicklungshistorie des personenzentrier-



ten Ansatzes ausgebreitet werden, was Rogers autobiographisch bereits selbst getan hat<sup>47</sup>, sondern es sollen ergebnisorientiert seine Prinzipien und Wirkbedingungen für ein Klima konstruktiver Selbstentwicklung und –veränderung als Grundlage für erwachsenendidaktische Bedingungen einer Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft dargelegt werden.

Zunächst gilt es dafür wiederum *Begrifflichkeiten* zu klären. Der personenzentrierte Ansatz kann auf verschiedene im Umlauf befindlichen Bezeichnungen verweisen, wobei häufig nicht eindeutig ist, worin sie sich unterscheiden. Nach der englischen Originalformulierung (Rogers 1980/2007, S. 66) wird der „person centered approach“ in vorliegender Studie „personenzentrierter Ansatz“ genannt. Sofern nicht der Ansatz sondern explizit die Beziehungstheorie gemeint ist, so bezeichne ich diese als „personenzentrierte Beziehungsmetatheorie“. Er wird jedoch außerdem als gesprächspsychotherapeutische Therapieform, Theorie, Metatheorie oder nicht selten als Methode oder Interventionsform in therapeutischen und beraterischen Kommunikationsprozessen beschrieben und dabei mit dem Adjektiv „klientenzentriert“, „nicht direkte Beratung“ oder im Deutschen fälschlicherweise gar mit „personenzentriert“ beschrieben. Die unterschiedlichen Nennungen liegen mitunter in der Verwendung verschiedener Begrifflichkeiten in der lebenslangen Entwicklung von Rogers und seinen Rezipienten selbst begründet. Rogers hatte seinen Ansatz bis kurz vor seinem Tod über sein gesamtes Leben hinweg weiterentwickelt, teilweise revidiert und ergänzt.

- Seit den 1940er Jahren wurde er die „Client-Centered Therapy“ genannt und 1951 veröffentlicht (Rogers 1951/2009a). Die damalige „klientenzentrierte Therapie“ beinhaltete die „nicht-direktive Beratung“ bzw. Gesprächsführung (Rogers 1942/1972).
- Später wurde der Therapie und Beratungsansatz weiter gefasst und von Rogers „person-centered approach“ genannt (der „personenzentrierte Ansatz“, PCA oder PZA; Rogers 1961/1979), der das hilfreiche und förderliche Beziehungsverhältnis nicht mehr nur in Bezug zu therapeutischen Gesprächen, sondern auch für weitere Kommunikations- und Beratungsfelder in zunehmend interdisziplinärer Perspektive abbildet und damit auch für die OE an Bedeutung gewinnt.

Während Rogers seine Ideen zu Beginn der personenzentrierten Theorieentwicklung aus psychotherapeutischen Erfahrungen heraus primär im Zusammenhang mit Therapiegesprächen thematisiert, erweitert er letztlich den Blickwinkel auf Gruppensettings (Rogers 1970/1974a) und generellere Gesprächsführung unter organisationalen sowie

---

<sup>47</sup> Die Entwicklung des personenzentrierten Ansatzes ist nachzulesen in Rogers/Schmid 2004, S. 188 ff.

auch pädagogischen Rahmenbedingungen (Rogers 1969/1974b). Die personzentrierte Beziehungsmetatheorie scheint sich daher für eine Betrachtung von konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung vor dem Hintergrund der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft geradezu aufzudrängen. Wie Rogers 1969 vermutete: „Vielleicht wurde der Einfluss dieses Standpunktes nirgends stärker empfunden als im Bildungsbereich“ (Rogers/Schmid 2004, S. 189 f.).

In den folgenden beiden Kapiteln (Kap. 2.2.4.3.1 und Kap. 2.2.4.3.2) benenne ich, wie an weiteren Stellen in vorliegender Studie, verschiedenen Konstrukte und Begriffe, die im Zusammenhang mit der personzentrierten Beziehungsmetatheorie stehen und/oder als weitere Erläuterungen derselben dienen, deren Verständnis ich eng an Rogers Auffassungen angelehnt hier darlegen möchte (vgl. Rogers 1959/2009b, S. 27 ff.). Zunächst spielt im personzentrierten Ansatz *das Erlebnis bzw. die Erfahrung* eine zentrale Rolle. Sie beinhaltet alles, „was sich innerhalb des Organismus in einem bestimmten Augenblick abspielt und was potentiell der Gewährwerdung zugänglich ist“. Wesentlich ist dabei, dass Erfahrungen alle dem Bewusstsein im Augenblick zugänglichen wie auch dem Bewusstsein im Augenblick nicht zugänglichen Ereignisse und Phänomene einschließt. D.h. Erlebnisse oder Erfahrungen werden als solche deklariert, wenn sie dem Bewusstsein unmittelbar präsent sind oder zumindest präsent sein könnten. *Erleben und erfahren* meint, dass sensorische und physiologische Einflüsse den Organismus erreichen, d.h. nicht nur von ihm wahrgenommen, sondern auch im Bewusstsein gewahr werden. Des Weiteren beschreibt *Gefühl*, als ein wesentliches Element der personzentrierten Theorie „eine emotional gefärbte Erfahrung, einschließlich ihrer persönlichen Bedeutung“. Fühlen bzw. Gefühl (Emotion) und Verstehen bzw. die Bedeutung des Gefühls (Kognition) stellen auch in meinem Verständnis eine Einheit dar und werden somit unteilbar in einem Augenblick erfahrbar. *Gewährwerdung, Symbolisierung und Bewusstsein* sind zentrale Konstrukte und beziehen sich synonym auf die symbolische Repräsentation eines Teils ihrer eigenen Erfahrungen in einer Person. Exakte Symbolisierung hingegen meint das Bewusstsein, das mit der wirklichen Erfahrung bzw. der Realität auch tatsächlich übereinstimmt und beschreibt somit einen Teil der Kongruenz (vgl. 2.2.4.3.2, S. 133 ff.). Eine Vorstufe bzw. Bedingung dieser Gewährwerdung ist, dass etwas dem Bewusstsein überhaupt zugänglich ist, was z.B. bei verdrängten Erfahrungen noch nicht oder nicht mehr der Fall ist. Dem Bewusstsein frei zugänglich sein bedeutet hingegen, frei und ohne Abwehr, d.h. ohne Verleugnung oder Verzerrung im Bewusstsein kongruent gewahr sein. Gewährwerdung, Symbolisierung und Bewusstsein beziehen sich auch auf das Entstehen von subjektiven Bedeutungen, wohingegen die Vorstufe dieser Konstrukte die *Wahrnehmung* von inneren und äußeren Reizen ist, die erst danach in den Organismus und sein Bewusstsein eindringen

und dort symbolisiert bzw. gewahrt werden können, indem sie mit Bedeutung und wertender Interpretation versehen werden. Diese Bedeutungszuschreibungen können an Bedingungen geknüpft sein, die *Bewertungsbedingung* genannt werden. Bewertungsbedingungen sind Selbsterfahrungen, die gemieden oder angestrebt werden, weil sie mehr oder weniger bedeutungsvoll für die Selbstwertschätzung eingeschätzt werden. Sie werden im Leben des Menschen erlernt, wenn die Wertschätzung einer bedeutungsvollen Bezugsperson (in erster Linie die der Eltern) an Bedingungen geknüpft ist. Erfahrungen werden dann nicht mehr positiv und negativ bewertet, weil sie für den eigenen Organismus positiv oder negativ sind, sondern aufgrund dieser von anderen übernommenen Bewertungsbedingungen. Diese können das Selbstkonzept (vgl. Kap. 2.2.2, S. 64 ff.) mitkonstruieren und sich darin mehr oder weniger intensiv verankern. *Verletzlichkeit* ist dabei eine, ich würde sagen, nahezu zwangsläufige Folge der Inkongruenz zwischen Selbstkonzept und Erfahrung. Psychische Desorganisation und Fehlanspassungen werden jederzeit ermöglicht, wenn diese Inkongruenz nicht bewusst ist. Das mit der Inkongruenz in Verbindung stehende Phänomen der *Angst* ist von einem inneren Bezugsrahmen her betrachtet der „Zustand des Unwohlseins und der Spannung“ (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 122). Sie entsteht, wenn eine Bedrohung, also eine Erfahrung, die inkongruent mit dem Selbstkonzept ist und/oder die eigene Struktur gefährdet, erwartet oder wahrgenommen wird. Dabei ist es weniger relevant, ob diese Bedrohung „real“ ist oder nicht, sondern, dass sie als solche erlebt wird<sup>48</sup>. *Abwehr* ist dabei die Reaktion des Organismus auf Bedrohung, zur Aufrechterhaltung der eigenen Struktur und des Selbstkonzeptes. Sie kann durch Verzerrung der Erfahrung im Gewahrsein stattfinden, damit die Nichtübereinstimmung (Inkongruenz) der Erfahrung und der Selbststruktur reduziert wird oder sie kann verleugnet werden, d.h. gänzlich von der Gewahrnehmung ferngehalten werden, um eine (Lebens-)Bedrohung des Selbst zu vermeiden. Die Abwehr führt dann zu psychischen Fehlanspassungen durch ungenaue Symbolisierungen.

Diese wesentlichen Konstrukte und Begriffe dienen dem Verständnis der Beschreibungen und Ausführungen im Kontext des personenzentrierten Ansatzes und stehen auf der Grundlage der Aktualisierungstendenz als generellem Richtungskonzept konstruktiver Entwicklungs- und Veränderungsprozesse der Person, auf die ich im Folgenden eingehen werde.

---

<sup>48</sup> Das subjektive *Erleben* hat in Anbetracht der theoretischen und empirischen Ausarbeitungen vorliegender Studie eine massiv ausschlaggebende Bedeutung für erfolgreiche und konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse (vgl. Kap. 6.2, S. 409 und Kap. 6.3, S. 423).

#### 2.2.4.3.1 Ideologie, Glaube und Aktualisierungstendenz als generelles Richtungskonzept konstruktiver Entwicklungs- und Veränderungsprozesse

Ideologien bezeichnen komplexe Vorstellungen und Wahrnehmungen über Wahrheiten und werden mitunter negativ konnotiert, wenn ihre Anteile als zu weltfremd gelten. Die Verwendung des Ideologiebegriffes soll hier die Bedeutung einer kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung mit z.B. personzentrierten Überzeugungen in der Forschung hervorheben und nicht etwa Auffassungen untergraben, die wissenschaftlich gewonnen wurden und möglicherweise der Wahrheit in hohem Ausmaß näher kommen. Der Glaube unterstützt dabei das menschliche Bewusstsein durch eben diese tiefen Überzeugungen von Anschauungen, auch dann, wenn die Dinge nicht konkret wahrnehmbar oder vorstellbar sind, nicht nur im Kontext religiöser Themen. Insofern haben ideologische Vorstellungen immer auch einen teilweisen Glaubensgehalt, sind jedoch durch Methoden der empirischen Sozialwissenschaften durchaus tiefgründig und wissenschaftlich untersuchbar.

Das Erkenntnisinteresse dieser Studie liegt in der konstruktiven Entwicklung von Person und Organisation und der damit im Zusammenhang stehenden Beziehungsdimension. Der konstruktiven oder positiven Entwicklung und Veränderung des Menschen lagen schon immer prinzipielle Annahmen zu Grunde, wohin diese zu führen scheint. Rogers publizierte nun eine aus empirischer Forschung und therapeutischer Erfahrung gewonnene Überzeugung über die Wahrheit der generellen Entwicklungstendenz des Menschen. Rogers nennt diese Tendenz im ursprünglich begrifflichen Bezug auf den Neurologen Kurt Goldstein „Aktualisierungstendenz“ (Goldstein 1940; Rogers 1963; Rogers/Schmid 1991/2004, S. 211 f.; Rogers 1959/2009b, S. 26 f.). Diese im personzentrierten Ansatz integrierte Tendenz vereint Ideologie und Glaube an die zentrale Annahme eines ganzheitlich-organismischen Entwicklungskonzeptes des Menschen bzw. an eine generelle ihm innewohnende, intuitive Entwicklungstendenz zur Ganzheit, die empirische Bestätigung fand und nach wie vor findet. Auch im Sinne des humanistischen Menschenbildes wird die Natur des Menschen bzw. die Richtung seiner Entwicklung und Veränderung organismisch definiert. Diese Entwicklungsrichtung wurde als Tendenz zur Ganzheit oder Ganzheitlichkeit auch mit holistisch (Smuts 1926), morphisch, (Whyte 1974) oder universell formativ (Rogers 1978; vgl. Rogers 1980/2007, S. 75 ff.) attribuiert. Das Ziel des Strebens nach Ganzheit<sup>49</sup> erreicht der Organismus dabei

---

<sup>49</sup> Wenn im Zusammenhang mit organismischer Ganzheitlichkeit von einem „Ziel“ die Rede ist, so ist dieses ausschließlich als ein Streben (als Prozess, als Weg) zu betrachten, da anthropologisch, philosophisch und neuerdings neurobiologisch eindeutig wird, dass Leben Bewegung bedeutet und ein erreichbarer Endzustand (ein Ziel) so gesehen nicht zu definieren ist. Es kann für alles Lebendige immer nur eine möglichste Annäherung an diesen geben. Wenn im Zu-

durch zwei grundlegende Prozesse, nämlich den der *Erhaltung* oder den der *Entfaltung* (vgl. Kap. 6.4, S. 427). „Es wird angenommen, dass der Mensch wie jeder andere lebendige Organismus – Pflanze oder Tier – eine ihm innewohnende Tendenz hat, all seine Fähigkeiten auf eine Art und Weise zu entwickeln, die der Erhaltung oder Steigerung des Organismus dient“ (Rogers/Schmid 1991/2004, S. 211). Oder wie an anderer Stelle ausgedrückt: „Der Begriff bezeichnet die dem Organismus innewohnende Tendenz zur Entwicklung all seiner Möglichkeiten; und zwar so, dass sie der Erhaltung oder Förderung des Organismus dienen“ (Rogers 1959/2009b, S. 26). Rogers stützt sich dabei ursprünglich auf die Ansicht Smuts, die der österreichische Arzt und Psychotherapeut Alfred Adler aufgriff und beschrieb, dass es keinen Zweifel daran geben könne, „dass alles, was wir als Körper bezeichnen, ein Bestreben zeigt, zu einem Ganzen zu werden“ (vgl. Adler 1933; vgl. Rogers 1980/2007, S. 65). Dass dieses Bestreben ausschließlich als Prozess zu sehen ist unterstrich Pentony durch die Annahme, dass der Gencode des Menschen nicht bereits alle Informationen zum Aufbau des Organismus hat, sondern nur einen Katalog von Regeln, die die Interaktionen der sich teilenden Zellen bestimmen (Pentony 1978 nach Rogers 1980/2007, S. 72 f.). Diese Ansicht hebt die Beziehung der einzelnen Teile des gesamten Organismus untereinander hervor und verleiht damit der *Beziehungsdimension* einer organismisch-systemischen Perspektive für konstruktive Entwicklung und Veränderung wesentlich Bedeutung. Damit wird eine auch in pädagogischen und neuerdings neurobiologischen Erkenntnissen gewonnene Tendenz untermauert, „dass der Organismus zu allen Zeiten ein total organisiertes System ist, in dem Veränderung irgendeines Teiles, zu Veränderungen bei anderen Teilen führen kann“ (Rogers 1951/2009a, S. 422). Für ein besseres Verständnis von konstruktiver Entwicklung und Veränderung sind daher weitere Untersuchungen von Teilphänomenen im systemischen Gedanken ihres Beitrages zu einer Totalität, die eben durch diese Teile ausgemacht wird, entschieden zu befürworten. Dadurch steht außerdem fest, dass kongruente Beziehungen ein höchst dynamisches Phänomen sind oder wie Rogers es ausdrückt: „Wirkliche Beziehungen ändern sich eher, als dass sie statisch bleiben“ (Rogers 1961/1979, S. 33).

Im Zusammenhang mit der erziehungswissenschaftlichen Disziplinentwicklung wurde bereits die der Pädagogik inhärente Ganzheitlichkeit der Person und ihre Beziehungsdimension thematisiert (vgl. Kap. 2.2.4.1, S. 80), die im engen Verhältnis zur Ideologie und dem personenzentrierten Glauben an die Aktualisierungstendenz stehen. Als grundlegend prozessuales Ziel kann also benannt werden: „Werde, der du bist“ (Rogers/Schmid 1991/2004, S. 122) und zwar generell durch das Bestreben nach Erhal-

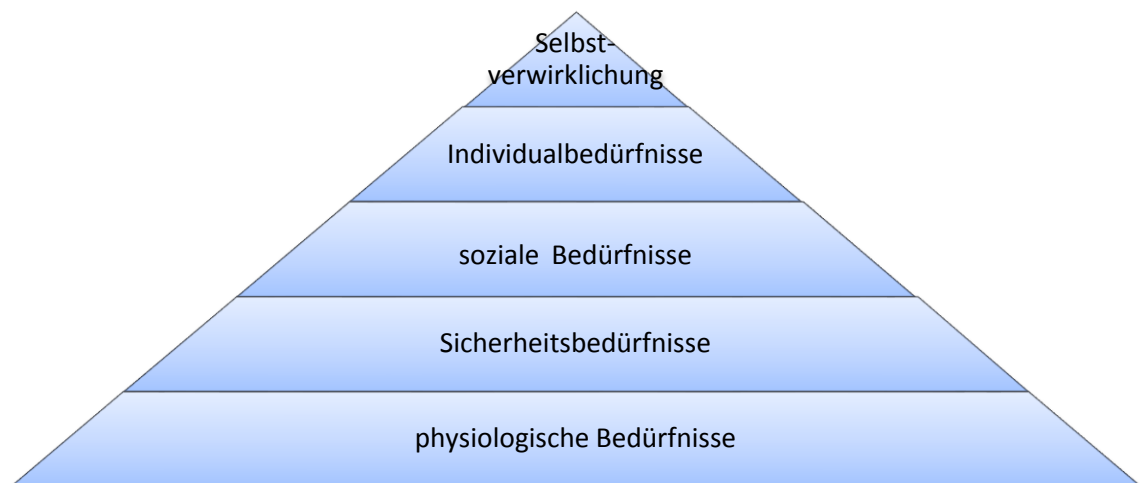
---

sammenhang von Ganzheitlichkeit also von einem Ziel die Rede ist, dann ist damit in vorliegendem Kontext sprichwörtlich der Weg gemeint.

tung und Entfaltung des Selbst und seiner Teile (vgl. Rogers 1951/2009a, S. 422). Diese innere und ganzheitliche Tendenz des Menschen, nach der Entwicklung all seiner Möglichkeiten zu streben, wird in der Literatur mit verschiedenen alternativen Begrifflichkeiten bezeichnet. Dazu zählen z.B. Selbstvervollkommnung, Selbstverwirklichung, eigene Erfüllung, Wachstum, Reife, Lebensbereicherung, Selbstregulierung, Selbstkontrolle, Autonomie oder Unabhängigkeit von äußerer Kontrolle (vgl. Rogers 1980/2007, S. 71; vgl. Rogers/Schmid 1991/2004, S. 211 f.; vgl. Rogers 1983/2009b, S. 422). Diese Tendenz darf dem Menschen jedoch nicht als grundlegende Handlungsmotivation undifferenziert unterstellt werden, hat sie doch vielfältige Auslöser und Erscheinungsformen in Bezug auf kurzfristige und ebenso langfristige Spannungsaufösungen. Das menschliche Bestreben läuft gewiss nicht reibungslos ab und kann von objektiven Rückschlägen geprägt sein, was aber nicht seine prinzipielle und langfristige Gerichtetheit in Frage stellt, wie es z.B. das Laufen-Lernen des Kindes veranschaulicht, das immer wieder vom Hinfallen geprägt ist (vgl. Rogers 1951/2009a, S. 424). Dabei geht es v.a. in der humanistischen Psychologie und Entwicklungspsychologie um die *Idealvorstellungen einer Persönlichkeit*, die sich aus dem Streben des Organismus nach Ganzheit heraus entwickelt. Vorstellungen einer solchen gesunden Persönlichkeitsstruktur bzw. eines „Konstrukts von Selbst“ (Rogers 1951/2009a, S. 458) und seiner Entwicklung finden sich auch bei Sigmund Freud und v.a. Dingen bei Abraham Maslow, den Rogers als Inspirationsquelle neben Andreas Angyal und Albert Szent-Gyorgyi nennt (vgl. Rogers 1980/2007, S. 70). Maslows Bedürfnispyramide dürfte als eine der bekanntesten Erkenntnisse auf der Suche nach der Wahrheit und der Überzeugung von menschlicher Entwicklungs- und Veränderungsmotivationen im Zusammenhang mit ihrer Zielgerichtetheit gelten.

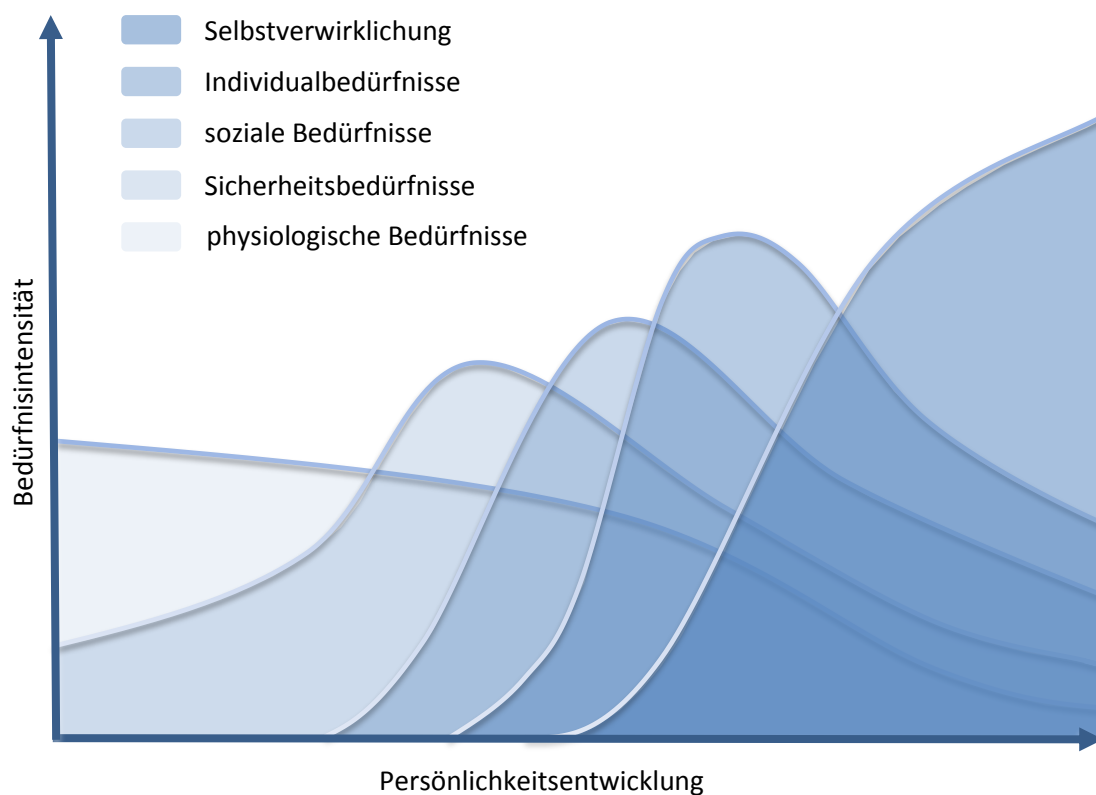
**Abb. 3: Bedürfnishierarchie**

(eigene Darstellung in Anlehnung an Maslow 1954/1978)



Maslow erforschte ausgewählte gesunde, erfolgreiche und glückliche Menschen und formulierte seine Ergebnisse in einer Bedürfnishierarchie (1943, 1954), die später in Darstellung einer Pyramide interpretiert wurde (vgl. Abb. 3). Diese vielfach verwendete Maslow'sche „Bedürfnispyramide“ ließ jedoch aufgrund ihrer Darstellung zu einer viel kritisierten statischen Stufeninterpretation verleiten, die er selbst so gar nicht vertreten hatte. Die dynamische Reinterpretation nach Krech, Crutchfield und Ballachey macht hingegen Überschneidungen und die Möglichkeit gleichzeitig vorhandener Bedürfnisse deutlicher (vgl. Krech/Crutchfield/Ballachey 1962, S. 77):

**Abb. 4: Dynamische Reinterpretation der Maslowschen Bedürfnishierarchie**  
(eigene Darstellung in Anlehnung an Krech/Crutchfield/Ballachey 1962, S. 77)



Solche hierarchischen Verortungen menschlicher Bedürfnisse helfen, Motivationen, Intuition oder latente Ziele besser zu verstehen. Doch in Bezug auf diese durchaus idealisierten Vorstellungen an möglichen Richtungen bzw. Grobzielen von persönlichen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen sei v.a. im pädagogischen Kontext der EB darauf hingewiesen: Wer glaubt, er könne „menschliche Praxis theoretisch durchschauen und poetisch steuern“ redet allen Beteiligten die eigene Verantwortung für ihr Handeln ab und zerstört damit das ethische Verhältnis als Grundlage der Erziehung (vgl. Böhm 2002, S. 113). Aktualisierungstendenz als die beschriebene Tendenz zur ganzheitlich-organismischen Entwicklung versteht menschliche Intuition und „primäre“ oder „universelle“ Motivation mehr als Kreativität, d.h. als etwas Schöpferisches, denn

als festgeschriebenes Ziel. Sie ist insofern zwar gerichtet, aber nicht starr als „das Bestreben des Menschen, sich selbst zu aktualisieren, seine Möglichkeiten zu werden“ (Rogers 1961/1979, S. 340). Rogers spricht damit eine „Gerichtetheit“ an, die sich in allem organischen und menschlichen Leben zeigt und die m.E. mit dem Begriff der individuellen Konstruktivität (vgl. Kap. 2.1, S. 45 f.) treffend zu bezeichnen ist. Die Vorstellungen einer solchen Entwicklung zeigen sich auch deutlich in der historisch-ganzheitlichen Personperspektive der Pädagogik (vgl. Kap. 2.2.4.1, S. 80) und der humanistischen Entwicklung des Menschen als Person (vgl. Kap. 2.2.1, S. 49).

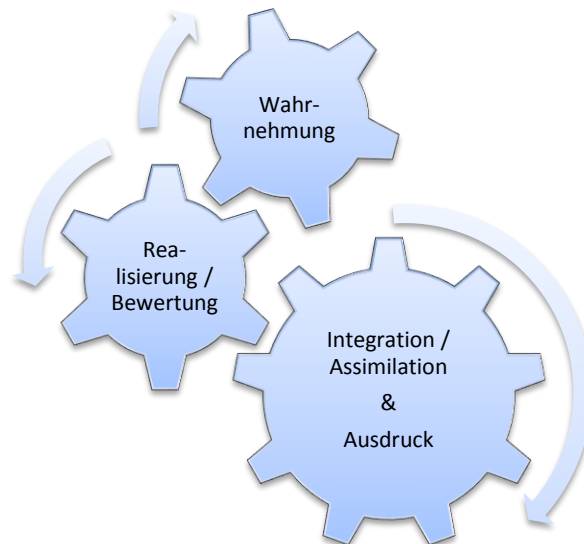
Neben der Aktualisierungstendenz geht Rogers außerdem von der Annahme aus, dass der Mensch ein grundlegendes *Bedürfnis nach bedingungsloser positiver Wertschätzung* hat und zwar in Folge der besseren Wahrnehmung seines Selbst (vgl. Rogers 1959/2009b, S. 58), d.h. in Folge seiner Kongruenzentwicklung. Dieses Bedürfnis resultiert jedoch auch aus sog. Bewertungsbedingungen für seine Selbst-Wertschätzung, die der Mensch im Laufe seines Lebens sozial, d.h. im Umgang und den Beziehungen zu v.a. „bedeutungsvollen Anderen“ (vgl. Mead 1934/1968), zunächst primär den Eltern, erlernt. Dies geschieht dadurch, dass Selbsterfahrungen danach unterschieden werden, ob sie der Wertschätzung wert sind oder nicht. Nichts lernt ein Kind deshalb so schnell, wie etwas zu sagen, was es eigentlich nicht meint oder etwas zu tun, was es eigentlich nicht tun will, um der Liebe, Zuneigung und der positiven Wertschätzung willen, die es so sehr braucht. Und das betrifft nicht nur Kinder.

Das dem eigentlich Selbst jedoch widerstrebende Tun und Lassen erzeugt innere Spannungen. D.h. im Zusammenhang mit äußeren Einflüssen leben wir in einem ständigen Spannungsfeld zwischen „innen“ und „außen“ (vgl. Kap. 2.3.3, S. 191 ff.). Zahlreiche Aspekte weisen darauf hin, dass menschliche Entwicklung und Veränderung durch die Aktualisierungstendenz im Sinne einer langfristigen Problemlösungstendenz generell hin zu höherer *Spannungsauflösung* strebt. Diese Spannungsauflösung bestimmt die Tendenz, Inkongruenz, d.h. Verletzlichkeit und Angst, zu reduzieren und das Selbst zu entlasten. Sie ist also der Aktualisierungstendenz inhärent. Dies drückt sich z.B. in dem Gefühl aus: „Ich konnte ganz ich selbst sein“ (vgl. Rogers 1951/2009a, S. 442). Alle Sinnes- und Körpererfahrungen sind dem Bewusstsein dann voll zugänglich und können in ein konsistentes System – das Selbstkonzept – organisiert werden oder stehen in einer integrierenden Beziehung zu ihm (vgl. ebd.). Der Mensch reagiert auf eine solche Erfahrung organismisch, wie es Robert Kegan beschreibt: „Merkmale solch positiver Erfahrungen (...) sind zum Beispiel das Nachlassen unserer angespannten Aufmerksamkeit, ein Gefühl des Fließens und der Unmittelbarkeit, größere Freiheit in unserem Innenleben, Offenheit und Leichtigkeit im Umgang mit uns selbst.“ (Kegan 1986, S. 302). In dem Moment, in dem das möglich wird, ist nach Rogers kon-



struktive Entwicklung und Veränderung voll wirksam. Daraus lassen sich folgende theoretischen Konsequenzen für ein kongruentes Selbst bzw. für dafür hilfreiche und förderliche Lern- und Entwicklungsschritte ableiten:

**Abb. 5: Gesunder Prozess eines kongruenten Selbst**  
(eigene Darstellung)



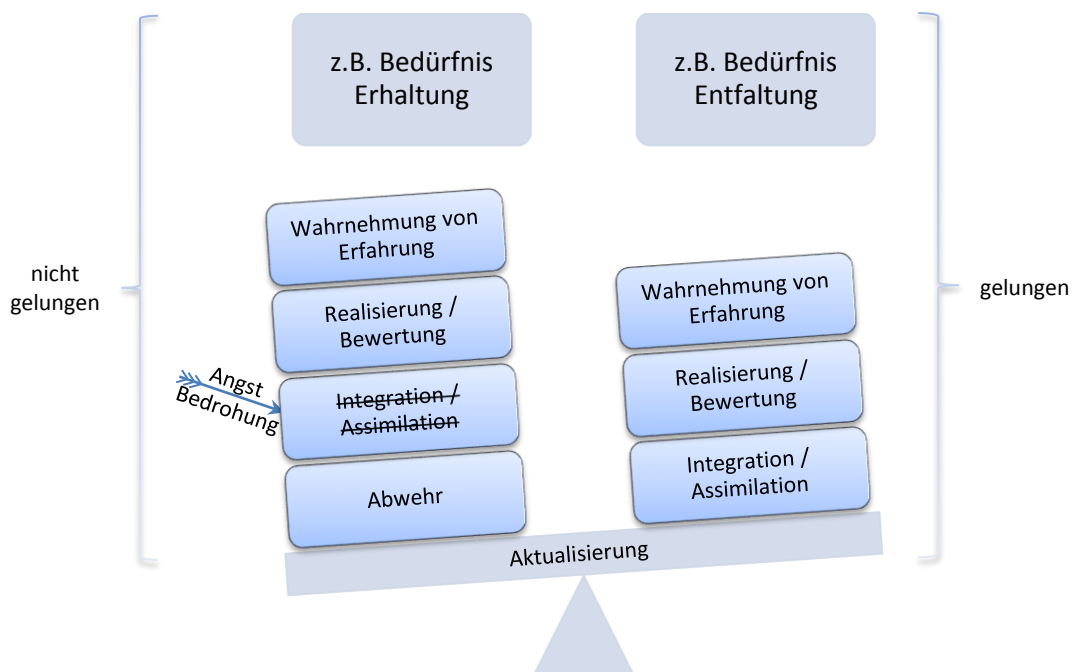
1. *Wahrnehmung*: Erfahrung wahrnehmen und erkennen (können).
2. *Realisierung/Bewertung*: Erfahrung symbolisieren im Bewusstsein. D.h. Erfahrung gewahr werden lassen, emotional und kognitiv bewerten und interpretieren. Aber auch ausdrücken können, was wahrgenommen wurde und wie es für einen wirklich geworden ist, bzw. wie die individuelle Realität aussieht (Reflexion/Exploration), sowohl auf kommunikativ verbaler als auch nonverbaler Ebene.
3. *Integration/Assimilation & Ausdruck*: Die Erfahrung in Verbindung zu den „echten“, authentischen eigenen Vorstellungen bringen, unter der Beachtung organischer Reaktionen von Spannungsauflösung (Entlastung) und ihrer vorherrschenden Tendenz zur Erhaltung (in Beziehung sein, Sicherheit und Stabilität) oder zur Entfaltung (frei sein, Flexibilität und Dynamik). In Folge einen kongruenten Ausdruck<sup>50</sup> ableiten und umsetzen (können). Wesentliche Voraussetzung dafür ist es, keine oder minimale Angst zu haben bzw. kein oder minimales Empfinden von Bedrohung bzw. Gefahr.

Ist eine Integration oder Assimilation nicht oder nicht voll möglich, wird die Erfahrung bzw. Anteile der Erfahrung durch *Abwehr* und entsprechende Formen der Leugnung oder Verzerrung verarbeitet (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 136 f.), um zum (Teil-)Erfolg zu

<sup>50</sup> Mit kongruentem Ausdruck ist hier das Tun oder Lassen z.B. in Form von Kommunikation, gemeint, das maximal einheitlich und übereinstimmend in Art, Sprache, Ton und Gestik ist und damit die Wahrscheinlichkeit von Missverständnissen erheblich reduziert.

gelingen. Die Integration oder Assimilation der Erfahrung mit dem Selbstkonzept konnte dann (noch) nicht korrekt gelingen und die Aktualisierungstendenz greift. Erfahrung, Bewusstsein und Kommunikation gehören dabei eng zusammen und bilden die Trias der prozesshaften personspezifischen Kongruenz (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 133 ff.), die sich beginnend bei einem Ereignis und dessen Verarbeitung in resultierenden Ausdrucksformen zeigt. Folgende Darstellung zeigt die von Rogers abgeleitete und mit Hilfe der Person- und Selbstperspektive vorliegender Studie elaborierten Auffassungen der Aktualisierungstendenz am Beispiel gelungener und nicht gelungener Integration von Erfahrung:

**Abb. 6: Aktualisierungstendenz am Beispiel gelungener und nicht gelungener Integration von Erfahrung**  
(eigene Darstellung)



Sowohl am hier dargestellten Beispiel der nicht gelungenen Integration einer Erfahrung als auch der gelungenen Integration zeigt sich die Aktualisierungstendenz. Im ersten Fall der nicht gelungenen Integration wird das Selbstkonzept und die Selbststruktur durch Abwehr geschützt, da eine kongruente Integration der Erfahrung (noch) nicht möglich wurde. Diese Integration hätte, in vorliegendem Beispiel auf der linken Seite der Waage, eine Aktion hinsichtlich der zu erreichenden Erhaltung benötigt, z.B. durch stabilitäts-, sicherheits- oder vertrauensgenerierende Aktualisierungen. Da diese Aktualisierungen weder durch weitere Erfahrung noch durch erfolgreiche Handlungen wirklich bzw. wirksam werden konnten, wird die Erfahrung durch Leugnung („es ist nicht passiert“) oder Verzerrung („es ist ja gar nicht so schlimm“) ganz oder teilweise

abgewehrt bzw. in ihrer Bedeutung gemildert. Im zweiten Fall der gelungenen Integration, in vorliegendem Beispiel auf der rechten Seite der Waage, ist diese möglich geworden und mündet in kongruentes Erleben als Übereinstimmung im Denken, Fühlen und Handeln einer Person, was im abgebildeten Beispiel das Bedürfnis nach Entfaltung befriedigt. D.h. die Person konnte im Einklang mit ihrem Selbstbedürfnis nach Freiheit oder Flexibilität mit der Erfahrung erfolgreich, d.h. subjektiv positiv umgehen. Oder anders formuliert: Selbstbild und Ausdruck entsprechen hier dem unmittelbaren Erleben der Person, was in aller Regel entlastend bzw. durch glückliche oder freudige Emotionen erhöhend erlebt wird. Das Schaubild der Waage verdeutlicht außerdem, dass eine gelungene Integration gegenüber der nicht-gelungenen weniger Gewicht bzw. Bedeutung hat, d.h. weniger oder gar nicht wahrgenommen wird. Dies entspricht der Tatsache, dass es uns eher bewusst wird, wenn etwas nicht stimmt, als wenn alles „rund“ läuft.

So kompliziert diese Dynamik im praktischen Handlungskontext auch erscheinen mag, möglicherweise ist es das menschliche Streben nach Spannungsauflösung metaperspektivisch hinsichtlich der beiden Tendenzen Erhaltung und Entfaltung in der Tat nicht. Die Schwierigkeit liegt vielmehr im besseren *Verstehen* der Welt der anderen Person (vgl. Kap. 6.3, S. 423), die sich in ihren vielfältigen Erscheinungs- und Ausdrucksformen manifestiert, als in ihrer eigentlichen Komplexität. Obwohl Rogers eine organismische Tendenz zur Ganzheit zugrunde legt, will er sich nicht auf philosophische Fragen einlassen, wenn es um das Verständnis der Welt des Individuums geht, das dieses allein aus seiner eigenen Erfahrung heraus konstruiert (vgl. Rogers 1951/2009a, S. 420). Denn „was wirklich die Wirklichkeit ausmacht“ obliegt allein der Anschauung und Interpretation der einzelnen Person. *Erfahrung ist die höchste Autorität* und der Prüfstein für Gültigkeit, denn keine Idee eines anderen und keine eigene Idee sind so maßgeblich wie die eigene Erfahrung, der unbedingt zu trauen ist (vgl. Rogers 1961/1979, S. 39). „Die Tatsache bleibt, dass das Individuum der einzige ist, der wissen kann, wie die Erfahrung wahrgenommen wurde. Ich kann niemals vollständig und gänzlich wissen, wie ein Nadelstich oder das Versagen bei einem Examen vom anderen erfahren wurde. Die Welt der Erfahrung ist für jedes Individuum in einem sehr bedeutungsvollen Sinne eine private Welt.“ (Rogers 1951/2009a, S. 419). Diese Annahmen Rogers werden von der moderneren Neurowissenschaft belegt: „Wie ein Mensch etwas bewertet, hängt von den Vorstellungen, den inneren Einstellungen und Überzeugungen ab, die der betreffende Mensch hat. Und diese Vorstellungen und Überzeugungen sind das Ergebnis seiner jeweiligen, im bisherigen Leben gemachten Erfahrungen“ (Hüther 2013, S. 73). Lebenserfahrung konstruiert somit eine persönliche Landkarte, die die Realität der Welt des Individuums beschreibt. In diesem Konstrukti-

onsprozess werden Erfahrung und Wahrnehmung ständig gegeneinander abgewägt. Rogers beschreibt in diesem Zusammenhang folgendes Beispiel: Die weiße Substanz in einem Gefäß wird als Salz gesehen. Sobald es getestet wird und es schmeckt salzig, wird die Wahrnehmung bestätigt. Schmeckt es aber süß, verändert sich die Interpretation komplett und die Substanz wird als Zucker gesehen (vgl. Rogers 1951/2009a, S. 420). Rogers ergänzt, dass jedoch das tatsächliche Wissen und das tatsächliche Bewusstsein des eigenen Erscheinungsfeldes, d.h. der eigenen Wahrnehmung, begrenzt sind, da erfahrene Gefühle oder Impulse nur unter bestimmten Voraussetzungen ins Bewusstsein eindringen können. D.h. die subjektive Erfahrung ist zwar immer unmittelbar und wahr, ihre vollständige Kenntnis besteht für einen selbst jedoch immer nur potentiell. Entscheidend für die eigene innere Haltung als Grundlage einer für konstruktive Selbstentwicklung hilfreichen und förderlichen Beziehungsgestaltung ist demnach, dass ein anderer die eigene Erfahrung zweifelsohne niemals so voll und ganz kennen kann wie man selbst (vgl. ebd., S. 419). Der personzentrierte Ansatz entspricht damit auch zu weiten Teilen der auf die Gestalttheorie zurückgehenden Feldtheorie, wie sie Kurt Lewin, der durch seine gruppodynamischen Ansätze als einer der Begründer der OE auszumachen ist, weiter ausgearbeitet hatte. Die Feldtheorie beschreibt Verhalten anhand des Lebensraumes einer Person, der durch sie selbst in Wechselwirkung mit ihrem Umfeld entsteht und fokussiert auf subjektives Erleben, woraus individuelles Verhalten in einer jeweiligen Situation resultiert (vgl. Kap. 2.3.4, S. 201 f.).

Bei aller Subjektivität, Individualität und einzigartigen Persönlichkeit des Menschen erscheint es möglicherweise unmöglich, in der EB mehr anzubieten, als die Ermöglichung und Anregung zum Selbst-Bilden. Es ist jedoch mit den Worten von Faulstich und Ludwig daran zu erinnern, dass „Aneignungs- und Differenzierungsprozesse von Bedeutungshorizonten (...) als spezifische menschliche Lernhandlung begründet verläuft und damit prinzipiell verstehbar ist“ (Faulstich/Ludwig 2004, S. 23). Dabei können zwei Prozesse bzw. Ziele der Realität konstruktiver Entwicklung und Veränderung und des Lernens unterschieden werden (vgl. Rogers 1951/2009a, S. 420):

- Entwicklung und Veränderung im Kontext psychischer Zwecke: Realität spielt grundsätzlich als Welt der individuellen Wahrnehmungen eine Rolle.
- Entwicklung und Veränderung im Kontext sozialer Zwecke: Realität besteht aus den Wahrnehmungen, die unter mehreren Individuen als kollektive Auffassungen (Kultur) einen hohen Grad an Allgemeinheit haben.

Diese Unterscheidung spielt eine relevante Rolle in der Qualität von Beziehungsgestaltungen in Kontexten der Führung und Organisation. Sie ist ebenfalls bedeutsame Un-

terscheidung von spezifischen Aufgabenfeldern und Handlungsoptionen in der pädagogischen Organisationsentwicklung (vgl. Kap. 2.4.2, S. 221), in der es prinzipiell um Konflikte auf kollektiv-kultureller Ebene (Gruppe, Team, Organisation) und individuell-psychischer Ebene (Person, Mensch) geht, die generell sowohl die psychische als auch soziale Dimension in unterschiedlicher Dimensionierung beinhalten.

#### 2.2.4.3.2 Wirkbedingungen hilfreicher und förderlicher Beziehungsgestaltung – das Klima für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse

Rogers definierte sechs Bedingungen für die konstruktive Selbstentwicklung und -veränderung der Persönlichkeit durch Psychotherapie, die im Folgenden im Hinblick auf die Organisationsperspektive in einen erweiterten Beziehungskontext, über psychotherapeutische Bezugsebenen hinaus, gestellt werden sollen. Diese Bedingungen bestehen aus den drei Wirkbedingungen einer hilfreichen Beziehung „Kongruenz“, „bedingungsfreie positive Beachtung“ (bpB) und „Empathie“ sowie drei grundlegenden situativen Voraussetzungen für das Zustandekommen der (therapeutischen) Beziehung, dem minimalen „Kontaktwunsch“, dem „Ungleichgewicht“ von Kongruenz und Inkongruenz zwischen den Beteiligten sowie einer minimal notwendigen „Wahrnehmungsfähigkeit“ beider Partner. Rogers definierte diese sechs Bedingungen als für den therapeutischen Prozess *notwendig und hinreichend* (vgl. Rogers 1957). Ihre Notwendigkeit wird im therapeutischen Kontext mittlerweile allgemein als unstrittig betrachtet, obwohl ihre praktische Ausgestaltung diese Haltung häufig missen lassen. Ob die Bedingungen jedoch auch hinreichend für eine wirksame Psychotherapie sind, also ob sie ausreichen bzw. genügen, unterliegt nach wie vor einer kontroversen Diskussion. Z.B. können mitunter auch direktive Verfahren, die vom personzentrierten Ansatz im psychotherapeutischen Bezug abgelehnt werden, für eine konstruktive Selbstentwicklung und -veränderung wirksam sein, jedoch annehmlich nur, solange keine der anderen Bedingungen verletzt wird (vgl. dieses Kapitel, S. 132 f.) und in Folge Vertrauen die maßgebliche Rolle im Beziehungsprozess spielt, wie der empirische Teil dieser Studie belegt (vgl. Kap. 5.3.3.2, S. 383)<sup>51</sup>.

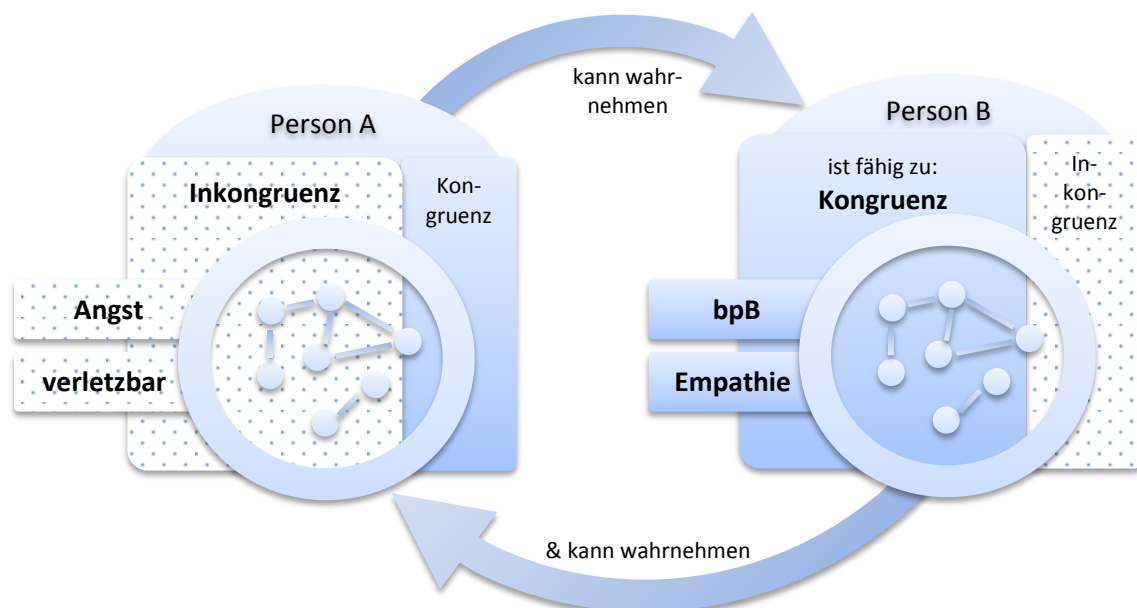
Aufgrund der Ergebnisse jahrzehntelanger empirischer Forschung bezüglich personzentrierter Psychotherapie sind folgende Bedingungen für den therapeutischen Prozess unstrittig als notwendig und sehr wahrscheinlich auch als hinreichend zu betrachten. Ob diese Bedingungen für einen erweiterten Blickwinkel über das therapeutische

---

<sup>51</sup> Die Nicht-Direktivität ist eine erklärungsbedürftige Handlungsvoraussetzung, auf die ich weiter unten genauer eingehe (vgl. S. 132 f.). Unter Beachtung vorliegenden Verständnisses wird sie nicht als unbedingt notwendige Bedingung für erfolgreiche Selbstentwicklungs- und -veränderungsprozesse betrachtet und spielt somit für die Frage nach den hinreichenden Bedingungen keine primäre Rolle.

Setting hinaus für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse ebenfalls als notwendig und hinreichend gelten können, ist noch nicht eindeutig zu beantworten. Es sprechen jedoch anhand dieser Studie einige Gründe dafür, dass dem zu weiten Teilen so ist. Denn es scheint sich unter einem erweiterten Blickwinkel immer mehr herauszustellen, dass die Bedingungen in sehr ähnlicher jedoch leicht veränderter Form ihre Wirksamkeit in zwischenmenschlicher Beziehung für eine konstruktive Selbstentwicklung und -veränderung über das therapeutische Setting bzw. die therapeutische Beziehung hinaus bestätigen, wie weiter unten ausgeführt (vgl. S. 129).

**Abb. 7: Bedingungen des therapeutischen Prozesses**  
(eigene Darstellung)



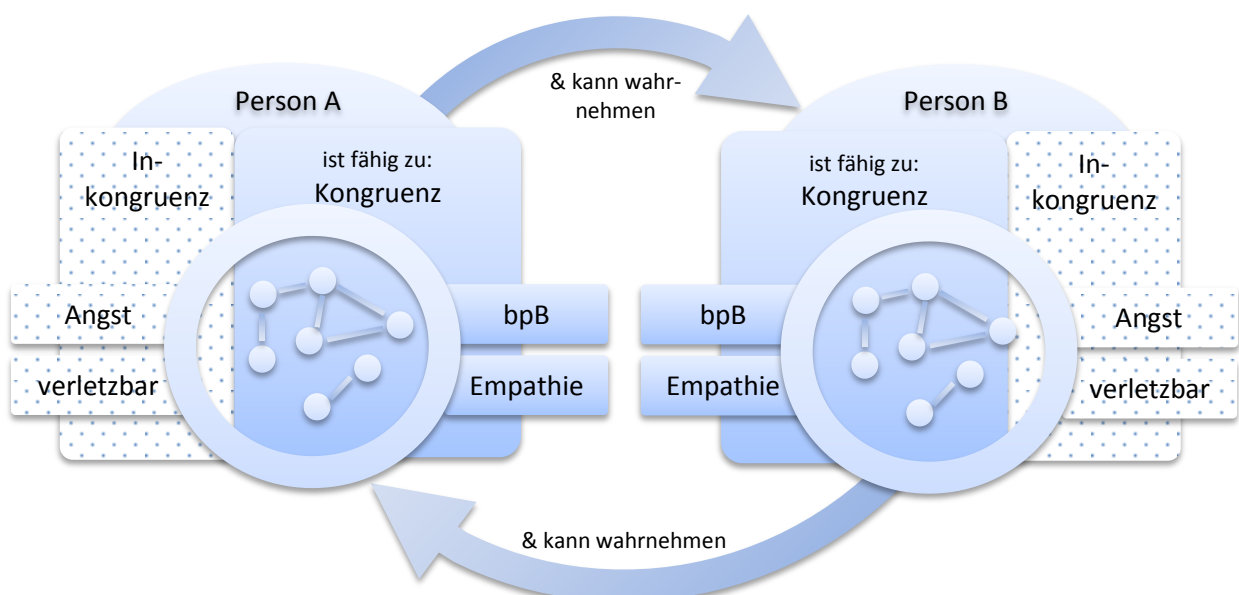
Die im Schaubild dargestellten Wirkbedingungen und ihre Zusammenhänge (vgl. Rogers 1959/2009b, S. 46 f.; vgl. Rogers/Schmid 1991/2004, S. 168; vgl. ebd., S. 214; vgl. im Orig: Rogers 1957) sind im Folgenden, wie von Rogers selbst, nach ihrem Ablauf und angenommener Bedeutung im therapeutischen Beziehungsprozess geordnet und beschrieben (vgl. Rogers/Schmid 1991/2004, S. 193). Sie wurden von mir aufgrund unterschiedlicher Verwendung von Begrifflichkeiten im Originaltext nur leicht verändert dargelegt, angesichts vorliegenden Formulierungen und mit der Intention einer besseren Vergleichbarkeit untereinander (vgl. Abb. 7):

1. Minimaler Wunsch nach bzw. Gegebenheit eines gegenseitigen *Kontaktes*.
2. Person A ist größtenteils *inkongruent* (vgl. S. 136 f.) in der Beziehung und durch Verletzlichkeit über einen längeren Zeitraum (als eine Form der Angst) geprägt.
3. Person B ist größtenteils *kongruent* (vgl. S. 133 ff.) in der Beziehung und durch die Fähigkeit zu bedingungsfreier positiver Beachtung und Empathie geprägt.

4. Person B empfindet *bedingungsfreie positive Beachtung* (bpB; vgl. S. 139 ff.) gegenüber Person A.
5. Person B hat die Bereitschaft und die Fähigkeit gegenüber Person A und ihrem inneren Bezugsrahmen *empathisch* (vgl. S. 143 ff.) zu sein, d.h. Motive, Gefühle, Gedanken und momentane Persönlichkeitseigenschaften zu erkennen und zu verstehen.
6. Person A kann die Kongruenz von Person B sowie die Bedingungen 4 und 5 zumindest in geringem Ausmaß *wahrnehmen*.

Den therapeutischen Prozess zu verlassen wird dann notwendig, wenn, wie es im vorliegenden Erkenntnisinteresse der Fall ist, konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung im Zusammenhang mit konstruktiver Organisationsentwicklung betrachtet wird. Ein wesentliches Merkmal ist dann die stärker anzunehmende Kongruenz und damit anzunehmende größere Fähigkeit zu bedingungsfreier positiver Beachtung und Empathie *beider* Beziehungspartner, wie folgt dargestellt:

**Abb. 8: Bedingungen des Prozesses konstruktiver Beziehungsgestaltung**  
(eigene Darstellung)



Genau wie beim therapeutischen Prozess ist auch beim außertherapeutischen Prozess konstruktiver Beziehungsgestaltung wesentlich, dass bedingungsfreie positive Beachtung und Empathie als Teile der Kongruenz auszumachen sind, sowie Angst und Verletzlichkeit Teile der Inkongruenz sind, denn die Kongruenz im Sinne der Übereinstimmung im Denken, Fühlen und Handeln einer Person bezieht sich auch auf ihre Fähigkeit zum Ausdruck, als Folge seines einführenden Verstehens in das Gegenüber und seiner positiven Beachtung des anderen. Die Anzahl und Notwendigkeit der Bedingun-

gen für eine hilfreiche und förderliche Beziehungsgestaltung, die über den therapeutischen Prozess hinaus das Ziel verfolgt, konstruktive Entwicklung und Veränderung zu ermöglichen, zu fördern und zu unterstützen, verändern sich hier leicht. Dafür entfällt zunächst die 2. Bedingung, da beide Beziehungspartner außertherapeutisch durch höhere Kongruenzfähigkeit geprägt sind. Weiterhin sind Bedingungen 3 – 6 situativ als hinreichend zu betrachten, da dies zwar die Wirkbedingungen eines hilfreichen und förderlichen Klimas für konstruktive Entwicklung und Veränderung darstellen, jedoch je nach momentanen persönlichen und situativen Gegebenheiten weniger ausgeprägt notwendig sind<sup>52</sup>. Schließlich erscheinen lediglich die Bedingungen 1 und 6 notwendig, denn ohne sie käme es erstens zu keinem Kontakt und damit zu keiner Möglichkeit von konstruktiver Beziehungsgestaltung und zweitens zu keinem Mindestmaß an adäquater Wahrnehmung bezüglich der anderen Person, was die konstruktive Beziehungsgestaltung aufgrund mangelhaften gegenseitigen Bezugs erheblich oder gar gänzlich blockieren würde. Kongruente und inkongruente Anteile der Personen unterscheiden sich dabei situativ mehr oder weniger stark, jedoch nicht über einen längeren Zeitraum und nicht in solch eindeutigem Ausmaß wie beim therapeutischen Prozess.

Im Unterschied zum therapeutischen Prozess, in dem sich die Bedürfnislage sehr viel eindeutiger darstellt (vgl. Abb. 7, S. 128) erscheint es aufgrund der relevanten Kongruenz- und Wahrnehmungsfähigkeit offensichtlich, dass das *Ausloten* individueller Bedürfnisse, zwischen Personen mit höherer Kongruenz, ein wesentliches Merkmal des Prozesses konstruktiver Beziehungsgestaltung und damit auch des hilfreichen und förderlichen Prozesses für konstruktive Entwicklung und Veränderung ist. Die von Rogers elaborierten Wirkbedingungen für ein Beziehungsklima, in dem konstruktive Entwicklung und Veränderung gefördert und möglich wird, sind daher v.a. Prozessbedingungen, weil sie keinen reproduzierbaren und kaum rekonstruierbaren Zustand, sondern in der Gegenwärtigkeit der Begegnung ein immer wieder neues Erleben im Fluss beschreiben. Sie stellen das diesbezüglich notwendige und hinreichende Beziehungsangebot dar, durch einen *aktiven Prozess des Gegenwärtig-Seins* (vgl. Onlinequelle: Isele 07/2016). Da es also keinen Endzustand vollkommener Kongruenz geben kann (vgl. dieses Kapitel, S. 133 ff.), sondern von einem lebenslangen und fließenden Konzept zu sprechen ist (vgl. Kap. 2.3.1, S. 153; vgl. Kap. 2.3.2, S. 172), stehen vorhandene Kongruenz und Inkongruenz beider Beziehungspartner aufgrund ihrer Prozesshaftigkeit in einem ständigen Aushandlungsprozess, der außertherapeutisch generell und interkulturell in der Annahme möglich wird, dass im Normalfall ein gewisses Maß an differenzierter Wahrnehmungs- und Mitteilungsfähigkeit gegenüber sich selbst und

---

<sup>52</sup> vgl. hierzu die von Rogers benannten primären Verwendungsbezüge der Bedingungen: Kongruenz – S. 133 f., bpB – S. 141, Empathie – S. 143.



gegenüber des Anderen vorhanden sein kann<sup>53</sup>. Hierfür trägt m.E. entscheidend die Fähigkeit zu fühlen bei (vgl. Kap. 6.2.2, S. 416), eine der gesamten Menschheit übergreifende organismische Eigenschaft, die sich subjektiv physiologisch, kognitiv und im reaktiven Sozialverhalten zeigt und erlebt wird, wohingegen sich Information, Wissen, Kommunikation und Ausdruck in verschiedenen Kulturen teilweise erheblich unterscheiden. Die emotionale Bandbreite ist in ihren Nuancen und dem Ausmaß dabei schier unbegrenzt und wurde mehrfach, ausgehend von verschiedenen Grundgefühlen versucht zu klassifizieren<sup>54</sup>. Außerdem stehen dem Menschen zur differenzierten Wahrnehmung fünf Sinne, optisch, haptisch, auditiv, olfaktorisch und gustatorisch zur Verfügung. Insofern ist es folgerichtig, die Wirkbedingungen in ihrem emotionalen Zusammenhang zu betrachten bzw. sie auf ihre nicht zu unterschätzende emotionale Basis zu beziehen und ihre Wahrnehmungsfähigkeit durch präzise Zugewandtheit von und zu einem Gegenüber deutlich hervorzuheben, wenn konstruktive Beziehungsgestaltungen erfolgreich sein sollen. So machen die Wirkbedingungen und v.a. ihre Wahrnehmungsfähigkeit und ihr Erleben, auch Kulturen übergreifend über die therapeutische Beziehung hinaus, die wesentlichen Mindesteigenschaften einer konstruktiven Beziehung aus. Wesentlich für einen konstruktiven Beziehungsprozess, erscheint neben diesen Fähigkeiten, die hier als beziehungsrelevantes „Können“ betrachtet werden, auch der „Wille“ zu den der Kongruenz innerwohnenden Ausdrucksmöglichkeiten Empathie, bedingungsfreier positiver Beachtung, Wertschätzung und zu deren Wahrnehmung bei einem Gegenüber sowie ein Mindestmaß an erforderlicher Reflexionsfähigkeit. Letztere ermöglicht Transparenz im Kommunikationsprozess, indem Entscheidungsprozesse, Absichten, Ziele und Zwecke sowie situative Rahmenbedingungen gegebenenfalls glaubwürdig berücksichtigt werden können. Denn für eine konstruktive und positive Beziehungsgestaltung wird es notwendig, die eigenen Gefühle anzusprechen, wenn sie den anderen beiden Bedingungen, bedingungsfreie positive Beachtung und Empathie, im Weg stehen (vgl. Rogers/Schmid 1991/2004, S. 172). Das hinreichende Erleben aller drei Wirkbedingungen wird somit für konstruktive Beziehungen

---

<sup>53</sup> Mangelhafte Wahrnehmungs- und Mitteilungsfähigkeit ist Ursache und auch potentielle Folge des Eindrucks, nicht verstanden zu werden. Die Fähigkeit zu Wahrnehmung und kongruentem Ausdruck ist jedoch möglich und wird gefördert, wenn eine der beiden beteiligten Personen in der Beziehung kongruent bleibt. Andernfalls sind beide Beziehungspartner psychisch fehlangepasst und die Beziehung wird sich zunehmend entfremden. D.h. das Vorhandensein von Wahrnehmungs- und Mitteilungsfähigkeit führt nicht automatisch dazu, dass auch wahrgenommen und mitgeteilt wird – hierbei spielen neben dem menschlichen „Können“ auch situativ das individuelle „Wollen“ und soziale „Dürfen“ eine relevante Rolle.

<sup>54</sup> Die Schemata der Grundgefühle rangieren zwischen vier und ca. acht. Ein eher simples Schema der Grundgefühle besteht aus Angst, Trauer, Freude und Wut. Weitere zählen z.B. Überraschung, Neugier, Scham, Liebe, Abscheu oder Ekel hinzu (vgl. z.B. Goleman 2008).

hinsichtlich einer längeren Beständigkeit notwendig und durch entsprechende Handlungsvoraussetzungen ermöglicht.

An dieser Stelle ist neben der Aktualisierungstendenz und dem Grundbedürfnis nach bedingungsloser positiver Wertschätzung (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118) zur Förderung und Unterstützung konstruktiver Selbstentwicklungs- und -veränderungsprozesse die *Nicht-Direktivität* (vgl. Rogers 1942/1972; vgl. Rogers 1989) als Handlungsvoraussetzung und weitere wesentliche Säule des personenzentrierten Ansatzes angesichts seiner handlungstheoretischen Orientierung im Sinne eines kurzen Exkurses zu nennen. Ohne den umfangreichen personenzentrierten Diskurs um Fragen der Nicht-Direktivität hier aufrollen zu wollen, möchte ich, auch im Hinblick auf die erwachsenenpädagogische Organisationsperspektive von konstruktiver Entwicklung und Veränderung, nur ein zentrales Dilemma aufgreifen, das den personenzentrierten Ansatz mit der Pädagogik verbindet und das Kant in der paradoxen Frage zum Ausdruck bringt: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant nach Weber 1999, S. 181). Kants Lösung dieses Problems lag in der Sichtweise, dass die Einschränkung der persönlichen Freiheit nur im Interesse *künftiger* Freiheit gerechtfertigt sein dürfe (vgl. Koller 2014, S. 42). Aber auch die Interpretation über eine Qualität künftiger Freiheit kann bereits als einschränkende Perspektive betrachtet werden, zu der sich jedoch unsere aufgeklärte und christlich-abendländische Kultur vor ihrem geschichtsmächtigen Hintergrund mit gutem Recht bekennt.

Nicht-Direktivität bezieht sich als Handlungsvoraussetzung nach Rogers und mit vorliegendem humanistischen Erkenntnisinteresse im Einklang v.a. auf eines: auf eine bewusste Absage an jegliche Formen der persönlichen Manipulation. Im Zusammenhang mit der hier elaborierten Theorie der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft sollen die humanistischen Werte des Menschen in Würde, Freiheit und Selbstbestimmung erhalten bleiben, und zwar auch unter vorhandenen organisatorischen, politischen oder organisationalen Rahmenbedingungen, die bekanntermaßen förderlich, aber auch hinderlich für konstruktive Entwicklungen und Veränderungen sein können. Nicht selten sind Bedingungen, die der einen Person helfen und sie fördern, für die andere hinderlich und nicht hilfreich. Nicht-Direktivität als Manipulationsabsage kann nach Rogers von einer Person nur in dem Ausmaß ermöglicht werden, wie „dieser Respekt vor anderen in seiner eigenen Persönlichkeitsstruktur verankert ist“ (Rogers 1951/2009a, S. 36). Sie ist auch ein deutlicher Aufruf zur Selbst- und Intensionsreflexion in Kommunikation und zur Transparenz in Beziehung. Folglich muss der Berater, Therapeut, Pädagoge oder Organisationsentwickler, „ (...) aufhören, sich mit der Diagnose zu beschäftigen, er muss seinen diagnostischen Scharfsinn ruhen lassen

und den Wunsch aufgeben, professionelle Wertbestimmung vorzunehmen; er muss aufhören, genaue Prognosen stellen zu wollen, und der Versuchung widerstehen, das Individuum insgeheim zu lenken“ (Rogers 1951/2009a, S. 43). Bei genauerer Betrachtung, steht diese Haltung nicht im Widerspruch mit Führung und Organisation. Eine nicht direktive Vorgehensweise, z.B. in der Beratung, kann, „wenn sie wirkungsvoll werden soll, weder ein Trick sein noch ein Werkzeug“ (Rogers 1951/2009a, S. 43) sein. Das gilt gleichfalls auch für eine nicht-direktive Beziehungsgestaltung, die allein dadurch konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung fördert und unterstützt. Im Kontext von OE verstehe ich als ein zentrales Augenmerk die zwar bedingungslose Anerkennung des Gegenübers als Person, jedoch nicht die absichtslose Haltung, die es in einer zielorientierten Gemeinschaft (der Organisation) nicht geben kann. Denn es steht fest, dass wer nicht weiß, was er nicht weiß, auch nicht danach fragen bzw. seine Aufmerksamkeit darauf lenken kann, was er nicht kennt und insofern Information bedarf, wenn er sich entsprechend verhalten soll, was einer direktiven Absicht entspricht. Kongruenz und Wertschätzung gegenüber anderen ist dabei erreicht, indem eigene und gemeinschaftliche Bedingungen, Haltungen und Entscheidungsprozesse transparent sind. Dabei gilt auch in Bezug auf die eigenen Interpretationen und Annahmen Achtsamkeit und Reflexionswillen. Denn: „Nachteilige oder unrealistische Einstellungen treten mit größter Wahrscheinlichkeit dort auf, wo Wertungen vorgenommen werden“ (Rogers 1951/2009a, S. 53).

Wie zu Beginn dieses Kapitels ausgeführt betrachte ich die von Rogers angeführten drei wesentlichen Wirkbedingungen in einer therapeutischen Beziehung auch als hilfreich und förderlich für die Ermöglichung eines Beziehungsklimas, das konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung im Allgemeinen und unter organisationalen Rahmenbedingungen unterstützt. Theoretische Vorannahmen hierzu werden im empirischen Teil vorliegender Studie überprüft (vgl. Kap. 5.2.7, S. 367). Die Wirkbedingungen, Kongruenz, bedingungsfreie positive Beachtung und Empathie, werden im Folgenden näher erläutert und voneinander differenziert.

In der Literatur wird die Begrifflichkeit der *Kongruenz* am häufigsten in Verbindung mit Begriffen wie „Authentizität“, „Echtheit“, „Aufrichtigkeit“ oder „Übereinstimmung“ gebracht. In Abgrenzung zu den beiden anderen Wirkbedingungen, bedingungsfreie positive Beachtung und Empathie, bezeichnet Rogers Kongruenz als hauptsächlich relevant für „normale“, ich würde sagen möglichst spannungsfreie, Momente: „Im normalen Leben – zwischen Ehepartnern, zwischen Lehrern und Schülern, Arbeitgebern und Arbeitnehmern oder auch unter Kollegen – ist wahrscheinlich Kongruenz das wichtigste Element. Man muss den anderen wissen lassen, wo man gefühlsmäßig steht. Dies

mag häufig Konfrontation bedeuten, den ganz persönlichen und ungeschminkten Ausdruck sowohl negativer als auch positiver Gefühle, aber Kongruenz ist dennoch die Grundlage für das Zusammenleben in einem Klima der Glaubwürdigkeit“ (Rogers 1975/1980a, S. 92). Kongruenz beschreibt den Kern, das höchste anzustrebende Ziel und die grundlegendste der Bedingungen des personenzentrierten Konzeptes hilfreicher und förderlicher Beziehungen (vgl. Rogers/Schmid 1991/2004, S. 201), denn wie Mercier feststellt: „Ich möchte nicht denken müssen, dass mein Tun hinter meinem Rücken von ganz anderen Motiven gelenkt wird als denjenigen, die ich zu kennen meine“ (Mercier 2006, S. 227). Kongruenz meint in Beziehung ohne Täuschung, ohne Fassade, ohne Abwehr, d.h. ohne Verleugnung oder Verzerrung das zu sein, was man ist. „Echt“ sein bedeutet also durch und durch mit dem komplexen und ständigen Fluss des Erlebens in einem selbst vertraut zu sein (vgl. Rogers/Schmid 1991/2004, S. 202). Das eigene Erleben und Fühlen ist dabei zum einen deutlich im Bewusstsein gegenwärtig und zum anderen auch für direkte Kommunikation verfügbar. Kongruenz bedeutet also nicht nur die eigene exakte Gewährwerdung, sondern darin auch für das Gegenüber transparent zu sein, indem offen „Gefühle und Haltungen, die im Augenblick in seinem Inneren fließen“, gelebt werden (ebd.). Sie schließt damit als übereinstimmendes Element das Bewusstsein über das eigene Selbst, das Konzept und die Struktur von Selbst mit ein. Dazu müssen nicht nur Gefühle und Erfahrungen zugänglich, sondern auch die Fähigkeit vorhanden sein, „diese Gefühle in der Beziehung zu leben und zu sein“ (vgl. ebd.). Kongruenz als Authentizität und Transparenz bezieht sich somit auf das Zeigen der eigenen, wirklichen Gefühle (vgl. Rogers 1961/1979, S. 51). Dies stellt möglicherweise eine der größten Gefahren bzw. Bedrohungen für das Selbstkonzept dar, da es den inneren Kern scheinbar schutzlos offenlegt. Gefühle von Schutzlosigkeit beinhalten Gefühle der Angst aufgrund einer wahrgenommenen Bedrohung, in der Annahme einer zu erwartenden Inkongruenz (vgl. dieses Kap., S. 136 f.) zwischen Erfahrung und Selbststruktur. Das offene Zeigen von Gefühlen wird in der sozialkulturellen erwachsenen Welt gerne vermieden, obwohl diese Vermeidung für konstruktive Beziehungen nicht hilfreich ist. Kongruenz bedeutet „willens zu sein, die ständig zum Vorschein kommenden inneren Haltungen auszudrücken, vielleicht insbesondere die negativen Haltungen, da die positiven ohnehin ziemlich leicht aus Verhalten und Tonfall erschlossen werden können“ (Rogers/Schmid 1991/2004, S. 202). Kongruenz bzw. eine kongruente Haltung äußert sich dabei nur zu einem Teil in Worten, häufig auch auf einer tieferen, nonverbalen Ebene, durch andere Hinweise (vgl. ebd., S. 215). In vielfältigen Ausdrucksformen wird Kongruenz in Beziehungen „wirklich“ und bedient über einen längeren Zeitraum alle der Person möglichen Elemente verbaler und nonverbaler Kommunikation.

Diese Auffassungen der Kongruenz dürfen nicht missverstanden werden als ein absolutes Offensein oder, dass man all seine Probleme vor dem anderen ausbreitet (vgl. Rogers/Schmid 1991/2004, S. 203). Kongruenz bedeutet *nicht*, impulsiv mit jeder Regung herausplatzen, die einem in den Sinn kommt (vgl. ebd.), denn Kongruenz wirkt in Beziehung nicht losgelöst von den beiden anderen Bedingungen. Wirksame und langfristig erfolgreiche Führungskräfte empfinden z.B. neben einem sehr hohen Maß an Kongruenz auch Empathie und Zuwendung. Das lässt sie als Menschen erscheinen und nicht als „Vor“-Gesetzte. Sie sind dann nicht einfach nur kongruent, sondern auch personorientiert bedingungsfrei empathisch und akzeptierend. Denn Kongruenz meint keine willkürliche „Echtheit“ auf Kosten anderer.

Kongruenz darf keine Legitimation für jegliches Tun und Lassen sein. Sie meint nicht, sich hinter einer Maske aus Professionalität zu verstecken (vgl. ebd.). Wie auch der scheidende deutsche Bundespräsident sagte: „Wir wissen, dass wir besonders dann glaubwürdig sind, wenn wir uns zu erkennen geben.“ (Gauck 2012, S. 47). Kongruenz soll als Echtheit Barrieren vermindern (vgl. Rogers/Schmid 1991/2004, S. 202) in einem *Klima der Glaubwürdigkeit* (vgl. Rogers 1975/1980a, S. 92). Nur dann trägt Kongruenz zu hilfreicher und für die Selbstentwicklung förderlicher Beziehungsgestaltung bei. Martin Buber drückt in seiner Dialogphilosophie über das Reifen des Ich am Du eine ähnliche Überzeugung aus: „Denn ich rede von nichts anderem als von dem wirklichen Menschen, dir und mir, von unserem Leben und unserer Welt, nicht von einem Ich an sich und nicht von einem Sein an sich.“ (Buber 2014, S. 20). Ebenso führt Gerald Hüther an, was der Mensch für seine Zufriedenheit und Gesundheit notwendigerweise braucht: „Wir müssten uns also auf die Suche nach dem machen, was unser ursprüngliches ‚wahres Selbst‘ ist, nämlich eins zu sein und zu Hause zu sein in unserem Körper, mit all unseren authentischen Regungen und Empfindungen“ (Hüther 2013, S. 136). Diese von Hüther erwähnte Suche entspricht exakt vorliegendem Verständnis von Kongruenz als einem lebenslangen Prozess in Bewegung. Kongruenz ist ein Entwicklungs- und Veränderungsprozess des Selbst bzw. Selbstkonzepts in der Auseinandersetzung mit anderen und der Welt und somit immer nur annäherungsweise in einer Situation erreichbar. Das bedeutet, dass ein Zustand absoluter Kongruenz nicht existiert, sondern „nur“ der zu einem momentanen Zeitpunkt höchstmögliche. Kongruenz meint also das augenblickliche Ausmaß an Übereinstimmung im Denken, Fühlen und Handeln einer Person, das durchaus und relativ über einen längeren Zeitraum hoch sein kann.

Kongruenz beschreibt also die stimmig integrierende Verarbeitung von Erfahrung, die Rogers in seinen Studien mit Hilfe der Q-Sort-Technik<sup>55</sup> nach Stephenson untersuchte, um beobachtete oder wahrgenommene Erfahrung explizieren zu können. Zusammenfassend lassen sich drei Möglichkeiten der Erfahrungsverarbeitung benennen. Als erste Option der Erfahrungsverarbeitung gilt die Integration, die sich auf die Wahrnehmung von Erfahrung, die Bewertung dieser Wahrnehmung und ihre korrekte bzw. exakte Symbolisierung im Gewahrsein bzw. im Bewusstsein bezieht und damit ein stimmiges und flexibles (kurz: kongruentes) Selbstkonzept beschreibt. Erfahrungen werden somit in eine befriedigende Beziehung zum Selbst organisiert. Das gesunde oder gesicherte Selbst kann also dazu dienen, das persönliche „Verhalten sowohl im Augenblick als auch auf längere Sicht zu lenken, indem es den gesamten Erfahrungsnachweis im Sinne seiner organismischen Befriedigung frei und in genau symbolisierter Form vor dem Bewusstsein zugibt.“ (Rogers 1951/2009a, S. 434). Eine zweite Möglichkeit der Verarbeitung von Erfahrung ist die Nicht-Verarbeitung, d.h. die Ignoranz. Ignoranz als Stufe zwischen Integration und Abwehr meint, dass Erfahrungen einfach ignoriert werden, weil es keine wahrgenommene Beziehung zur Selbststruktur gibt (vgl. ebd.). D.h. die Erfahrung hat zum gegebenen Augenblick keinerlei Bedeutung für das Selbst, woraufhin mit ihr einfach nicht umgegangen wird. Als dritte und bedeutsame Möglichkeit der Erfahrungsverarbeitung lässt sich die Abwehr anführen, die der *Inkongruenz* entspringt. Denn auf jeder der Bezugsebenen Denken, Fühlen und Handeln können Unstimmigkeiten in der Wahrnehmung und der korrekten Symbolisierung im Bewusstsein auftreten und zu Konflikten zwischen den Bezugsebenen und letztlich zu unstimmigen Handlungen führen. Wenn Kongruenz die Übereinstimmung von Erfahrungen und deren korrekte Gewährwertung, d.h. deren korrekte Symbolisierung im Bewusstsein und die nachfolgende vollständige Integration oder Assimilation in übereinstimmender Beziehung mit dem Selbstkonzept bzw. mit der Selbststruktur darstellt, dann ist die Inkongruenz deren Nicht-Übereinstimmung, die eine potentielle Bedrohung für das Selbstkonzept hervorrufen kann. D.h., wenn Erfahrungen im Bewusstsein nicht exakt gewahr oder symbolisiert werden können, also mit dem Selbstkonzept und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung nicht oder nicht vollständig übereinstimmen, werden sie potentiell gefährlich erlebt. Diese als potentiell erlebte Bedrohung hat Formen der Angst zur Folge, die in einer ganzen Bandbreite an Abwehrmechanismen münden

---

<sup>55</sup> Die Q-Sort-Technik ist eine von William Stephenson (1935, 1953) entwickelte Technik eines erzwungenen oder offenen Schätz-, Verteilungs- bzw. Sortierverfahrens von in Relation zueinander zu bringenden Items (z.B. in Form von Karten), die gerne in der experimentellen Psychologie für Persönlichkeitsdiagnostik verwendet wird. Die Untersuchungsmethode fand Einklang in die spätere Grid-Methodik nach George A. Kelly (1955), der 1956 und 1957 als Präsident der Abteilung für klinische Psychologie der American Psychological Association Nachfolger von Carl Rogers war.

können, die sich wiederum in den verschiedenen Handlungsoptionen von a.) Gegenwehr, b.) Flucht oder c.) Stagnation zeigen. Eine solche Erfahrungsabwehr kommt nach Rogers durch erlernte Bewertungsbedingungen (vgl. Kap. 2.2.4.3, S. 117) zustande, also Bedingungen, die erfüllt sein müssen, damit eine Erfahrung übereinstimmend integriert werden kann. Wenn diese Bewertungsbedingungen nicht erfüllt werden, wird eine korrekte Symbolisierung bzw. Gewährwertung der Erfahrung ganz oder teilweise abgewehrt. Dies geschieht durch zwei elementare psychische Abwehrreaktionen von Erfahrungen, der a.) Leugnung oder der b.) Verzerrung. Das bedeutet, dass die wahrgenommenen Erfahrungen im Einklang mit dem Selbstkonzept nicht frei und ungefährlich bewertet werden können und entsprechend nicht gewahrt werden (Leugnung) oder anders bzw. selektiv wahrgenommen werden und zwar so, dass sie zum momentanen Zeitpunkt integriert werden können (Verzerrung) (vgl. Rogers 1959/2009b, S. 59 ff.). Je häufiger dies der Fall ist, d.h. je mehr Körper- und Sinneserfahrungen der korrekten Symbolisierung ausgeschlossen oder verzerrt symbolisiert werden, desto stärker ist die Abwehr bzw. die Verteidigung und damit die Gefahr, dass jede neue Erfahrung als bedrohlich wahrgenommen wird, um die mächtige unechte, falsche oder inkongruente Selbststruktur aufrecht zu erhalten (vgl. Rogers 1051/2009a, S. 444 f.). Erfahrungswahrnehmung kann auch bereits im Vorfeld des bewussten Erkennens bzw. Wahrnehmens abgewehrt werden, was Rogers im Begriff der „Subzeption“ beschreibt (vgl. Rogers 1991/2004, S. 219). Sie kann somit nahezu vollständig dem Bewusstsein entzogen werden, um das Selbst zu schützen, was z.B. bei schwer traumatisierenden Ereignissen passieren kann (vgl. Rogers 1951/2009a, S. 434 ff.). Ein anderer Fall starker psychischer Fehlanpassung bzw. Inkongruenz kann eintreten, wenn der Druck eines organischen Bedürfnisses so stark wird, „dass der Organismus sein eigenes suchendes Verhalten initiiert und so die Befriedigung des Bedürfnisses herbeiführt, ohne dass er jemals eine Beziehung zwischen dem suchenden Verhalten und dem Selbstkonzept herstellt“ (Rogers 1951/2009a, S. 439). Diese Form heftiger Fehlanpassung drückt sich in Formulierungen wie „Ich wusste nicht, was ich tat“ oder „Ich war nicht ich selbst“ aus. Hierin zeigt sich jedoch wiederum das grundsätzliche und ganzheitliche Streben des Organismus nach Spannungsauflösung (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 122). Wie bereits im Kontext der Aktualisierungstendenz und ihrer Spannungsauflösung thematisiert, wird die Regulierung des Verhaltens durch das Selbstkonzept kaum bemerkt und scheint mitunter gar nicht zu existieren, so lange die Erfahrungen mit dem Selbstkonzept integrierbar sind. „Diese Regulierung wird jedoch sofort offenkundig, wenn das Verhalten mit dem Selbst nicht mehr übereinstimmt“ (Rogers 1951/2009a, S. 438). Es darf bei der Thematisierung der Inkongruenz im Zusammenhang mit einer Theorie für konstruktive Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation

jedoch nicht missachtet werden, dass in aller Regel die Verhaltensweisen eines Organismus angenommen werden, die mit dem Selbstkonzept übereinstimmen, also kongruent sind (vgl. Rogers 1951/2009a, S. 437 f.). Schließlich bearbeitet die EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft und die pädagogische OE in aller Regel kein therapeutisches Arbeitsfeld, auch wenn dies in manchen praktischen Fällen so wirken mag. Und wenn, dann ist es eine Frage der professionellen Indikation die gegebenen hauptamtlichen Zuständigkeiten zu überprüfen. Eine diesbezüglich adäquate und situationsangemessene Unterscheidung treffen zu können muss Anspruch und professionelles Merkmal konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung vor dem Hintergrund der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft sein. Doch häufig wird im Zusammenhang mit Kongruenz eher von einer Grundhaltung gesprochen und nicht von einem professionellen Habitus. Nach Rogers Meinung muss niemand ein Musterknabe sein, „der diesen Grad an Integration, von Ganzheit in jedem Aspekt seines Lebens an den Tag legt“ (Rogers/Schmid 1991/2004, S. 172), denn „es ist ganz gewiss keine einfache Sache“ (ebd., S. 202). Dennoch plädiere ich im Kontext konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung dafür, dass die Kongruenz als Prozess eine grundsätzliche Lebenshaltung, ein „way of being“ (Rogers 1980/2007) sein sollte, dass man willens ist, „jedes anhaltende Gefühl, das in der Beziehung existiert, auszudrücken“ und damit der Versuchung widersteht, sich hinter einer professionellen Maske zu verstecken, sondern ganz Person zu sein (Rogers/Schmid 1991/2004, S. 203). Denn genau dies wird vorliegend als professionell betrachtet, im Sinne von erwartungssicherheitsbietenden Transparenz, die zweifellos in Anbetracht einer erwachsenendidaktischen Subjekt- und Personorientierung, die das Gegenüber gleichwertig wertschätzt, hilfreich und förderlich für konstruktive Prozesse ist (vgl. Kap. 2.3.1, S. 153).

Kongruenzentwicklung wird somit zum Professionsmerkmal und Aufgabe in der EB. Hilfreich für die Entwicklung von Kongruenz ist in Anbetracht der Eigenschaften der Inkongruenz in erster Linie das Fehlen jedweder Bedrohung für die Selbst-Struktur bzw. das Selbstkonzept (vgl. Rogers 1951/2009a, S. 445). Denn je tiefer die Verleugnung einer Erfahrung vor dem Selbstkonzept ist, desto größer ist die Bedrohung von innen heraus. Es ist also für eine konstruktive Selbstentwicklung und -veränderung relevant lernen zu können, dass die Betrachtung organismischer Erfahrung ungefährlich ist und es zugelassen werden kann, sie bewusst zu erleben. Sich selbst „zustimmend zuhören“ zu können erhöht die für konstruktive Selbstprozesse bedeutsame Selbstwirksamkeit durch ihre Überzeugung (vgl. Rogers 1961/1979, S. 33). Konstruktive Selbstentwicklung und -veränderung stellt somit einen Lernprozess dar, „den wichtigsten Lernprozess, zu dem das Individuum imstande ist, nämlich das Erlernen des Selbst“ (vgl. Rogers 1951/2009a, S. 447). Eine wesentliche Voraussetzung der Kon-



gruenzentwicklung ist somit auch die freie Selbstreflexion bzw. Reflexion von Selbsterfahrungen, um sich diese Erfahrungen und ihre subjektiven Interpretationen zu vergegenwärtigen und ihre korrekte Symbolisierung in der eigenen Gewährwerdung (im Bewusstsein) zu explorieren, damit – falls notwendig – gefahrfrei korrigiert werden kann. Rogers findet klare Worte für die Bedeutung der Kongruenz und ihrer Entwicklung. Nach ihm hilft es nicht für den Aufbau konstruktiver Beziehungen, wenn zu anderen eine Fassade aufrechterhalten und oberflächlich anders reagiert, als darunter empfunden wird. „In meinen Beziehungen zu Menschen habe ich herausgefunden, dass es auf lange Sicht nicht hilft, so zu tun, als wäre ich jemand, der ich nicht bin“ (Rogers 1961/1979, S. 32). Es hilft jedoch, sich selbst so zu akzeptieren, wie man ist und es zu schaffen, sich selbst zustimmend zuhören zu können und ganz sich selbst zu sein, um freie und flexible Selbstentwicklung und -veränderungen zu begünstigen (vgl. Rogers 1961/1979, S. 33). Diese Auffassungen entsprechen der Erkenntnis vom Nobelpreisträger Daniel Kahneman, dass Selbstkontrolle und bewusstes Denken aus dem gleichen begrenzten Budget mentaler Arbeitskraft schöpfen (vgl. Kahneman 2014, S. 56) und, dass gerade die Anerkennung dieser Begrenztheit für zukünftige und konstruktive Entwicklungsprozesse erfolgsversprechend ist. Interessant und unterstützend erscheinen im weiteren Zusammenhang mit der Kongruenzfrage auch die Erkenntnisse der „Selbstbestimmungstheorie“, einer Makrotheorie der Motivation nach Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1993) hinsichtlich der Korrumpierungseffekte, die die Verdrängung intrinsischer Primärmotivation durch die Wahrnehmung extrinsischer Anreize im Zusammenhang mit der Selbstbestimmung beschreiben, die dem Autonomie- und Kompetenzerleben eine hohe motivationale Bedeutung beimisst (vgl. Deci/Ryan 1993). Eine weitere Vertiefung dieser Studien führt an dieser Stelle zu weit. Dennoch soll ihre Theorie in Kürze hinsichtlich motivationaler Aspekte des Lernens Erwachsener (vgl. Kap. 2.3.1, S. 162 f.) und unter der organismischen Perspektive der Organisation in vorliegender Studie noch einmal aufgegriffen werden (vgl. Kap. 2.4.2.2, S. 245).

Auch in Bezug auf die zweite Wirkbedingung soll die Aufmerksamkeit auf verschiedene im Umlauf befindende Begrifflichkeiten zur Unterscheidung vorangestellt werden. *Bedingungsfreie positive Beachtung* für ein Klima konstruktiver Selbstentwicklung und –veränderung wird häufig durch folgende in der Literatur verwendete weitere Begriffe beschrieben: „Wertschätzung“, „Zuwendung“, „Beachtung“, „Bezug“, „Achtsamkeit“, „Interesse“, „Besorgt sein“ oder „Anteilnahme“. Diese erfahren in der Regel alle die beiden Attribuierungen „bedingungsfrei“ bzw. „bedingungslos“ oder „positiv“. Ich möchte im Folgenden, so wie bisher, konsequent den Ausdruck „bedingungsfreie positive Beachtung“ verwenden, der im vorliegenden Verständnis den Sachverhalt am konkre-

testen fasst, jedoch im deutschen und ausdifferenzierten Sprachgebrauch einiger Erläuterungen bedarf. In einigen Fällen ist auch von einer „unkonditionalen positiven Akzeptierung“ (Epstein 1979, S. 36) die Rede, die jedoch Rogers Auffassungen m.E. nicht korrekt wiedergeben, indem wiederholt die ungerechtfertigte Kritik an einem auf alleinige Selbstverwirklichung in absoluter Freiheit zielenden personenzentrierten Ansatz im Raum steht. Solche falschen Deutungen von Teilen der personenzentrierten Beziehungsmetatheorie entstehen, wenn Begrifflichkeiten und Konstrukte nicht eindeutig geklärt werden. So ist vielmehr etymologisch auf verwendete Begrifflichkeiten zu achten, indem Akzeptanz (lat. *accipere*) als Gutheißen und Annehmen gedeutet wird gegenüber der Toleranz (lat. *tolerare*) als das Dulden und Ertragen bzw. „stehen lassen“ z.B. einer Andersartigkeit, was jedoch keine Annahme bedeuten muss. Beachtung meint auch im Sinne Rogers nicht, dass jedes Tun und Lassen eines anderen bedingungslos anzunehmen ist. Es geht dabei vielmehr um das aufmerksame, besorgte und wertschätzende Zugewandt-Sein, hin zum Gegenüber. Auch die häufig im Kontext der bedingungslosen positiven Beachtung genannte Wertschätzung und Beachtung bedürfen einer Differenzierung, wenn keine begrifflichen Verwirrungen bestehen sollen. Beachten ist per se wertneutral, d.h. im Augenblick des Beachtens ist etwas weder gut noch schlecht. Daher macht hier auch der Begriff Zuwendung Sinn, da es zunächst um eine Blickrichtung, eine aufmerksame Zugewandtheit geht. Daraus lassen sich Interesse und eine bewusst oder unbewusste Aufmerksamkeitssteuerung für das Beachtete ableiten. Wertschätzen hingegen ist nicht wertneutral. Etwas an einer Person schätzen ist in der sprachlichen Bedeutung positiv konnotiert, z.B. "Ich schätze Dich". Im Kontext des personenzentrierten Ansatzes und seiner Wirkbedingungen für ein Klima konstruktiver Beziehungsgestaltungen geht es dabei weniger um das tatsächliche Wert-Einschätzen, bei dem auch z.B. ein geringer Schätzwert möglich wäre, sondern um eine *positive* Wertschätzung. Dies ist m.E. ein bedeutender Unterschied und verweist auf die durchaus wertschöpfende Kombination „positive Beachtung“. Die weiterführende Frage an dieser Stelle ist, ob Beachtung allein, also ohne die Attribute „bedingungs-frei“ und „positiv“, für eine konstruktive Beziehungsgestaltung hinreichend ist oder nicht. Schließlich kann es vorkommen, dass etwas nicht ok ist, nicht wertgeschätzt und nicht akzeptiert, vielleicht höchstens toleriert wird. Ein so eingeschätztes Subjekt oder Objekt kann dennoch beachtet werden und man kann sich ihm zuwenden. Es ist anzunehmen, dass das Fehlen der Attribuierungen „bedingungs-frei“ und „positiv“ die Wirkung der Bedingung „Beachtung“ für eine konstruktive Beziehungsgestaltung deutlich zu schmälern vermag, zumal personenzentriertes Verhalten im Streben nach Kongruenzentwicklung *Modellverhalten* ist und durch sein Erleben multiplikatorische Wirkung zu erzeugen vermag, da sie sich auf ein zentrales Grundbedürfnis des Menschen bezieht,

nämlich die Wertschätzung. Dies entspricht auch dem der OE und der intergenerationalen Bildung zugrundeliegenden partizipativen Gedanken der „gleichberechtigten Teilhabe“ (vgl. Franz 2014, S. 116) aufgrund ihrer Bedeutung für erfolgreiche Prozesse, v.a. wenn es um veränderungsrelevantes Lernen und Entwicklung geht. „Differenzierte Perspektiven“ sollen „in ihren Entstehungszusammenhängen“ wahr- und ernstgenommen, reflektiert und in ihrer „gleichen Gültigkeit“ anerkannt werden (Franz 2014, S. 92). Diese gleichberechtigte Teilhabe kann nicht als gegeben vorausgesetzt werden, ist jedoch durch Erfahrung erlernbar und erhält dadurch multiplikatorische Wirkung. Das kann z.B. durch Partizipationsübungen oder Anerkennungsübungen geschehen, die in „methodischer Sensibilität“ und „didaktischer Transparenz“ im Hinblick auf die Verantwortlichkeit von Lehrenden und Lernenden durchzuführen sind (vgl. Franz 2014, S. 116 ff.).

Bedingungsfreie positive Beachtung ist somit eine tiefe innere Akzeptanz mit wesentlich mächtigerer Außenwirkung als gemeinhin angenommen. Z.B. stehen Selbstakzeptanz oder Selbstwertschätzung in direkter Verbindung mit dem Akzeptieren anderer Personen, also einer positiven Korrelation mit dem Sozialverhalten in der Gruppe und wirken auf zahlreiche Faktoren wie positive Gefühle, Harmonieerleben, Aktivitätssteigerung, Zunahme von Offenheit, Sicherheitsempfinden, Freundlichkeit, Heiterkeit, Spontaneität, Gedankenklarheit und höheres Machtempfinden (vgl. Epstein 1979, S. 38). Wie auch Rogers schreibt: „Wenn ich mich so wie ich bin akzeptiere, dann ändere ich mich“ (Rogers 1961/1979, S. 33). Das bedeutet: Wer sich wirklich und in der Tiefe akzeptiert wie er ist, der ruht innerlich, hat keine Angst und keine Befürchtungen und kann andere besser so lassen und annehmen, wie sie sind. Äußere positive Bewertungen der eigenen Person können das Selbstwertempfinden mit all seinen Auswirkungen erhöhen, erzeugen jedoch keine nachhaltige Wirkung. Es ist eine häufige Fehleinschätzung, dass man das Gegenüber nur ausreichend loben müsse, damit er zu einer höheren Selbstwertschätzung bzw. –akzeptanz findet. Erleben und Erfahrung stehen zwar zweifellos mit äußeren sozialen Einflüssen in Verbindung, jedoch nur das echte und innere Erleben wirkt wirklich. Diese Einsicht sollte prinzipielle Orientierungsgröße konstruktiver Beziehungen sein.

In Abgrenzung zu den beiden anderen Wirkbedingungen Kongruenz und Empathie beschreibt Rogers den Verwendungszusammenhang der bedingungsfreien positiven Beachtung mit nicht-verbale Situationen: „Es gibt Situationen, da können sich Besorgtsein um den anderen und Wertschätzung als am Wichtigsten herausstellen. Dazu gehören nicht-verbale Beziehungen – Eltern und Kleinkind, Therapeut und stumme Psychoten, Arzt und sehr kranke Patienten. Besorgtsein ist eine Haltung, die bekanntlich Kreativität fördert – ein Klima, indem neue Gedanken entstehen und fruchtbare

Prozesse beginnen können“ (Rogers 1975/1980a, S. 92 f.). Bedingungsfreie positive Beachtung bedeutet dabei, „dass es da keinerlei *Bedingungen* des Akzeptierens gibt, kein Gefühl wie 'Ich mag dich nur, *wenn* du so und so bist“ (Rogers/Schmid 1991/2004, S. 173, Hervorhebungen durch den Verfasser) und kann als Gegenpol einer selektiven Bewertungshaltung oder voreiliger Interpretation gelten, die definiert, was gut und was schlecht zu sein hat. Sie spricht jeder Person, jedem Menschen und egal in welchem Alter seine eigene Erfahrung ohne „Wenn und Aber“ und ohne „Nicht-Wirklich“ zu (vgl. ebd., S. 173 f.). Bedingungsfreie Wertschätzung und Respekt der anderen Person gegenüber sind Eigenschaften der bedingungsfreien positiven Beachtung, die sich durch „warmes Akzeptieren und Schätzen des anderen als eigenständiges Individuum“ auszeichnet (Rogers 1961/1979, S. 51). Die innere Haltung, dass der Mensch bzw. die Person per se beachtenswert ist, ist Kategorie und elementare Voraussetzung einer personorientierten Beziehungsgestaltung, genauso, wie die Haltung, dass diese Beachtung grundsätzlich zwar wertvoll aber bedingungsfrei ist. Diese Bedingungsfreiheit ist die Reinform der Begegnung. Martin Buber nennt dies die „absolute Beziehung“, die alles Relative in ihrer Wirklichkeit einschließt und nicht als Teil, sondern als Ganzes in ihrer Vollendung eins wird (vgl. Buber 2014, S. 98). Gefühle und damit einhergehende Wertungen haben immer ihren subjektiven Platz, aber die Beziehung an sich ist bedingungslos. Die höchste Begegnung ist nach Buber die, „wo sich nichts Einzelnes mehr, nichts Teilhaftes mehr am Menschen regt; also auch nichts von ihm in die Welt eingreift; wo der ganze, in seiner Ganzheit geschlossene, in seiner Ganzheit ruhende Mensch wirkt“ (Buber 2014, S. 93). Bedingungsfreie positive Beachtung wird vorliegend als eine der Kongruenz innewohnende Eigenschaft betrachtet, die sich in einem Augenblick reflexiv auf einen selbst, sowie auf das Gegenüber beziehen kann. „Wenn wir eines Weges gehen und einem Menschen begegnen, der uns entgegen kam und auch eines Weges ging, kennen wir nur unser Stück, nicht das seine, das seine nämlich erleben wir nur in der Begegnung“ (Buber 2014, S. 92). Alles andere als diese reine Begegnung ohne Vorannahmen ist für Buber eine Zumutung, ein „Verheben“, indem wir den anderen zu kennen glauben. Wir können das andere nicht wissen, es widerfährt uns nur in der Begegnung (vgl. ebd.). Oberstes Gebot in konstruktiven Beziehungsgestaltungen ist also die Vorsicht im Umgang mit Interpretationen und Intentionen. So ist, genau wie die Kongruenz, auch die ihr immanente bedingungsfreie positive Beachtung ein fließendes und prozessuales Konzept und nicht absolut, das sich in Augenblicken und Situationen immer wieder neu, jedoch ideal aus einer überdauernden Haltung heraus konstituiert, bedingungsfrei beachtend sein zu *wollen*. Dennoch wird auch diese Bedingung erst dann wirksam, wenn sie erlebt wird, und nicht allein wenn sie „gegeben“ bzw. „gewollt“ wird.

Bedingungsfreiheit bzw. Bedingungslosigkeit bedeutet dabei nicht Absichtslosigkeit, die es unter organisationalen Rahmenbedingungen nicht geben kann. Interpretationen, Intentionen und Absichten sind jedoch für konstruktive Beziehungsgestaltung unbedingt zu reflektieren. Und auch im Sinne dieser Aufforderung ist selbstkritisch zu fragen: Wie absichtslos bin ich, wenn ich in meinen Handlungen eine humanistische Überzeugung verfolge? Ist nicht der handlungsleitende Wunsch nach einer innerlich ungezwungenen Entwicklung des Anderen durch erlebte bedingungsfreie Beachtung und Intentionlosigkeit bereits eine Intention? Die Absichtslosigkeit wird damit per se zu einer Absicht, jedoch zu einer *bewussten*. Das macht den maßgeblichen Unterschied aus zur unbewussten Intention, denn Intentionen wirken generell in Beziehungen hinein. Wenn dies unbewusst und unreflektiert geschieht, wird ihr Umgang willkürlicher. Bedingungsfreie positive Beachtung meint also die bedingungsfreie Annahme und Wertschätzung des Gegenübers *als Person* mit all seinen momentanen Freuden, Sorgen, Ängsten und Bedürfnissen und nicht ein Beachten als gäbe es keine situativen Rahmenbedingungen.

Die bedingungsfreie positive Beachtung fördert Kreativität und ist v.a. für Konfliktsituationen hilfreich. Auch Erfahrungsberichte aus der Asthmamedizin beschreiben, dass bei einer Akzeptanz der Erkrankung eine deutliche Verbesserung eintritt. Wer mehr Körper- und Sinneserfahrungen in seinem Selbstkonzept gewahr integrieren und akzeptieren kann, verhält sich auch gegenüber anderen verständlicher und akzeptierender. Denn „wenn kein Bedürfnis zur Verteidigung mehr vorliegt, gibt es auch kein Bedürfnis mehr anzugreifen“ (Rogers 1951/2009a, S. 448).

Auch die dritte, scheinbar unmissverständliche Wirkbedingung für ein Klima konstruktiver Beziehungen, die *Empathie*, bedarf einer näheren Erläuterung in ihrem Zusammenhang zur konstruktiven Beziehungsgestaltung, da sie oftmals nicht differenziert oder mit alternativen Begrifflichkeiten und Begriffskombinationen beschrieben wird. Dazu gehören „Mitgefühl“, „Anteilnahme“, „Einfühlungsvermögen“, „Einfühlsamkeit“, „Emotionalität“ oder „Verstehen“ bzw. „Verständnis“. Der Situations- und Verwendungskontext von Empathie wird in Abgrenzung zur Kongruenz und bedingungsfreien positiven Beachtung von Rogers so formuliert: „Schließlich gibt es Situationen, in denen *Empathie* Priorität hat. Wenn der andere verletzt, verwirrt, gequält, verängstigt, entfremdet, erschreckt ist oder wenn er an seinem Selbstwert zweifelt, sich seiner Identität nicht sicher ist, dann ist Verstehen nötig. In solchen Situationen ist mitfühlendes Verständnis, glaube ich, das kostbarste Geschenk, was man einem anderen machen kann“ (Rogers 1975/1980a, S. 93). Auch dabei geht es in vorliegendem Verständnis um einen Prozess und nicht um einen Zustand. Empathie meint hier v.a. ge-

naues einführendes Verstehen und bezieht sich auf eine Empfindsamkeit „von Augenblick zu Augenblick, gegenüber den sich verändernden gefühlten Bedeutungen, die in dieser anderen Person fließen, gegenüber der Furcht, der Wut, der Zärtlichkeit, der Verwirrung, oder was immer sie gerade fühlt“ (Rogers 1975/1980a in: Rogers/Schmid 1991/2004, S. 194). Empathie ist eine vertrauensvolle Begleitung, die Bedeutung genau spüren kann und nicht versucht Gefühle aufzudecken, die für das Gegenüber bedrohlich wären. Es geht dabei darum, die „Genauigkeit der Wahrnehmungen zu überprüfen und sich von den entsprechenden Reaktionen, die man erhält, leiten zu lassen“ (Rogers 1975/1980a in: Rogers/Schmid 1991/2004, S. 194). Empathie meint jedoch nicht, dies im Stillen zu tun, sondern auf mögliche Bedeutungen im Fluss des Erlebens hinzuweisen und durch exaktere Wahrnehmung und Symbolisierung von Erfahrungen im Bewusstsein zu helfen, im Erleben voranzuschreiten. Hermann Nohl spricht in diesem Zusammenhang von „leidenschaftlich“ in einer personal ganzheitlichen Beziehung in der Pädagogik (Nohl 1933, S. 22; vgl. auch Giesecke 1997, S. 223). Es ist „die Fähigkeit, den anderen und seine Welt mit seinen Augen zu sehen“ (Rogers 1961/1979, S. 51). „Die Wut, Angst oder Verwirrung des Klienten zu spüren, als wären es die eigenen Gefühle, jedoch ohne, dass die eigene Wut, Angst oder Verwirrung damit verknüpft wird“ (Rogers/Schmid 1991/2004, S. 175). Eine solche Verknüpfung ist die Identifikation mit dem Gegenüber und für konstruktive Beziehungsprozesse möglichst zu vermeiden. In diesem Zustand ist die identifizierte Person für die konstruktive Entwicklung und Veränderung des Gegenübers nicht mehr hilfreich, denn ihre Ängste und Sorgen sind identisch. Auch wenn das Gefühl und die verbindende Kraft der Solidarisation nicht zu unterschätzen sind, so ist dennoch fraglich, inwieweit eine solche Beziehung hilfreich und förderlich für tatsächlich *konstruktive* Entwicklungen ist oder nicht vielmehr das Prinzip „mehr desselben“ verstärkt. Die Frage ist auch, ob Solidarität und Identifikation Verständnis vielmehr suggeriert, als tatsächlich vorhanden zu sein. Weitere Untersuchungen bezüglich dieser Frage wären lohnend, können hier jedoch nicht stattfinden.

Im Zusammenhang mit konstruktiver Beziehungsgestaltung soll Empathie primär Bewertungs- und damit Erkenntnisprozesse fördern helfen, die Klarheit erzeugen, durch einführendes Verstehen in den inneren Bezugsrahmen, d.h. in die inneren Bewertungsprozesse des anderen (vgl. Rogers 1951/2009a, S. 427 f.). Die Welt des anderen klar sehen und fühlen, ermöglicht Verbalisierungen und Ausdrucksformen von kaum bewussten Bedeutungen von Erfahrungen des Gegenübers, denn die Sprache ist das Herz menschlichen Denkens. Der einführende Kommunikationsprozess ist daher durch gegenseitiges Ausloten und ständiges Überprüfen angemessener Verbalisierungen gekennzeichnet, die in direkten organismischen Reaktionen des Gegenübers verbal

und nonverbal in Bezug auf ihren Grad an Angemessenheit bzw. Treffgenauigkeit kenntlich werden, von denen es nach Rogers gilt, sich leiten zu lassen. Diese gemeinsame Suchbewegung symbolisiert gemeinsames Verstehen im Bewusstsein der Beteiligten, wenn die Grundlagen für gegenseitiges Vertrauen erlebt werden können. Solches Verstanden-Werden bezeichnet Rogers als „machtvoll wachstumsfördernden Einfluss“ (Rogers 1975/1980a in: Rogers/Schmid 1991/2004, S. 194). Um einen solchen Entwicklungs- und Veränderungsprozess zu untersuchen, nimmt Rogers bereits in den 1950er Jahren Untersuchungen anhand von Beratungsgesprächsaufzeichnungen vor, um u.a. empathisches Verstehen zu definieren. Ein solches Vorgehen ist heute in den empirisch-qualitativen Sozialwissenschaften üblich geworden.

Die dargelegten Unterscheidungen von bedingungsfreier positiver Beachtung und Empathie, die beide als Folge und inhärente Eigenschaften der Kongruenzentwicklung zu sehen sind, sollen eine notwendige Sensibilität im Umgang mit dem nicht einfachen Verständnis der Wirkbedingungen unterstreichen. Denn wie zu verdeutlichen war, betreffen bedingungsfreie positive Beachtung und Empathie Formen der Zuwendung, unterscheiden sich jedoch elementar in den beschriebenen Merkmalen. Dennoch regte Rogers zu Lebzeiten immer wieder eine kritische Betrachtung an (vgl. Rogers/Schmid 1991/2004, S. 174) und wurde damit dem offenen und reflexiven Anspruch an eine Theorieentwicklung gerecht.

Wenn in diesem Kapitel wiederholt von Wirkbedingungen die Rede ist, so soll nicht unterschlagen werden, inwiefern die drei ausgeführten Bedingungen eine bestimmte Art von angenommener Wirkung für ein förderliches Klima konstruktiver Selbstentwicklungs- und Selbstveränderungsprozesse entfalten. Dabei stütze ich mich hauptsächlich auf theoretische Arbeiten und Forschungsergebnisse, die Rogers veröffentlichte (vgl. Rogers 1961/1979, S. 51 f.; vgl. Rogers 1959/2009b, S. 52 f.; vgl. ebd. S. 71). Und vorweg sei noch einmal daran erinnert, dass es im Kontext der konstruktiven Selbstentwicklung und -veränderung um die humanistische Vorstellung und Entwicklung einer Persönlichkeit gehen soll, die Vielseitigkeit in Bildung und Kompetenzen aufweist, deren Denken vorausschauend und deren Handeln umsichtig und verantwortlich ist, die in sich ruht, stark und beziehungsfähig ist, und nicht um die Entwicklung von „Leistungssportlern“ oder „Fachidioten“ (vgl. Hüther 2013, S. 80). Der personenzentrierte Ansatz scheint einige der von Hüther aufgezählten Eigenschaften zur Potentialentfaltung maßgeblich zu fördern. So führt Rogers durch personenzentrierte Beziehungsgestaltung eine verbesserte Selbstständigkeit, Selbstsicherheit und Verantwortungsbereitschaft an, indem mehr Aspekte des eigenen Selbst erfahren und besser verstehen gelernt werden können. Dies bestätigt sich in den Ergebnissen vorliegender Studie (vgl. Kap.

5.2.8, S. 371). Die Person kann mehr derjenige sein, der sie sein möchte, hat mehr Selbstbewusstsein und Selbstständigkeit. Das Realselbst und Idealselbst stimmen immer mehr überein, Idealvorstellungen werden realistischer und erreichbarer und äußere Abhängigkeiten nehmen ab. Der Ort der Bewertungen und Entscheidungen wird immer mehr in einem selbst gesehen. Die Folge ist besseres Selbstvertrauen und mehr Eigenverantwortung. Die Person ist kongruenter, offener für eigene Erfahrungen und weniger in Abwehr, denn Bewertungsprozesse laufen fortan organismischer. Die eigenen organismischen Bewertungsprozesse erhalten größeres Vertrauen und werden immer mehr zu einer vertrauenswürdigen Orientierung. Bestmögliche Befriedigung kann dann letztlich nur noch wegen Informationsdefiziten nicht erreicht werden, was durch effektive Realitätsprüfungen korrigiert wird. Weiterhin zählt Rogers als Ergebnis und Wirkung der Bedingungen Aspekte höherer persönlicher Effektivität und Konstruktivität auf. In Beziehungen, in denen die erläuterten Wirkbedingungen erlebt werden können, fühlen sich die Personen besser integriert und agieren daher selbst-effektiver, also wirkungsvoller. Sie werden mehr zu einer Persönlichkeit, einzigartiger und fähiger zum Selbstaussdruck und können daher angemessener und leichter mit ihren (Lebens-)Problemen umgehen und Probleme zu lösen. Sie sind flexibler und kreativer bei neuen Situationen oder neuen Problemen und eher in der Lage, eigene Absichten und Werte auszudrücken. Schließlich erwähnt Rogers, dass konstruktive Beziehungen eine deutlich soziale Komponente aufweisen, sowohl in ihrem Anschein als auch in ihrer Wirkung, die eine höhere Verständigung und Annahmefähigkeit gegenüber anderen zur Folge hat, denn die Personen sind psychisch ausgeglichener, sozialisierter, reifer und leben mit anderen in „denkbar guter Harmonie“. Dabei wird auch die Wahrnehmung anderer realistischer und exakter sowie mehr Akzeptanz durch andere erlebt, weil es weniger notwendig wird, die eigene Wahrnehmung der anderen zu verzerren. Personzentriertes Verhalten ist also Modellverhalten. In diesem Sinne kann das Erleben der drei Wirkbedingungen wie bereits erwähnt als Modellverhalten in Beziehungen multiplikatorisch wirken (vgl. dieses Kap., S. 141).

Zusammenfassend sind die Merkmale einer kongruenten Persönlichkeit *Prozessmerkmale* und fließende Charakteristika einer Person, die in einem ständigen Entwicklungs- und Veränderungsprozess lebt (vgl. Rogers 1959/2009b, S. 72), gemäß der Bildungsvorstellung in der EB, die das ständige Bemühen hervorhebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen (vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 20). Wiederholt erwähnt Rogers die Wirkbedingungen im Zusammenhang mit einer „Angelegenheit des Ausmaßes“ (z.B. Rogers/Schmid 1991/2004, S. 174), deren aufmerksame Beachtung in der konkreten Beziehungssitua-



tion und ihrem Handlungskontext für den konstruktiven Prozess wesentlich ist. Es wird also angenommen, dass unter der Voraussetzung des Erlebens erläuteter Bedingungen, jedes Individuum die Fähigkeit besitzt, sich zu leiten, zu regulieren und zu kontrollieren. Die Wirkbedingungen hängen also eng mit dem subjektiven Erleben und dem individuellen Verhalten in Beziehung zusammen und dürfen nicht als einseitig und technisch-methodisch „herstellbar“ betrachtet werden. Die Kommunikations*absicht* in Beziehung allein reicht nicht aus, um Wirkung zu entfalten. Damit die hilfreiche Beziehungsqualität für konstruktive Entwicklung und Veränderung wirksam wird, muss sie zumindest in einem geringen Maße wahrgenommen werden. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, „dass erst die lebendige Erfahrung (...) diese Bedingungen reifen lässt, nicht einfach die Tatsache ihres Vorhandenseins“ bei einem Beziehungspartner (Rogers 1961/1979, S. 135). Wollen allein genügt nicht, man muss es tun. Das Gegenüber muss die Bedingungen folglich zu einem Mindestmaß wahrnehmen bzw. spüren können (vgl. dieses Kap., S. 129). Die Beurteilung über diese Erfahrung obliegt jedoch allein der Subjektivität des Gegenübers. Diese Tatsache birgt eine potentielle Brisanz für dasjenige Selbst in Beziehung, das personzentrierte Beziehungsmotivation aufweist, denn es besteht zu jederzeit die Möglichkeit, dass das intentionale Wirkungs-handeln, z.B. bedingungsfreie positive Beachtung oder Empathie, nicht wie elaboriert positiv und hilfreich wahrgenommen oder erlebt wurde. Ein kongruentes Selbst ist sich darüber bewusst und kann Ablehnung reflexiv in ein flexibles Selbstkonzept und seine explorativen Suchbewegungen integrieren.

Daraus lässt sich auch schlussfolgern, dass Oberflächlichkeit und mangelhafter persönlicher Ausdruck zu stärkerer Abwehr und engerer Wahrnehmung führen, da die Inkongruenz zwischen dem Selbst und seinem Ausdruck zunimmt. Psychische Fehlanpassung wird dann leichter möglich und die Beziehung als schlecht erlebt. Dies mündet in der Feststellung: „Je entfremdeter die Beziehung der beiden wird, desto unangepasster wird jeder der beiden“ (Rogers 1959/2009b, S. 74). Ich behaupte folglich, dass das Ausmaß der Kongruenz einer Person den Grad ihrer Fähigkeit zu Empathie und bedingungsfreier positiver Beachtung angibt. Ist dieses Ausmaß gering, wird Ablehnung oder Abwehr als bedrohlich erlebt und erzeugt wiederum Abwehr, womit der Kreislauf entfremdeter Beziehungen und gehemmter Entwicklungs- und Veränderungsmöglichkeiten greift. Diese Tatsachen lassen den personzentrierten Beziehungsansatz, trotz seiner nachweislich effizienten und interdisziplinär bestätigten Wirkungen, in einem an schnellen und evidenten Sicherheiten orientierten Umfeld, z.B. durch das Interesse an Handlungsleitfäden und -instrumenten, unter zu wenig und zu undifferenzierter Beachtung der Wirkbedingungen für konstruktive Beziehungen möglicherweise

problematisch erscheinen. Es muss jedoch klar sein: Es irrt, wer glaubt, dass Menschen sich nachhaltig programmieren lassen.

#### 2.2.4.3.3 Rezeptionen und Missverständnisse

Deutsche Rezeptionen des personenzentrierten Ansatzes von Rogers sind neben Gesprächspsychotherapeutischen Fachbereichen v.a. im Bereich der Theologie und Seelsorge<sup>56</sup>, mittlerweile vereinzelt auch in der Pädagogik<sup>57</sup> sowie in Bezug auf soziale Berufe<sup>58</sup> zu finden. Auch im Bereich von Führung<sup>59</sup> und Organisationsentwicklung<sup>60</sup> wurde der Ansatz vornehmlich Ende ab 1980 bis Anfang 2000 aufgegriffen, erfährt aber seither nur einzelne nennenswerte Auseinandersetzungen, wie z.B. von Oliver Wüntsche (2010) oder Thomas Kempf (2012). Rogers galt zeitlebens bis heute mehr als Therapeut, denn als Pädagoge, was möglicherweise seine weniger ausgeprägten Rezeptionen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der Entwicklung und Veränderung von Person und Selbst, der pädagogischen Personalität in Beziehung und noch weniger im Kontext der pädagogischen OE erklärt.

Zudem bestehen seit Rogers zahlreichen Veröffentlichungen einige, m.E. hartnäckige, Missverständnisse in Bezug auf die personenzentrierte Beziehungstheorie über konstruktive Beziehungen und deren hilfreiche und förderlichen Bedingungen. Dies wird an einem Beispiel aus dem Leben der Ärztin und Reformpädagogin Maria Montessori deutlicher. Sie machte auf einem ihrer letzten öffentlichen Vorträge 1950 in London

<sup>56</sup> Kroeger, M. (1983): Themenzentrierte Seelsorge. Kohlhammer Vrlg., Stuttgart.

Bäumer, R. / Plattig, M. (1998): „Aufmerksamkeit ist das natürliche Gebet der Seele“. Echter Vrlg., Würzburg.

Glania, B. (2005): Zuhören verwandelt. Ein pastroalpsychologischer Beitrag zur Telefonseelsorge auf bibeltheologischer und personenzentrierter Grundlage. Peter Lang Vrlg., Frankfurt a.M.

<sup>57</sup> Asanger, R. (1987): Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik. Gesellschaft für wissenschaftliche Gesprächspsychotherapie e.V. (GwG). Juventa Vrlg., Weinheim.

Kunze, D. (2003): Lerntransfer im Kontext einer personenzentriert-systemischen Erwachsenenbildung. GwG Vrlg., Köln.

<sup>58</sup> Alterhoff, G. (1983): Grundlagen klientenzentrierter Beratung. Eine Einführung für Sozialarbeiter/Sozialpädagogen und andere in sozialen Berufen Tätige. Kohlhammer Vrlg., Stuttgart.

<sup>59</sup> Schnopp, M.-L. (1980): Die Anwendung der Grundsätze der nicht-direktiven Beratung von Carl R. Rogers auf die mitarbeiterbezogene Dimension des Führungsverhaltens in der Unternehmung. Diss., Hochsch. Für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften St. Gallen.

<sup>60</sup> Fatzer, G. (1987): ganzheitliches Lernen: Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung. Junfermann Vrlg., Paderborn.

Kaegi, U. / Rutishauser, B. (1998): Gesprächspsychotherapeutische Konzepte in der Organisationsentwicklung. Brennpunkt (Sondernummer), S. 65-70.

Terjung, B. (1990): Person-centered approach und Organisationsentwicklung. In: Behr, M. / Esser, U. / Petermann, F. / Pfeiffer, W.M.: Jahrbuch für personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie. Otto Müller Vrlg., Salzburg, S. 122-143.

Quitmann, H. (1996): Humanistische Psychologie. Psychologie, Philosophie, Organisationsentwicklung. Hogrefe Vrlg., Göttingen.

Terjung, B. / Kempf, T. (2001): Von der Klientenzentrierten Therapie zur Personzentrierten Organisationsentwicklung. GwG Vrlg., Köln.

unmissverständlich deutlich, dass es ihr zeitlebens um eine neue Vision vom Kinde ging, aus dem sich die praktischen Erziehungsgrundsätze für jeden, der denken und überlegen kann, von selbst ergeben: „Stets habe sie mit ihrem Finger nur auf das Kind zeigen wollen, aber ihre methodenhungrigen Anhänger hätten das nicht verstanden, sondern immer nur gebannt auf ihren Finger geschaut.“ (Böhm 2002, S. 111). So wird auch Rogers nahezu ausschließlich auf ein Wachstumsprinzip rekurriert, das dem Menschen eine Primärtendenz zur Selbstverwirklichung unterstellt. Sein Name fällt oft im Zusammenhang mit Maslow (1962), Jung (1953) oder Goldstein (1939), die er selbst auch als Inspirationsquellen anführt. Demnach entfaltet sich der Mensch im Sinne eines Samenkorns von selbst aus positiv und richtig, wenn er nur die richtigen Bedingungen erlebt (vgl. Epstein 1979, S. 31 f.). Epstein spricht von einem dem Organismus inhärenten Wachstumsprinzip, das von der Humanistischen Psychologie propagiert wurde, das aber z.B. bei Kindern nicht funktioniert, da sie zwar einer liebevollen Umgebung aber auch Stimulation und Unterweisung bedürfen. Epstein unterschlägt dabei, so erscheint es mir, dass die Kongruenz der Roger'schen Wirkprinzipien nicht ohne Übereinstimmung ihrer kulturellen und situativen Rahmenbedingungen, d.h. systemisch integrativ zu betrachten ist, denn er unterscheidet individuelle Realitäten (psychische) und kollektive Realitäten (soziale) in Bezug auf Zwecke und Absichten von konstruktiver Entwicklung und Veränderung (vgl. Rogers 1951/2009a, S. 420). Die Prinzipien bzw. Wirkbedingungen, unter denen konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse des Menschen stattfinden können, schließen Echtheit und Authentizität für das Zusammenleben in einem Klima der Glaubwürdigkeit mit ein (vgl. Rogers 1975/1980a, S. 92). D.h. es ist personenzentriert durchaus möglich, ja erlaubt, zu stimulieren, zu unterweisen oder zu verbieten, jedoch unter der gebotenen Rücksicht, dass die weiteren Bedingungen Empathie und bedingungsfreie positive Beachtung nicht verletzt werden. Dies bedeutet also nicht, jemanden liebevoll „machen zu lassen, was er will und wie er will“ und daran zu glauben, er würde sich schon von selbst aus richtig entwickeln, sondern die Beziehung im Einklang mit den individuellen und sozialen Möglichkeiten, allen drei Wirkbedingungen sowie den humanistischen Werten der Würde, Freiheit und Selbstbestimmung unter den gegebenen kulturellen und organisatorischen Rahmenbedingungen maximal möglich zu gestalten. Schließlich ist es auch eine Form der Verantwortungslosigkeit, Personen ihre kulturellen, gesellschaftlichen, politischen und/oder wirtschaftlichen Rahmenbedingungen vorzuenthalten, denen sie zwangsläufig unterworfen sind.

Das Wachstumsprinzip und sein Glaube an die Primärtendenz zur Selbstverwirklichung des Menschen darf also nicht missverstehen, dass der Mensch nicht permanent nach Erhöhung und Erweiterung, sondern nach Spannungsauflösung strebt (vgl. Kap.

2.2.4.3.1, S. 122). Jeder Wunsch, jeder Wille und jedes Bedürfnis kann eine innere Spannung erzeugen, deren Auflösung mit Lernprozessen in Verbindung steht und möglicherweise in diesem Zusammenhang dem Gefühl einer persönlichen Erhöhung und Erweiterung (z.B. durch Leichtigkeit, Glück, Freude) nahe kommt. Dennoch kann Spannungsauflösung aufgrund extremer Inkongruenz und starker psychischer Fehlanpassung auch pathologische Züge annehmen, z.B. bei Selbstverletzungen von borderline PatientInnen oder Fremdverletzungen von Gewalttätern. In diesen Fällen kommen Ersatzbefriedigungen als (vorübergehende) Spannungsaufösungen zum Tragen, die sich im Sinne der organismischen Befriedigung ohne Beziehung zwischen Verhalten und Selbstkonzept (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 136 f.) einen meist unterbewussten Weg zur vorübergehenden Lösung einer schweren und unerträglichen Spannung suchen. Wohingegen eine physisch und psychisch kongruente Person in der Lage ist, Empathie und Verständnis für das Gegenüber und sich selbst in Harmonie aufzubringen (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 145 f.).

## 2.3 Erwachsenenpädagogische Bedingungen zwischen Person und Organisation

*„Das Herz und nicht der Kopf  
ist die Quelle des Lebens“  
(N.F.S. Grundtvig nach Wartenweiler-Haffter 1913, S. 67)*

Die Erwachsenenbildung bezieht sich handlungstheoretisch als Subdisziplin der Erziehungswissenschaft auf pädagogische Bedingungen für die professionelle Organisation von Lehr- und Lernprozessen und damit auch auf Bedingungen für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse, denen erfolgreiche Lernprozesse inhärent sind und deren Relationen zwischen Person und Organisation Gegenstand dieser Studie ist. Diese erwachsenpädagogischen Bedingungen führen die grundlegenden pädagogischen Theorieimplikationen und die ganzheitliche Perspektive der Person für eine konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung stringent fort und geben als Bindeglied zwischen der Person-, Selbst- und Organisationsperspektive erste Hinweise auf die pädagogischen Dimensionen pädagogischer Organisationsentwicklung und eines Organisationsmanagements unter erwachsenpädagogischen Prämissen, indem sie sich auf Hintergründe wissenschaftlicher Reflexionen von organisierten Lehr- und Lernprozessen (vgl. Gudjons 2006, S. 229) beziehen. Entwicklungs- und Veränderungsprozesse werden dabei als konstruktiv zu gestaltende Lehr-/Lernprozesse betrachtet, die durch ihre inhärente Beziehungsdimension eine Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft ausmachen. Dabei ist pädagogisches Handeln in der Erwachse-

nenbildung grundlegend als erwachsenenpädagogisches Professionshandeln zu verstehen, das die professionelle Organisation und Steuerung von Lehr- und Lernprozessen sowohl auf einer Makro- (Organisationsmanagement) als auch Mikroebene (Veranstaltungsmanagement) zum Gegenstand hat (vgl. Vogel 2008, S. 294, 298).

Konstruktive Selbstentwicklungs- und -veränderungsprozesse zu begleiten ist also eine der Hauptaufgaben der Erwachsenenbildung, die sich als Fachbereich der Pädagogik bereits in Ansätzen im 18. Jhd. durch Lese- und Literaturzirkel des bürgerlichen Bildungsideals, konkret dann im 19. Jhd. durch heterogene Institutionalisierungsansätze mit dem generellen Ziel der Wissensanpassungen aufgrund der „technologisch-wissenschaftlichen Evolution“ durch Volksbildungsvereine und die Arbeiterbildung sowie durch die spätere sog. „neue Richtung“<sup>61</sup> zu Beginn des 20. Jhd. weiterentwickelt hat (vgl. Vogel 1994, S. 15; vgl. Vogel 2000, S. 33). Sie war anfänglich jedoch noch kaum bildungstheoretisch fundiert. Gerhard Strunk beschreibt die EB im frühen 19. Jhd. als „eine Art Selbsthilfebewegung von Menschen, die sich zunächst hilflos den ökonomisch-technischen, sozialen und schließlich auch politischen Umbrüchen im beginnenden Industriezeitalter ausgesetzt sahen“, aus denen sich erst allmählich durch den Einfluss von „gesellschaftlicher, weltanschaulicher und ökonomischer Interessensgruppen“ (Strunk 2000, S. 54) die EB als eigenständiger Bildungsbereich jenseits des staatlichen Bildungswesens entwickelte. Diese Distanz zum staatlichen Bildungssystem und die Integration von eigenen Interessen und Zielen gesellschaftlicher Gruppen haben sich in der EB bis heute angereichert durch damit einhergehende Prozesse der Institutionalisierung und der damit verbundenen Professionalisierung (vgl. ebd). Ihre Entstehungsgeschichte ist von folgenreicher Bedeutung aufgrund ihrer über lange Zeit praktizierten Laienpädagogik, die sich mehr durch die praktische „Nähe zu ihren Adressaten“ als durch wissenschaftliche, professionelle und systematische Entwicklung auszeichnete, die erst zu Beginn der 70er Jahre „in nennenswertem Umfang“ erfolgte (vgl. Strunk 2000, S. 55). Die grundlegenden anthropologischen Vorannahmen der EB sind durch die zentralen Aussagen der europäischen Aufklärung und des Humanismus bzw. Neuhumanismus und mittlerweile Dritten Humanismus (vgl., Kap. 2.2.1, S. 49) geprägt und haben Einklang in die subjektorientierten Lern- und Bildungstheorien ge-

---

<sup>61</sup> Die „neue Richtung“ gilt im Gegensatz zu dem „massenbezogenen Vortragswesen“ der „alten Richtung“ als deutsche Volksbildungsbewegung nach dem ersten Weltkrieg, die in einer veränderten Gesellschaft, durch das Aufblühen von Abend- und Heimvolkshochschulen nach wegweisendem dänischen Vorbild der Grundtvig’schen Volkshochschule, freiheitliche Allgemeinbildung in Anbetracht des deutschen Idealismus und unter Berufung auf Kants Ideal der Bildung als Selbstbildung ermöglichte und förderte. Die Grundtvig’sche Volkshochschule gilt „als ideale Organisationsform einer dem Bildungsgedanken verpflichteten Erwachsenenbildung“ und wird als Vorläufer heutiger Prinzipien der Lebenswelt- und Teilnehmerorientierung sowie der Bedeutung von „dialogischer Kommunikation“ in der Erwachsenenbildung betrachtet (vgl. Vogel 1994, S. 4; vgl. Vogel 2000, S. 34 f.).

funden (vgl. 2.3.1, S. 163 ff.). Nach diversen pädagogischen Konturen um den Begriff der „Person“, spielte die EB im Zusammenhang mit der Ausformung des deutschen Bildungsbegriffes für die Pädagogik endgültig eine Rolle (vgl. Böhm 1997, S. 124). Gehalte von Sinn und Zweck einer ganzheitlich und personal gedachten Erwachsenenbildung greifen insofern inhaltlich und erkenntnislogisch auch auf die allgemeine pädagogische Disziplingeschichte zurück, als ihre Entwicklung des personal-ganzheitlichen Menschenbildes in Bezug zur „neuen Richtung“ und ihrer Beeinflussung durch den „deutschen Idealismus“ als Produkt der Aufklärung und des Humanismus durch eben deren pädagogisches Gedankengut und Menschenverständnis entscheidend mitgeprägt wurde. Was von Strunk im Konjunktiv formuliert wurde, soll an dieser Stelle und in meinem Erachten aufgelöst werden: Diese anthropologischen Annahmen *haben* „fundamentale Bedeutung“ (vgl. Strunk 2000, S. 61) für ein angemessenes Verständnis der Person in der EB. Sie begleiten wert- und normgebend das organisierte Lehren und Lernen der Person, ihre Motivationen, konstruktive Selbstentwicklungen und -veränderungen in ihrem privaten und organisationalen Lebenszusammenhang. Das Maß der Erwachsenenbildung ist ebenso wie das Maß der Erziehung nicht in soziologischen oder juristischen Begründungen zu finden, die „allenfalls bis zur Legalität, aber nicht bis zur Moralität des Menschen hinarbeiten“ (vgl. Böhm 1997, S. 117), sondern allein im Menschen, d.h. in der Person selbst. Ich möchte daher Böhm's Aussage erweitern und feststellen: Die Person ist das Maß der Erziehung, der Bildung und damit ihrer konstruktiven Selbstentwicklung, was sie letztlich auch als das Maß der Organisationsentwicklung bestimmt.

Im Zusammenhang mit konstruktiver Selbstentwicklung und -veränderung ist in vorliegender Studie wie bereits erwähnt von lebens- und existenzlangen *Prozessen* und nicht von einem Zielzustand die Rede, was, wie sich zeigen wird, auch für die konstruktive Organisationsentwicklung Gültigkeit erlangt. Nachdem das Maß dieser Prozesse, ihre hilfreichen und förderlichen Eigenschaften sowie ihre beziehungsorientierten Wirkbedingungen elaboriert wurden, soll es im Folgenden um die Fortführung der pädagogischen Implikationen der Person- und Selbstperspektive gehen, die auf einige, für vorliegendes Erkenntnisinteresse zentrale und erwachsenenpädagogische Konzepte als weitere Bedingungen fokussieren und den Weg von der Personperspektive zur Organisationsperspektive von konstruktiver Entwicklung und Veränderung bereiten. Dazu gehören neben dem erwachsenenpädagogischen Diskurs um das Lernen im Lebenslauf und der Biographie, Übergänge als Transition und Bewältigung sowie daraus notwendig resultierende Kategorien des Lebensweltbezuges und der Reflexivität für eine professionelle und konstruktive Entwicklung sowie deren Konsequenzen für die er-

wachsenpädagogische Organisation von Lehr- und Lernprozessen als wesentlicher Teil hinsichtlich einer konstruktiven Organisationsentwicklung.

### 2.3.1 Freies Lernen Erwachsener als lebenslange subjektive Selbststeuerung in Lebenslauf und Biographie

Nachdem das humanistische Personverständnis, relevante Begriffsdifferenzierungen, die Ganzheitlichkeit und Beziehungsorientierung der Person- und Selbstperspektive von konstruktiver Entwicklung und Veränderung dargelegt wurden, soll im Hinblick auf den Zusammenhang und mögliche Parallelen zur Perspektive der Organisation und ihrer Entwicklung an dieser Stelle vor dem Hintergrund des vorliegenden erkenntnistheoretischen Zugangs der *Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft* der Blick auf das Lernen im Lebenslauf und Biographie gerichtet werden, da es die Selbstentwicklung von Geburt an lebenslang begleitet. In einer hier aufgeführten parallelen Perspektive begleitet das Organisationslernen die Entwicklung und Veränderung der Organisation von ihrer Gründung an existenzlang. Die Lebenslauf- und Biographieperspektive beinhalten für die Person ähnliche Merkmale, wie sie konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse für die Organisation bereit halten. Es ist nicht von der Hand zu weisen, dass erwachsenenpädagogische Aspekte des Lernens im Lebenslauf und der Biographie Parallelen zur Organisationsentwicklung, möglicherweise sogar bedeutsame Funktionen aufweisen, die zumindest einer annähernden Überlegung wert sind, was im Folgenden aufgezeigt werden soll. Das lebenslange Lernen ist für die EB von besonderem Interesse, da es im Gegensatz zum Lernen und der Weiterentwicklung in Kindheit und Jugendzeit erhebliche Unterschiede aufgrund eines bereits entwickelten Selbstkonzeptes verzeichnet und daher anschlussfähig sein muss. In diesem Zusammenhang wird es sowohl für konstruktive Entwicklungsprozesse der Person als auch für die Entwicklung und Veränderung von Organisationen relevant. Da Entwicklung und Veränderung Konfrontationen mit noch Unbekanntem beinhalten, gelten Aspekte des Lernens in Lebenslauf und Biographie hier auch als Aspekte konstruktiver Selbstentwicklung- und -veränderungsprozesse. Selbstentwicklung ist dabei jedoch nicht mit Lernen gleichzusetzen, sondern wird als ein übergeordneter Prozess betrachtet, der mit dem Lernen in wechselseitiger Beeinflussung steht (vgl. Lernen <> Entwicklung Kap. 2.3.1, S. 164; vgl. Kap. 2.4.1, S. 211). Entwicklungsprozesse beinhalten immer Lernprozesse und können umgekehrt von ihnen angestoßen werden, und zwar lebenslang.

Zunächst ist in der Erziehungswissenschaft begrifflich zwischen Lebenslauf und Biographie zu unterscheiden. Diese Unterscheidung wird hinsichtlich ihres Zusammen-

hangs mit konstruktiven Entwicklungs- und Veränderungsprozessen aus Person- und Organisationsperspektive relevant. Der Lebenslauf wird durch Geburt und Tod begrenzt und als gesellschaftlich institutionalisiert bzw. als „Verwestlichung von Vergesellschaftung“ betrachtet (vgl. Walther 2014, S. 20). Er ist innerhalb und zwischen Institutionen gesellschaftlich differenziert und beschreibt den Ablauf der Lebenszeit strukturell geordnet anhand von Aggregatdaten, z.B. objektiven Analysen von Statuspassagen, Rollenwechsel oder Lernbedürfnissen. Kohli prägte in diesem Zusammenhang den Begriff des „Lebenslaufregime“ (vgl. Kohli 1985). Der Lebenslauf weist Kontinuität auf und ist aufgrund von Bedingungen, Entscheidungen, Ressourcen und Erfahrungen strukturiert und unterschieden. Er enthält außerdem die „noch nicht geschriebene Seite“ des Lebens (vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2001, S. 187 f.). Die Biographie aus dem griechischen „bios“ (das Leben) und „graphein“ (beschreiben) hingegen ist die beschriebene oder geschriebene Lebensgeschichte oder der beschriebene Lebensverlauf einer Person, deren Deutungsmuster sich aus subjektiv sinnhaften Interpretationen, d.h. aus Normen und Konstruktionen, und der exklusiven Organisation ihres Erfahrungsstroms heraus ergeben (vgl. ebd., S. 55 f.). Sie ist eine „selektive Vergegenwärtigung“ kultureller Muster von Selbstthematisierung und Identitätskonstruktion (vgl. Truschkat 2013, S. 46) und eine „subjektive Identitätsarbeit über die Zeit“ (Walther 2014, S. 20). Die biographische Perspektive wird daher häufig im Zusammenhang mit der Handlungsperspektive thematisiert (vgl. Walther/Stauber 2007, S. 27)<sup>62</sup>.

Der Lebenslauf bezieht sich also auf die institutionalisierte Form und die Biographie auf die persönliche Form des Lebens. Beide Bezüge, der institutionalisierte und der persönliche, verweisen in vorliegendem Kontext sowohl auf die Produktperspektive als ein *Resultat*, als auch auf die Prozessperspektive als *Prozess von Konstruktion* (vgl. Truschkat 2013, S. 46). Ebenfalls in beiden Welten, der institutionellen und der persönlichen, ergeben sich lebenslang eine „Vielfalt von Lerngelegenheiten“ in verschiedenen Lernkontexten, mit neuen Lernzielen, Lerninhalten, Lernprozessen und Lernresultaten (vgl. Siebert 2012, S. 197). V.a. das Lernen in biographischen Kontexten liegt heute stärker im Zentrum der erwachsenenpädagogischen Aufmerksamkeit. Denn der institutionelle Blick hat sich durch die Diskussion über das lebenslange Lernen auf „außerinstitutionelle“ Lernorte und –gelegenheiten erweitert (vgl. ebd., S. 198). Trotz aller institutionalisierten Stabilität und erreichbaren Selbstsicherheit im Erwachsenenalter, verbirgt sich darin vielleicht dennoch eine „höchst dynamische Vielfalt von Entwicklungsprozessen“ (vgl. Greve 2000, S. 109). Vorliegende Studie geht dem nach, diese Pro-

---

<sup>62</sup> Andere Disziplinen unterscheiden hierbei sich in ihren erkenntnisspezifischen Annahmen. Z.B. differenziert die Soziologie mehr zwischen „biographischen Rollenfolgen“: Sozialisation (Kindheits-/Jugendbezogen), Resozialisation (Erwachsenenbezogen) und Desozialisation (Altersbezogen).



zesse in Anbetracht einer entsprechenden Beziehungsqualität besser und differenzierter zu verstehen.

Entwicklung und Veränderung spielen sich also in der Dialektik zwischen der Strukturperspektive des Lebenslaufes und der Subjektperspektive der Biographie ab (vgl. Walther/Stauber 2007, S. 19). Angesichts dieser Unterscheidung im pädagogischen Diskurs über das lebenslange Lernen und seit einigen Jahren in Übergangs- bzw. Transitionsdiskussionen, ist in vorliegendem Kontext konstruktiver Entwicklung und Veränderung die Biographie der Person- und Selbstperspektive (Kap. 2.2, S. 47) und der Lebenslauf der Organisationsperspektive (Kap. 2.4, S. 205) zuzuordnen. Es ist jedoch anzunehmen, dass beide Perspektiven bzw. Dimensionen eine höchst dynamische Entscheidungsfindung als wesentlich steuerndes Merkmal beinhalten. „Aus einem Universum möglicher biographischer Entscheidungen werden bestimmte als handlungsrelevant ausgewählt und andere als irrelevant ausgeblendet“ (Truschkat 2013, S. 49). Welche und Warum? Wesentlich erscheint mir außerdem aus dem organisationalen Blickwinkel die Tatsache, dass Organisationsentwicklung genuin die Struktur- und Subjektperspektive als individuell-personale und kollektiv-organisationale Kategorien der Entscheidungsfindung beinhaltet, um relevante Verbesserungen des Funktionierens auf individueller sowie gruppenspezifischer, d.h. organisationskultureller Ebene zu erreichen. Diese selektive Vergegenwärtigung spielt für Übergänge, Transitionen, Change, Entwicklung und Veränderung sowohl der Person als auch der Organisation in ihren Zusammenhängen eine klärende Rolle.

Ein besonderes erwachsenendidaktisches Merkmal von Lern- und Entwicklungsprozessen ist die Perspektive der „Lebenslänglichkeit“. Denn Entwicklung und Veränderung sind dem Lebenslauf und der Biographie immanente Prozesse. Lebenslanges Lernen, Entwicklung und Veränderung sind biographische Prozesse (vgl. Siebert 2012, S. 184). Neu- und Ausbau sowie Abweichungen spielen im Laufe des Lebens eines Menschen eine permanente Rolle.

Im Zuge der Industrialisierung und Ausdifferenzierung von Wissen kristallisierte sich im 19. Jhd. eine Pädagogik der Erwachsenen heraus (vgl. Kap. 2.3, S. 150 f.), die nicht mehr nur den Blick auf die Erziehung in früher Kindheit und Jugendzeit, sondern die Bildung und Weiterbildung bzw. Qualifizierung über die gesamte Lebensspanne ins öffentliche Interesse rückte. Das Grundtvig'sche Volkshochschulwesen aus Dänemark brachte als aufkeimendes wertorientiertes Volkshochschulwesens zu Beginn der Weimarer Zeit, Anfang der 20er Jahre, den lebensweltbezogenen Impetus (vgl. Vogel 2000, S. 35) durch den Aufruf zu erkenntniskritischer Einsicht durch die vom Tatsachenmaterial zu unterscheidende Deutung von Geschehen (vgl. Bloch-

mann/Nohl/Weniger 1930, S. 24), durch das Lernen lernen sowie durch das Prinzip von Schulen und Bildung ohne Zwang als Vorläufer der Biographieorientierung und Selbststeuerung zu uns. Dennoch setzten sich diese und weitere Ansichten aus Amerika über das lebenslange Lernen (Kidd 1959) und auch aus Kanada über die hierfür bedeutsame Selbststeuerung Erwachsener (Tough 1971) in Deutschland erst nach und nach durch. Bereits 1959 beschrieb Kidd in seinem Buch „How Adults Learn“ in Bezug zu Knowles (vgl. Knowles 1973/2007) Lernen als „Bedingung des gesunden Organismus“ (Kidd nach Siebert 2012, S. 28) und Tough zeigte durch seine Untersuchungen in den 1970er Jahren in „The Adult’s Learning Projects“ auf, dass die Selbststeuerungskompetenz Erwachsener und ihre Fähigkeit zur Selbstveränderung ihres Lebenslaufes unterschätzt wird (vgl. Siebert 2012, S. 28). Unsere Gesellschaft hat Mitte des 20. Jhd. einen Wandel von der Industrie- zur Informations- und Wissensgesellschaft erfahren, der mit erheblichen Veränderungen verbunden war. Während bis in die 70er Jahre das fordistische Lebenslaufregime<sup>63</sup> im Zuge der gesellschaftlichen Ausdifferenzierung des Industriezeitalters vorherrschte, in dem es hauptsächlich um die qualifikatorische Aneignung und die Anwendung von Wissen ging, entwickelte sich ab den 70er Jahren das postfordistische Lebenslaufregime<sup>64</sup> im Zuge des internationalen, interkulturellen und multioptionalen Dienstleistungszeitalters, in dem es hauptsächlich um funktionale Differenziertheit und umfangreiches, komplexes und dynamisches Wissen geht. Lernen Erwachsener wurde früher stärker auf arbeitsbedingte Fort- und Weiterbildung bezogen, während heute das Lernen Erwachsener vor allen Dingen als *Anschlusslernen*, als Erweiterung und Differenzierung des geistigen und Erfahrungshorizonts gesehen wird (vgl. Siebert 2012, S. 23). Es ist insofern untrennbar mit dem Lebenslauf und der Biographie des Lernenden verbunden. Pädagogisch interessieren daher nun v.a. die mit dem lebenslangen Lernen zusammenhängenden Lernprozesse Erwachsener als wesentlich selbstgesteuerte und ganzheitliche Prozesse hinsichtlich ihrer didaktischen Gestaltbarkeit bzw. die Frage nach der optimalen Ermöglichung von sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen für erfolgreiches und individuelles Lernen. „Wenn wir aber den Lerner als im Mittelpunkt der Bildungsangebote stehend begreifen, dann sind

---

<sup>63</sup> Das fordistische Lebenslaufregime geht von einer geregelten Erwerbsbiographie aus, in der der Mann „die Brötchen“ verdient. Es ist altersdifferenziert und alterszentriert und betrachtet den Erwachsenen als „fertig“ sozialisiert. Forschungen bezog sich dabei primär auf Querschnittsanalysen unter dem klassisch normativen Paradigma.

<sup>64</sup> Das postfordistische Lebenslaufregime beschreibt ein Zeitalter des „Pluralismus“, des „unfertigen Menschen“ (vgl. Baltes 2001) mit differenzierter Erwerbsbiographie und der Notwendigkeit zu lebenslangem Lernen. Es ist altersintegriert, hebt notwendige „Kommunikationsstärke“ und „adaptive Ich-Plastizität als Schlüsselkompetenz“ hervor, weil der Lebenslauf und die Biographie stark „multidirektional“ und „multidimensional“ geworden und durch „interindividuelle Variabilität“ und „intraindividuelle Plastizität“ gekennzeichnet sind (vgl. Baltes 1990, S. 4; vgl. Faltermaier 1992, S. 22; vgl. ebd. S. 27; vgl. Bittner 1998, S. 109).

wir logischerweise auch dazu gezwungen, uns die Bildung eines jeden sich entwickelnden Lerner als sein ganzes Leben hindurch als ganzheitliche vorzustellen“ (Wedemeyer 1989, S. 173). Martin Kohli prägte hierfür den Begriff des „Lebenslaufregime“ (Kohli 1985) als „ganzheitliches Muster“ und nicht als Addition von Einzelinstitutionen (Kohli 2003, S. 503) und hat damit auch die strukturelle und normative Macht von Lebenslaufstrukturen verdeutlicht (vgl. Walther/Stauber 2007, S. 24). Die Lebenslauf- und Biographieperspektive erlangt somit hinsichtlich des ganzheitlichen Interessenszusammenhangs von Lern- und Entwicklungsprozessen (vgl. Kap. 2.2.4, S. 78 f.) im gesamten Lebenszusammenhang Bedeutung für vorliegende Problemstellung konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung.

Entscheidende Erkenntnisse wurden hierfür auch durch die Entwicklungspsychologie beigetragen. „Die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne hat deutlich gemacht, dass von einer Entwicklung der Person und ihrer Eigenschaften und Fähigkeiten über die gesamte Lebensspanne hinweg die Rede sein muss“ (Greve 2000, S. 97). „Entwicklung wird als lebenslanger Prozess verstanden“ (Faltermaier 1992, S. 21). Die entwicklungspsychologische Forschung des Erwachsenenalters hat dabei seit den 30er Jahren viele Erkenntnisse gewonnen z.B. hinsichtlich der Veränderung von Ziel- und Wertvorstellungen im Lebenslauf (vgl. Bühler 1933/1959), der Unterscheidung von Alters- oder Sozialisationscharakteristika von Aussagen (vgl. Neugarten 1964), der Relevanz einer dynamischen Interpretation und Subjektperspektiven (Thomae 1968) oder der zunehmenden Bedeutung von Multidimensionalität, Multidirektionalität und interindividueller Variabilität (vgl. Bittner 1998, S. 106 ff.). Dabei unterscheiden sich hauptsächlich organismische (aktive) und mechanistische (passive) Entwicklungsmodelle. Teilweise werden noch weitere Entwicklungsmodelle unterschieden, wie das interaktionistische und dialektische (z.B. Faltermaier 1992, S. 30 f.), deren Aspekte inhaltlich jedoch der organismischen Entwicklungsperspektive zuzurechnen sind, da diese sowohl Organismus-Umwelt Relationen als auch Person-Umwelt Interdependenz systemorientiert beinhaltet, was auch in vorliegender Studie zur Geltung kommt. Die zunächst von der Entwicklungspsychologie aufgegriffenen Aspekte reicherten weitere interdisziplinären Suchbewegungen an. Nicht nur pädagogische sondern auch neurobiologische und evolutionstheoretische Erkenntnisse zeigen mittlerweile evident, dass eine langfristige und lebenslange menschliche Entwicklung und Veränderung immer auch mit Prozessen der Aneignung durch eigene und biographische Lernaktivität zu tun hat (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 25), z.B. durch Anpassungsprozesse an veränderte Umstände oder Reaktionen auf Unvorhergesehenes und -geplantes. Dabei sind Kultur, Gesellschaft und Person sowie ihre jeweiligen zugrundeliegenden Entwicklungsprozesse Enkulturation, Sozialisation und Personalisation im Laufe des Lebens

und der persönlichen Biographie interdependent. Die Sozialisation ist als Wechselbeziehung der Person mit der Gesellschaft ebenso ein lebenslanger Prozess (Weber 1999, S. 162 ff.) wie die Personalisation, die die Persönlichkeit ein Leben lang entfaltet, festigt und verändert. Die Enkulturation ist als das Hineinwachsen in eine vorherrschende Kultur zwar in ihrer anfänglichen Phase meist weniger kurzfristigen Schwankungen unterworfen, aber im Hinblick auf ein gesamtes Menschenleben gerade durch moderne Wissensexplosion und enorm schnelle technische, weltpolitische sowie gesellschaftliche Entwicklungen mitunter erheblichen Veränderungen ausgesetzt<sup>65</sup>. Gerade im Zusammenhang mit Marktdynamik und Technikentwicklung ist immer wieder die Rede von einer „Lebenslänglichkeit“, ja gar einem Zwang zu lebenslangem Lernen (Faulstich/Zeuner 2008, S. 25). In dieser multioptionalen Welt, ist eine hohe selektive Wahrnehmung und Entscheidungskompetenz von Nöten, was überspitzt wie folgt beschrieben werden kann: Während früher von möglichen 3 Optionen auszuwählen war, d.h. zwei herauszufiltern, muss heute von möglichen 100 Optionen ausgewählt werden, d.h. 99 herausgefiltert, was eine erheblich größere selektive Anstrengung des Einzelnen erfordert.

Die *Notwendigkeit* des lebenslangen Lernens ist folglich schon immer eine Kernthese der Erwachsenenbildungsforschung (vgl. Siebert 2012, S. 197) und wurde im bedeutenden Faure-Report 1972 und im ISCED (Intern Standard of Classification of Education) 1975 von der UNESCO mit dem Begriff des „lifelong learning“ aber auch verstärkt seit den 70er Jahren vom Europarat und der OECD mit dem Konzept der „éducation permanente“ sowie von der OECD mit dem Konzept der „recurrent education“ 1980 und der EU durch Gutachten und Empfehlungen im Zuge des gesellschaftlichen Wandels publik gemacht (vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2001, S. 186; Dewe/Weber 2008, S. 58 ff.; Kraus 2001, S. 57 ff.; Gerlach 2000; u.a.). Das Ziel war und ist der mündige Bürger durch learning to know, learning to do, learning to live together und learning to be.

Der Diskurs um das lebenslange Lernen und das Lernen im Lebenslauf und Biographie ist also mittlerweile politisch verankert und prinzipiell so alt, wie die Erwachsenenpädagogik selbst. Er weist also ein genuines Erkenntnisinteresse mit eigenem Forschungszweig der EB auf, als deren Hauptaufgabe die notwendige und lebenslange Organisation von Lehr- und Lernprozessen gilt (vgl. Kap. 2.3.4, S. 195). Dennoch begann sich erst langsam im letzten Jahrzehnt mit dem lebenslangen Lernen eine „neue Institutionalisierungsform des Lernens gesellschaftlich durchzusetzen (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 5). Man ist sich also mittlerweile einig: Das Lernen Erwachsener verläuft lebenslang und vollzieht sich primär durch Selbststeuerung erfolgreich.

---

<sup>65</sup> Zum Zusammenhang und der Wechselbeziehung von Gesellschaft (Sozialisation), Kultur (Enkulturation) und Person (Personalisation) vgl. Weber 1999, S. 116.

Im vorliegenden Kontext geht es nicht vorrangig um die also zweifellos erfolgsrelevante Selbststeuerung in beruflicher Bildung, Qualifikation oder Kompetenzentwicklung Erwachsener, die als bereits erfolgte selbstgesteuerte Bildungsentscheidungen betrachtet werden, sondern um das Lernen *zur* Selbststeuerung als eine Vorstufe im Laufe dieser Prozesse des institutionalisierten und persönlichen Lebens, ganz im Sinne des Kant'schen Aufrufes Frei-Sein zu bzw. *für* etwas und nicht Frei-Sein *von* etwas (vgl. Koller 2014, S. 72). Aufschlussreich für vorliegendes Erkenntnisinteresse ist hierfür die X/Y Theorie aus den 1960er Jahren von Douglas McGregor. Sie besagt, dass es zwei Formen des Menschen gibt. Zum einen den unwilligen Menschen (Theorie X) und zum anderen den engagierten Menschen (Theorie Y). Aus der modernen Neurowissenschaft wissen wir, dass diese Annahmen richtig sind, bis auf einen Aspekt: Der Mensch ist nicht per se unwillig, er wird es durch leidvolle Beziehungserfahrungen im Laufe seines Lebens. Sein in ihm angelegtes Engagement zur Verwirklichung und Entfaltung seiner Potentiale muss dann erst wiederentdeckt werden. „Die Freude am Selberdenken und am gemeinsamen Gestalten verschwindet bei keinem Menschen von allein. Sie kann nur durch leidvolle Beziehungserfahrungen verloren gehen. Aber jeder Mensch kann beides wiederentdecken“ (Onlinequelle: Hüther 05/2016). Der Erwachsenenbildner ist dann „facilitator“ und die entsprechende Didaktik die „Ermöglichungsdidaktik“ (Siebert 2012, S. 28). Aber auch in der EB werden Begrifflichkeiten mitunter inflationär verwendet, unter Mangel an inhaltlicher Klärung und Transparenz ihrer Reichweite (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 33). Dazu zählen im Zusammenhang mit Lernen „selbsttätig“, „selbstorganisiert“, „selbstgesteuert“, „selbstreguliert“, „selbstbestimmt“ oder „selbstkontrolliert“ (ebd.). In Anbetracht vorliegender Auffassung vom Selbst bzw. dem Selbstkonzept als dem Selbstbild, wie eine Person sich selbst und ihre darin begründeten Handlungen „sieht“, ist es evident, dass ihre Steuerung, Bestimmung, Regulierung oder Kontrolle letztlich in „ihrer eigenen Hand“ liegt. Natürlich gilt das, wie für alle sich in der Person vollziehenden Prozesse der Entwicklung und Veränderung, auch für das Lernen. Daher darf es der Person selbst obliegen zu definieren, an welcher Stelle sie nun mehr reguliert, kontrolliert, steuert, organisiert oder lernt.

Im bildungstheoretischen Diskurs in humanistischer Tradition bedeutet die Vorstellung einer Mündigkeit des Menschen die *Fähigkeit*, sich selbst zu bestimmen, eine Auffassung, die sich deutlich in der Aktualisierungstendenz, wie sie Rogers nach Goldstein beschreibt, wiederfindet (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118). Diese Selbstbestimmungsfähigkeit der Bildungsidee wird nach Faulstich und Zeuner von Heinz-Joachim Heydorn „mit dem realen Geschichtsprozess und den tatsächlichen Prämissen, als Verwirklichungs-

voraussetzungen der Entfaltungsmöglichkeiten“ verbunden (Faulstich/Zeuner 2008, S. 34). Die Biographie ist damit ein unabschließbares Projekt individueller Selbstbestimmung. Der Bildungserwerb ist währenddessen ein lebensgeschichtlicher Vorgang der Aneignung (z.B. Kultur) und Entwicklung (z.B. Persönlichkeit), aus dessen Prozess die individuelle Biographie entsteht (vgl. ebd.). Der Mensch existiert folglich nie biographielos und steht immer mit seiner eigenen Geschichte und sich selbst in Beziehung, die er anhand seiner Biographizität, d.h. der Anschlussfähigkeit eigener Erfahrungen an neue Herausforderungen und Problemlösungen konstruktiv gestaltet (vgl. Onlinequelle: Alheit 2006, S. 5 f.). Diese logische Erkenntnis ist bedeutsam für ein biographisch-reflexives Verständnis der Prämisse des selbstgesteuerten Lernens als Folge von subjektiven Bedeutungszuschreibungen und –zusammenhängen (vgl. dieses Kap., S. 168 f.). Diese gelten auch und vor allen Dingen für weniger „freie“ Biographien, die im Gegensatz zu unseren in christlich-abendländischer Tradition entwickelten freiheitlich-demokratischen und kulturellen Möglichkeiten stärker festgelegt und kulturell oder religiös stärker determiniert ablaufen. Im Kontext von Lebenslauf und Biographie bezieht sich das Lernen Erwachsener auf selbstgesteuerte Vernetzung und Konstruktionen von Wirklichkeit (vgl. Siebert 2012, S. 69; vgl. ebd. S. 53), denen subjektive Bedeutungszuschreibungen zugrunde liegen. Dabei ist auch ein sog. Paradigmenwechsel möglich, wenn nicht sogar aufgrund konstruktiver Entwicklungs- und Veränderungsprozesse sowie sich verändernden persönlichen Konstitutionen und/oder gesellschaftlichen Bedingungen (z.B. auch organisationale Veränderungen) im Laufe des Lebens notwendig. Das erwachsene Selbstkonzept zeichnet sich dadurch aus, dass es der „zunehmenden Verschiebung der Gewinn/Verlust-Bilanz in negativer Richtung“ (Greve 2000, S. 97) konstruktiv Rechnung tragen *kann*. Der Professor der Columbia University New York Jack Mezirow spricht in diesem Kontext von einer transformativen Erwachsenenbildung (Mezirow 1997), die mithilfe der konstruktivistischen „Transformationstheorie“ auf den Wandel von Wahrnehmungen, Werten und Bedeutungsperspektiven aufmerksam macht (vgl. Siebert 2012, S. 23). „Die Wirklichkeit wird im Lebenslauf vor dem Hintergrund biographischer Zäsuren oder auch gesellschaftlicher Veränderungen neu konstruiert“ (ebd.). Wie auch in der Wahrnehmungspsychologie sind Erinnerungen für Mezirow eine Funktion der Wahrnehmung und der Erkenntnis des Menschen, die gemachte Erfahrungen wiederentdecken und in einem neuen Umfeld neu interpretieren. Früher einmal Gelerntes wird somit durch den *reflexiven Diskurs* validiert (vgl. Mezirow 1997, S. 6). Dieser selbstreflexive Diskurs, mit dem handlungsrelevanten Ziel „tiefere Einsichten“ zu gewinnen (vgl. ebd.), kann hohe emotionale Kraft und Anstrengung benötigen, wenn große Widersprüche zu Vertrautem aufkommen, was im Konzept der Kongruenz, ihrer Entwicklung und der Integration von Erfahrung beschrieben ist (vgl.

Kap. 2.2.4.3.2, S. 133 ff.). Für ein besseres Personverständnis und ihre konstruktive Selbstentwicklung ist relevant, dass die Energie bzw. die Kraft des Bedürfnisses nach Selbstbestimmung subjektive Wirksamkeits- und Zugehörigkeitsbestrebungen des Menschen dominiert (vgl. Strunk 2000, S. 60) und, dass in ihr etwas „Existenzielles“ liegen kann, was den reflexiven Diskurs erschweren oder gar blockieren kann (vgl. Kap. 2.4.2.3, S. 256; vgl. 6.3, S. 423).

Das Prinzip der Selbststeuerung gehört ebenso untrennbar zum erfolgreichen Lernen und konstruktiver Entwicklungsprozesse Erwachsener wie die Freiwilligkeit. Freiwilligkeit als pädagogische Diskussion um die Begriffe „Freiheit“ und „Willen“ ist vor einem lebenslauforientierten und biographischen Hintergrund jedoch nicht unkritisch behandelbar und selbst der emeritierte Professor und Erziehungswissenschaftler Horst Siebert fühlte sich hierfür „nicht kompetent genug“ (vgl. Siebert 2006b, S. 9). Freiwilligkeit als freier Wille ist pädagogisch missverständlich, denn „meist handelt es sich um die freie *Entscheidung* und nicht um den freien *Willen*“ (Nuisl 2000, S. 16, Hervorhebung durch den Verfasser). In den 70er Jahren beschreibt der kanadische Erwachsenenpädagogen Allen Tough positive Effekte, die Entscheidungs- und Wahlmöglichkeiten auf nachhaltige Lernprozesse haben (vgl. Siebert 2012, S. 28), wie bereits zuvor Maria Montessori im Zusammenhang mit dem Ergebnis hoher Konzentrationsleistungen aufgrund der Aufmerksamkeitssteuerung durch die freie Wahl einer Tätigkeit (vgl. Kap. 2.2.4.1, S. 90 f.) und Flores d’Arcais über die personalistische Sicht, die Erziehung als Wahl und Entscheidung eines wertenden Subjektes versteht (vgl. Kap. 2.2.4.1, S. 99 f.). Ähnliches führen moderne Wissenschaftler wie der Kognitionspsychologe und Nobelpreisträger Daniel Kahneman über Entscheidungsfindungen (vgl. Kahneman 2012) und der Neurobiologe Gerald Hüther über die menschliche Potentialentfaltung an (vgl. Hüther 2013; vgl. Onlinequelle: Hüther 05/2016). Es ist eine Frage der einfachen Logik, dass eine Entscheidung die Wahl einer Handlung aus mindestens zwei Möglichkeiten ist und, dass immer eine Entscheidung getroffen werden muss, um ein bestehendes Problem lösen zu können, was jedoch nicht möglich ist, ohne eine freie Wahl zu haben. Diese freie Wahl bzw. Entscheidung einer erwachsenen Person ist grundsätzlich individuell motiviert und der interdisziplinäre Motivationsdiskurs erscheint für die Erwachsenenpädagogik und ihre Organisation von Lehr- und Lernprozessen weitaus ergiebiger, als die Problematik der Freiwilligkeit, zumal der freie Wille ein Mindestmaß an reflexivem (Selbst-)Bewusstsein und Verantwortung verlangt und in Lernverhältnissen, die schon immer kontext- oder rahmungsgebundenen (z.B. kulturell oder bildungsorganisatorisch) waren, in Frage zu stellen ist. Wie frei ist der eigene Wille tatsächlich und wie sehr möglicherweise doch von inneren und äußeren Bedingungen abhängig? So

ist auch mit Kahneman aufgrund zahlreicher Assoziationen unseres Gehirns zu bedenken, dass unser freier Wille häufig nicht so frei ist, wie er erscheint (vgl. Kahneman 2012, S. 69 ff.). Nach wie vor ist nicht hinreichend bekannt, dass ein Problem nicht nachhaltig lösbar ist, ohne die Möglichkeit einer „freien Wahl“, die auch eine potentiell andere Denkweise impliziert, wie es Einstein angeblich hinsichtlich der Weltwirtschaftskrise 1929 ausdrückte: „Probleme kann man niemals mit derselben Denkweise lösen, durch die sie entstanden sind“. Möglicherweise ist es vielmehr genau diese reflektierte bzw. neue Denkperspektive von Entscheidungsgrundlagen, die unter „Freiwilligkeit“ im Sinne eines freien Willens und einer unabhängigen Wahl zu verstehen ist. Die Motivation hat somit zweifellos eine gewichtige Bedeutung in Lern- und Entwicklungsprozessen Erwachsener und ist eng verbunden mit Vorkenntnissen und Verwendungssituationen, Wünschen und Bedürfnissen (vgl. Siebert 2012, S. 29; vgl. Kap. 6.2.2, S. 416). Welcher Lerninhalt uns interessant und wichtig erscheint hängt zum einen von den biographischen Erfahrungen ab, die wir mit ihm gemacht haben, aber auch mit dem eigenen Verwendungsinteresse und der Wertigkeit im vorherrschenden sozialen Umfeld (Siebert 2006b, S. 59). Siebert sieht den Schlüssel für nachhaltige Lernprozesse in der Lernmotivation und verknüpft diese „untrennbar“ mit der *Lerngeschichte* und dem *Selbstkonzept* der erwachsenen Person (vgl. ebd., S. 10; vgl. Kap. 2.2.2, S. 64 ff.). Siebert führt weiterhin als Basis nachhaltiger Lernprozesse Wertentscheidungen und menschliche Grundbedürfnisse, insbesondere Autonomie und Anerkennung<sup>66</sup>, Kompetenz und Sinn, die dreiteilige kognitive, emotionale und körperliche Verankerung sowie das neurobiologische „gespurt“-Sein an (vgl. Siebert 2006b, S. 10), was Hüther mit Bahnungen bzw. Einspurungen beschreibt (vgl. Hüther 2013, S. 73 f.). Dieser umfassende und ganzheitliche Blick auf Motivation und das Lernen Erwachsener festigt sich bis heute zunehmend interdisziplinär. Nachhaltiges Lernen als Teil von Entwicklungsprozessen und das sich biographisch konstituierende Selbstbild gehören zusammen. Auch für den Psychologen und Selbstkonzeptforscher Hans Dieter Mummendey bieten sich „Lernpsychologische Regeln“ für Erklärung von Veränderungen des Selbstkonzeptes an (Mummendey in: Frey/Greif 1987, S. 282). Der Psychologieprofessor Edward L. Deci und Richard M. Ryan (1993) beschreiben ihre „Selbstbestimmungstheorie“ als „organismische und dialektische Theorie“ der Motivation, die ausgehend von den subjektwissenschaftlichen Grundlagen aus Aufklärung und Humanismus das Konstrukt des Selbst (Selbstkonzeptes), in den Fokus rückt, „das zugleich als Prozess und Ergebnis der Entwicklung interpretiert und untersucht werden kann“

---

<sup>66</sup> In „Autonomie“ und „Anerkennung“ findet sich zum wiederholten Male die fundamentale Dialektik von „Frei-Sein“ und „In-Beziehung-Sein“ für konstruktive, d.h. nachhaltige Entwicklungs-, Veränderungs- und Lernprozesse.



(Strunk 2000, S. 60). Organismisch bedeutet dabei die „fundamentale Tendenz zur stetigen Integration der menschlichen Entwicklung“ und Dialektik die „permanente interaktive Beziehung zwischen diesem organismischen Interaktionsprozess und den Einflüssen der sozialen Umwelt“ (Deci/Ryan 1993, S. 223 nach Strunk 2000, S. 59 f.). So können sich Ansprüche an die Dienstleistung Bildung, weg von einem reinen Lernerfolg hin zu einer umfassenderen Bedürfnisbefriedigung verändern. Der Nachfragegrund an freiwillige Veranstaltungen der EB liegt dann weniger in ihren Zielen und Inhalten, sondern primär im „Ambiente“, d.h. in Sozialkontakten, Atmosphäre und Unterhaltungswert (vgl. Siebert 2006a, S. 38).

Neben den für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse hilfreichen und förderlichen Aspekten der Lebenslänglichkeit, Selbststeuerung, Freiwilligkeit und Motivation soll an dieser Stelle die für konstruktive Prozesse entscheidende pädagogische Schlüsselkategorie Lernen in Lebenslauf und Biographie näher betrachtet werden, auch hinsichtlich ihres Zusammenhangs mit der organisationalen Perspektive von konstruktiver Entwicklung (vgl. Kap. 2.4.1, S. 211). Der pädagogische Lerndiskurs ist breit. Lernen wird unterschieden und klassifiziert in verschiedene Lernarten<sup>67</sup>, Lerngegenstände und –inhalte, Lerntheorien (vgl. Weber 1999, S. 42 f.) oder auch Lerntypen (vgl. z.B. Siebert 2006a, S. 34; vgl. Schrader 2008a). Jochen Kade, Dieter Nittel und Wolfgang Seitter unterscheiden vier theoretische Zugänge<sup>68</sup> zum Lernen speziell Erwachsener: den institutions- und professionszentrierten Zugang bezogen auf das Spannungsverhältnis von Erwachsenenbildung und Institution, den davon differenteren bildungszentrierten Zugang bezogen auf das Konzept der Bildung Erwachsener, den subjektorientierten Zugang bezogen auf das Spannungsverhältnis von Vermittlungs- und Aneignungsverhältnisse und den dynamisierenden lebenslauforientierten Zugang bezogen auf das Konzept des lebenslangen Lernens (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 65 f.). Verfolgt man den Fokus des Lernens Erwachsener im Lebenslauf weiter, so unterscheidet Siebert biologische, sozialisationstheoretische, ökologische, rollentheoretische, psychoanalytische, kognitivistische, interaktionistische, motivationale und bildungstheoretische Sichtweisen auf Theorien des Lebenslaufes und des Lernens im Lebenslauf (vgl. Siebert 1985, S. 20 ff.). Diese Zugänge ergeben zusammen mit ent-

<sup>67</sup> Zu verschiedenen Lernarten gehören z.B. proaktiv-entdeckendes <vs.> reaktiv-rezeptives Lernen, sinnvoll-einsichtiges <vs.> mechanisch-unreflektiertes Lernen, selbst- <vs.> fremdgesteuertes Lernen, explizites <vs.> implizites Lernen, biographisches Lernen, vernetztes Lernen, Lernen als Sozialisationsprozess, Lernen als Konstruktion, als Deutung, etc. (vgl. u.a. Weber 1999, S. 42; vgl. Siebert 2012; vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 28; vgl. Faulstich/Ludwig 2004; vgl. Holzkamp 1993).

<sup>68</sup> Allgemeine Lerntheorien werden in behavioristische und kognitivistische Theorien sowie unter dem Aspekt der Bildung in pädagogisch-anthropologische bzw. erziehungsphilosophische Theorien unterschieden (vgl. Weber 1999, S. 44).

wicklungspsychologischen Entwicklungsmodellen über die Lebensspanne wie z.B. die organismischen Entwicklungsphasen und –krisen nach psychoanalytischer Tradition von Erik Erikson (vgl. Erikson 1950/1966; 1979; Faltermeier 1992, S. 41 ff.), der Weiterentwicklung durch Robert Havighursts zu bewältigende „development tasks“ (vgl. Havighurst 1953/1963) oder die Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit im Lebenslauf von Werner Loch (vgl. Loch 1998) interessante Anknüpfungspunkte für vorliegendes Konzept konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung, das Lernen als dauerhaften und iterativen Lebensprozess und permanenten Begleiter in konstruktiven Entwicklungs- und Veränderungsprozessen und nicht als erreichbares Endresultat begreift (vgl. Weber 1999, S. 36, 38). Fragen der Entwicklung und Veränderung des Menschen haben immer mit Fragen des Lernens zu tun. Lernen kann somit immer auch Entwicklung und Veränderung beinhalten. Mit Bezug auf den pädagogischen Lerndiskurs beinhalten Entwicklungsprozesse immer auch Lernprozesse, Lernprozesse führen jedoch nicht generell zu Entwicklungsprozessen. Z.B. beschreiben Prozesse des Auswendig-Lernens bzw. des Aneignens und Widergebens nicht unbedingt Vorgänge konstruktiver Selbstentwicklung und -veränderung. Im vorliegenden Erkenntnisinteresse bezieht sich Lernen auf Prozesse, die subjektive Konstruktivität zur Folge haben und insofern eine *nachhaltige* persönliche oder organisationale Wirkung erzeugen<sup>69</sup>.

Die Art und Weise, wie Lernen definiert und unterschieden wird, hat erheblichen Einfluss auf den theoretischen und praktischen Zugang zum Lernen (Knowles 2007, S. 15). Lernen ist in Anbetracht gegebener Fragestellungen als Teil eines konstruktiven *Entwicklungs- und Veränderungsprozess* (vgl. Kap. 2.1, S. 44 f.) des Lernenden selbst zu sehen, in Abhängigkeit von seinen inneren und äußeren Bedingungen (vgl. Kap. 2.3.3, S. 191 ff.) und seiner biographischen und lebenslaufbezogenen (Lern-)Erfahrungen. Der seit den 1980er Jahren im Zusammenhang mit der Wissensgesellschaft und dem Interesse an individuell biographischer Lebensgestaltung stärker bzw. sogar zentral beachtete lebenslauf- und biographieorientierte Zugang für das Lernen Erwachsener bietet sich dabei an, die institutionelle und individuelle Perspektive zu integrieren (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 77, 83), was vorliegender Betrachtung einer konstruktiven Selbst- und Organisationsentwicklung entgegen kommt. Lernen ist dann in Anbetracht der Beziehungsdimension „ein Veränderungsprozess im Menschen, der sich aus der Interaktion des Menschen und seiner Umwelt ergibt“ (Burton nach Knowles 2007, S. 11). Seit der Konstruktivismus die Biographizität in der Weiterbildung deutlich gemacht hat, gilt Lernen als „selbstreferenzieller Prozess“, der auf vorausgegangenes Lernen und frühere Erfahrungen „rekurriert“ (Siebert 2006a, S. 31). Eine kon-

---

<sup>69</sup> Zur Erläuterung des Verständnisses von „konstruktiv“ in vorliegender Studie vgl. Kap. 2.1, S. 45 f.

struktive Selbst- und Organisationsentwicklung kommt daher nicht umhin, diesen Ansatz zu beachten. Gerade die Dynamik der Lebenslauf- und Biographieorientierung kann das „Gesamtspektrum des Lernens im Erwachsenenalter im Spannungsverhältnis von institutionellen und selbstorganisierten Formen“ erfassen und verbindet damit institutions- bzw. organisationszentrierte Zugänge mit ergänzenden individuellen Lern- und Bildungskontexten (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 78 f.). Dieser Zugang wird im vorliegenden Fall erheblich durch die konstruktive Attribuierung geprägt und fragt folglich danach, inwieweit Entwicklungs- und Veränderungsprozesse erfolgreich verlaufen, d.h. erfolgreiche Resultate hervorbringen. Die Antwort auf diese Frage wird hinsichtlich vorliegender personenzentrierter Beziehungsdimension durch die positive oder negative Bewertung bzw. Deutung des Lernenden bzw. des lernenden Kollektivs selbst, d.h. allein von „innen“ heraus bestimmt. Auch die mit dem Lernen in Biographie und Lebenslauf eng verknüpfte und pädagogische Perspektive des Lernens als Sozialisationsprozess beantwortet solche Wertefragen von „außen“. Ihre Eindeutigkeit bezieht sich jedoch primär auf den Vergesellschaftungsprozess von Kindern und Jugendlichen, da die Grenzen in Bezug auf Erwachsene verschwimmen, indem im Zuge der Erwachsenensozialisation Persönlichkeitsveränderungen durch lebenslanges Lernen und Identitätsbildung durch kritische Ereignisse (vgl. Siebert 2012, S. 21 f.) ins Blickfeld gerückt sind, was wiederum vorliegender Perspektive der konstruktiven Selbstentwicklung und –veränderung näher kommt. Insofern sind pädagogische Grundvorgänge der Sozialisation, Enkulturation und Bildung als Subjektentwicklung (vgl. dieses Kap., S. 157 f.; auch Kap. 2.2.4.1, S. 82) hinsichtlich des biographischen und lebenslauforientierten Lernverständnisses als Teil konstruktiver und lebenslanger Entwicklungs- und Veränderungsprozesse zwischen Person und Organisation zu unterscheiden.

So muss auch der Begriff des Lernens in Anbetracht seiner korrelativen Prozesse von den Begriffen Erziehung und Bildung unterschieden werden (vgl. dazu auch Kap. 2.2.4.1, S. 80 f.). Erziehung bezeichnet das pädagogische „Tun“ und Bildung das „Nachdenken über dieses Tun“. Beide haben gemeinsam, dass sie ein Unterfangen der pädagogisch tätigen Person, ihre pädagogischen Handlungs- und Denkprozesse beschreiben, die Lernaktivitäten intendieren, ermöglichen, begleiten oder erforschen. Der Begriff des Lernens hingegen bezieht sich auf Prozesse der Entwicklung und Veränderung, die sich bei dem Lernenden vollziehen bzw. zu erwarten sind (vgl. Knowles 2007, S. 10), denn Lernen bewirkt Veränderungen, die relativ dauerhaft wirksam und verfügbar sind (vgl. Weber 1999, S. 49 f.). Wie so oft, existiert jedoch auch beim Begriff des Lernens mitunter wenig Klarheit durch einen Begriffswirrwarr aufgrund von vor-schneller „alltagssprachlicher Diffusion“ gegenüber der mehr trägeren wissenschaftlichen Reflexion. Z.B. behaupten Peter Faulstich und Joachim Ludwig, dass von „infor-

mellen“ und „formellen Lernprozessen“ die Rede ist, „als ob Lernhandlungen mal mehr oder weniger formell sein könnten“ (Faulstich/Ludwig 2004, S. 10). Diese Auffassung passt in vorliegendes Lernverständnis, weswegen anstatt des Begriffs des „formellen Lernens“ als das Lernen in institutionellen Kontexten hier „institutionelles Lernen“ empfohlen wird (vgl. z.B. Faulstich/Zeuner 2008, S. 39). Der Begriff des formellen Lernens wäre dann konsequenterweise mit dem Ausdruck des *Lernens in formellen Kontexten* zu ersetzen, was durch die Formulierung des „institutionellen Lernens“ für das Lernen in institutionellen Kontexten stringent wird. Nicht immer tragen begriffliche Gegensatzpaare (formell vs. informell) zu einem besseren Verständnis bei. Es geht hierbei also um die Unterscheidung von institutionellen Lernprozessen und informellen Lernprozessen, wobei beide Vor- und Nachteile aufweisen und eine einseitige Überlegenheit nicht auszumachen ist. Institutionelles Lernen entlastet von unmittelbarem Handlungsdruck, vollzieht sich meist in größeren Spielräumen und zeitlich längeren Phasen. Dagegen ist es aber auch abstrakter, konkret unbrauchbarer und eher praxisirrelevant. Informelles Lernen hingegen ist gewöhnlich direkter und handlungsbezogener, daher besser einsetzbar und einseitiger auf seine Bedeutsamkeit hin bezogen bzw. fokussierter. Dagegen ist es aber auch mehr zufällig, selektiv, irrtumsanfällig und verengt bzw. reduziert (vgl. ebd.). Bereits in der Unterscheidung von institutionellem und informellem Lernen zeigen sich die Bedeutung des Lebenslaufes und der Biographie und ihre Einflüsse auf Lernwelten und Lernprozesse als „biographische Aneignungsprozesse“ (vgl. Egger et al. 2008, S. 23). Es gibt jedoch durchaus auch sinnvolle Versuche, verschiedene Lernformen bzw. –arten zu unterscheiden, die die Rahmenbedingungen und die Art und Weise des sich vollziehenden Lernprozesses beschreiben und damit zum Verständnis von Lernen beigetragen haben sowie didaktische Hilfestellung für die Planung und Organisation von Lehr- und Lernprozessen geben (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 28), auf die hier aus gebotenen thematischen Umfang nicht weiter eingegangen werden soll.

Der Lernbegriff ist wie bereits angedeutet neben Erziehung und Bildung (vgl. Kap. 2.2.4.1, S. 80 f.) in der Pädagogik perspektivisch unterschiedlich definiert. Er ist ausdifferenziert und durchlief, wie nahezu alle Entwicklungen von Erkenntnissen, verschiedene geschichtliche Auffassungsphasen. Es soll genügen darauf hinzuweisen, dass die früher verbreitete statische und instruktions-mechanistische Auffassung vom einflößenden und fremdgesteuerten Lernen bzw. dem möglichem Lernen-lassen oder „Belehrt werden“ weichen musste. Diese früheren Auffassungen wurden scherzhaft überspitzt im sog. „Nürnberger Trichter“ Anfang des 20. Jhd. dargestellt und entwickelten sich zu einem konstruktiven, selbstgesteuerten und organismischen Selbstdeutungsprozess in subjektiven Bedeutungszusammenhängen als Antwort auf die vielfältigen Anforderungen in verschiedensten Lebenssituationen und Lernumwelten (vgl.

Arnold/Nolda/Nuissl 2001, S. 187). Der biographische Kontext des Lernens ist dabei von besonderer Bedeutung, da der subjektive Assoziationshorizont uns v.a. das sehen lässt, was wir schon kennen (vgl. Siebert 1985, S. 14). Man ist sich mittlerweile weitgehend einig, dass die aktive Rolle der Lernenden selbst immer bedeutender wurde und dennoch vollzieht sich immer noch, nach Jahren der Lernerkenntnisse, ein Wechsel von der passiven Herstellungs- zur aktiven Aneignungsperspektive (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 29, 31). „Überhaupt ist Erziehung nicht Fremdgestaltung, sondern Selbstgestaltung der Person durch Einsicht, Wahl und Entscheidung“ (Böhm 1997, S. 111). Wie Augustinus ca. 400 n.Chr. bereits forderte: „Gehe nicht nach draußen, kehre in dich selbst zurück! Im inneren Menschen wohnt die Wahrheit“ (Augustinus De vera religione 39, 72 nach Böhm 1997, S. 111). Es herrscht auch Einigkeit darüber, dass Lernen Veränderung und damit Entwicklung mit einschließt (z.B. Crow&Crow nach Knowles 2007, S. 11). Knowles führt weitere Autoren an, nach denen Lernen sich aus der Interaktion des Menschen mit seiner Umwelt ergibt und Verhaltensänderungen durch Erfahrung hervorruft (vgl. ebd.) und schließt direkt an diese traditionelle Erkenntnis an, dass Lernen ein aktiver Selbstprozess und keine biologische, primär auf Wachstum ausgerichtete Entwicklung ist (vgl. ebd., S. 12; vgl. Faltermaier 1992, S. 27). Solche traditionellen und klassischen Lerntheorien mit Reiz-Reaktions-Schemata der Stimulus-Response-Psychologie und anderen reaktiven und passiven Modellen des Lernens als Instruktion und dem Herstellen erwünschter Verhaltensweisen sollen hier nicht weiter reflektiert werden (vgl. Faulstich/Ludwig 2004, S. 10; Faulstich/Zeuner 2008, S. 26; Siebert 2012, S. 24 f.). Diese Annahmen sind spätestens seit den Anfängen der Lehr-/Lernforschung Anfang des 20. Jhd. brüchig geworden, da interdisziplinär erkannt wurde, dass Lernen auf der „Ebene von Bedeutungszuweisungen“ erfolgt. In den Anfängen der Lernforschung in den 20er Jahren des 20. Jhd. fand Edward Thorndike vom Institut of Educational Research der Columbia University in seiner Forschungsarbeit „Adult Learning“ heraus, dass die Adoleszenz-Maximum-Kurve, derzufolge die Lernfähigkeit ab dem ca. 30. Lebensalter kontinuierlich abnimmt, zwar nicht verkehrt aber dennoch zu undifferenziert ist (vgl. Siebert 2012, S. 18). Das *Zutrauen in sich selbst* wurde eine entscheidende Kategorie für erfolgreiches Lernen. Die später genannte „self efficacy“, die „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“ beeinflusst den Lernerfolg erheblich (vgl. ebd.; vgl. ebd. S. 27). Es ist daher anzunehmen, dass die Selbstwirksamkeitsüberzeugung auch konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse maßgeblich begleitet. Solche lernpsychologischen Erkenntnisse hatten, wie das moderne neurowissenschaftliche Wissen, Auswirkungen auf die Auffassungen der

Organisation von Lehr- und Lernarrangements, z.B. dass Lernen höchstens ermöglicht, jedoch nicht gewährleistet werden kann<sup>70</sup>. Eine Haltung, die bereits vor 10 Jahren schon als Alternative zur teilweise immer noch vorherrschenden „instruktionspsychologischen Konstitution der Kategorie Lernen“ betrachtet wurde (Faulstich/Ludwig 2004, S. 11). Selbst heute noch ist die Dimension subjektiver Bedeutung und Lernmotivation (vgl. diese Kap., S. 162 f.) in ihrer Tragweite für Lernen und Entwicklung aufgrund wechselnden Rezeptionsimpulsen in der Erwachsenenbildung nicht weitreichend und unkritisch bekannt, obwohl Klaus Holzkamp mit seiner „subjektwissenschaftlichen Perspektive“ von „expansivem Lernen“ (Holzkamp 1993) sowie weitere Disziplinen wie die Neurowissenschaften diese Einsicht unabhängig voneinander seit nunmehr mehreren Jahrzehnten untermauern (vgl. ebd.; vgl. Hüther 2013). Und wie bereits angeklungen, gehen auch hier wiederholt moderne Erkenntnisse der antiken Griechen voraus, die m.E. das im 21. Jhd. aufgrund mangelhafter Ursprungsbezogenheit weit verbreitete Neuentdecken bereits bestehender Erkenntnisse zumindest müßig machen. So kehrte Augustinus frühzeitig heute nach wie vor gängige pädagogische Grundvorstellungen des Lernens um, indem er Lernen nicht als „passives Empfangen“, sondern „aktives Fürwahrhalten, Fürwerthalten und Fürschönhalten“ deklarierte (vgl. Böhm 1997, S. 110). Eine zweifellos subjektive Erkennungs- und Bewertungsdimension. Lehren ist somit als strukturierte Vermittlung nur der „Anstoß zum Selber-Glauben und zu eigener Einsicht“ (ebd.).

Diese Auffassungen weisen durchgehend den Weg in Richtung der nicht nur hinreichenden, sondern notwendigen Beachtung von subjektiven Bedeutungen und Deutungen in Bezug auf die in Lebenslauf und die Biographie gemachten Erfahrungen für einen erfolgreichen Lern- und Entwicklungsprozess Erwachsener. *Bedeutung* erscheint oft als schwer greifbare Dimension einer inneren, subjektiven Haltung, die mehr oder weniger bewusst sein kann und daher nicht erwartungsgemäß bewusst sein muss. Leider geht diese Ansicht nach wie vor mit einem Gefühl von „Unplanbarkeit“ und „Verantwortungsabgabe“ aufgrund von höchstens möglicher Ermöglichung einher. Daher wird im lehr- und lernorganisatorischen Kontext die Relevanz von Reflexionsanregungen und reflexionsförderlicher Situationsgestaltung hervorgehoben. Denn zieht man speziell die personenzentrierte Beratung und Kenntnisse aus den Bereichen Coaching, Supervision und Gesprächspsychotherapie zu Rate, so wird deutlich, dass für einen konstruktiven Lern- und Entwicklungsprozess von Kindern und Erwachsenen viel mehr „möglich“ ist, als im Ermöglichungsdiskurs angenommen, wenn bestimmte Ausgangs-

---

<sup>70</sup> Zu den didaktischen Kategorien der Deutung, Ermöglichung und Emotionalität vgl. z.B. Arnold 2005; Arnold/Harth 1998; Arnold/Schüssler 2000 und 2003.

bedingungen gegeben sind und in Folge die elementaren Wirkbedingungen erlebt werden können (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 127). Individuelle Auffassungen und ihre Ausdrucksformen sind eng durch subjektive (Be-)Deutungszusammenhänge konstruiert, deren Beschreibungen von „außerhalb“ einer Person ausschließlich durch Interpretation betrachtet werden können. Vorsicht ist jedoch geboten, die absolute Deutungshoheit nicht allein in das Individuum zu legen, was Subjektivitätstheoretisch gern kritisiert wird. Vielmehr soll es hinsichtlich der Beziehungsdimension von konstruktiver Entwicklung und Veränderung darum gehen, subjektive Bedeutungen bedingungsfrei zu beachten und gegebenenfalls eine andere Haltung begründet und kongruent einzunehmen. Wahrnehmung und Aufmerksamkeit im erfolgreichen Lernprozess auf subjektive Bedeutungen zu richten ist fundamental und „der Umstand, dass nichts zu sehen ist, heißt nicht, dass nichts geschieht“ denn „beim Seiltänzer ist ja in Wahrheit auch nicht der spektakuläre Sturz rätselhaft, sondern das ruhige, fast bewegungslos erscheinende Obenbleiben“ (Greve 2000, S. 109). Speziell in erwachsenenpädagogischen Kontexten wird deutlich, dass Lernen in Bedeutungszusammenhängen stattfindet (Faulstich/Zeuner 2008, S. 29) und diese sind vielfältig, wie die Menschen in ihren Biographien selbst. Es liegt daher in erheblichem Maße nahe, subjektive Bedeutungen als pädagogisch verantwortliche Person besser verstehen zu können, in der Beziehung von Mensch zu Mensch und seiner Welt. Faulstich und Ludwig charakterisieren das als Ich-Welt-Beziehung: „Die Ich-Welt-Beziehung kann sich nur im Ich herstellen, das sich zu sich anderen und zu sich selbst in Beziehung setzt“ (Faulstich/Ludwig 2004, S. 14). Das Lernen in lebensweltlichen Zusammenhängen kann im Grunde als Lernen in sozialen Bewegungen gesehen werden und eröffnet damit die aktive Beziehungsdimension (vgl. Kap. 2.2.4.2, S. 104). „Die Bildung Erwachsener wird auf diese Weise in der Regie der Subjekte selbst auf den Weg gebracht“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 82).

Diese Eigenregie der Subjekte findet im Bildungskontext nicht losgelöst von formalen und informellen Rahmenbedingungen vielfältiger Lernorte und Kontexte statt und kann je nach Lernziel und –prozess im Lebenslauf und Biographie für eine gewisse Zeitspanne Kontinuität aufweisen. Kritisch hinterfragen lässt sich die theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff der „Institutionalisierungsformen“, als die „Verstetigung von Handlungsvollzügen“ (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 78), denn letztlich geht es in vorliegendem Erkenntnisinteresse um Kontexte und Rahmungen (vgl. Wittpoth 1994) des Lernens Erwachsener als Teilprozess konstruktiver Entwicklung und Veränderung und dazu gehören neben betrieblichen Organisationsformen<sup>71</sup> (z.B. beruflich, gewerkschaftlich) oder dem Lernen in institutionellen Kontexten (z.B. Schule, Hochschule,

---

<sup>71</sup> Zur begrifflichen Unterscheidung von Institution, Organisation, Betrieb, Unternehmen und Firma vgl. Kap. 2.4.1, S. 208, f.

VHS) zahlreiche weitere Träger und Angebote in allen lebensweltlichen Zusammenhängen, im beruflichen wie auch privaten Leben (z.B. Kirchen, Kultur- und Freizeiteinrichtungen, Verbände, Familie). In diesen Kontexten ist generell kritisch zu hinterfragen, in welchem Ausmaß eine vorhandene Programmplanung am defizitären Konzept von Lernbedarf oder an der „individuell-subjektiven Gestaltungs- und Steuerungsleistung“ des Erwachsenen orientiert ist oder sein soll (Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 83). Denn Peter Faulstich und Christine Zeuner machen deutlich: „Handeln in der EB ist immer Eingriff in psychische und soziale Prozesse, die sich sonst anders vollziehen würden. Diese Banalität muss man sich vergegenwärtigen.“ (Faulstich/Zeuner 2008, S. 25). Entwicklung und Veränderung finden demnach neben den institutionell angestoßenen Prozessen v.a. auch informell in Beziehungen und vor kulturellem Hintergrund statt. Solche Bedingungen bleiben meist lange Zeit in einem „organisatorischen Dämmerzustand“ und nicht generell bewusst oder beabsichtigt. Für die Metaebene von Lernen und Entwicklung ist daher die Reflexion entscheidendes Moment (vgl. Kap. 2.3.3, S. 186 ff.). Reflexionsförderung wird als erwachsenenpädagogische Hauptaufgabe weiterhin unterschätzt. Wenn Lernende von Holzkamp als „Intentionalitätszentrum“ bezeichnet werden (Holzkamp 1993, S. 21), das die „Handlungshorizonte und –perspektiven vom Standpunkt eigener Lebensinteressen aus“ entwickelt (Faulstich/Zeuner 2008, S. 31), dann muss diese Entwicklung durch Reflexionshilfen gefördert und vorläufige Entwicklungsergebnisse durch angemessene verbale und nonverbale Methoden und Instrumente zum Ausdruck verholfen werden. Und wie so oft ist die entscheidende Frage dabei: Was ist angemessen? Der Lernprozess ist gekennzeichnet durch Situativität<sup>72</sup>, Biographizität und äußere Rahmenbedingungen (vgl. ebd.), was dessen optimale Gestaltung in der Praxis aufgrund didaktisch gar notwendiger Vielfalt und Flexibilität nicht vereinfacht (vgl. Schrader 2008a, S. 211). V.a. angesichts des gesellschaftlichen Wandels aufgrund des Multioptionalismus pluraler und heterogener Lebensgestaltung postmoderner Gesellschaften ist die Folge der damit einhergehenden Unsicherheiten und entgrenzten Milieustrukturen ein „weitgestreuter Wandel von Bedürfnisstrukturen und Mentalitäten“ (Zech/Ehses 1999, S. 29). Diese Entgrenzung bezieht sich auch auf eine Entgrenzung von Lernprozessen über alle Milieus hinweg. Dabei tritt auch ein „Lernbedarf für Identitätskonstruktionen“ hervor. Biographizität meint dann, „in sozialen Situationen eine personale Sinngebung vorzunehmen und Identität permanent neu zu sichern“ (Zeuner/Faulstich 2009, S. 151). Die Holz-

---

<sup>72</sup> Situativität meint hier die „soziale“ Situation im Angesicht von Mensch zu Mensch. Wohingegen die Zunahme moderner technischer Lernmöglichkeiten weitere Untersuchungen von alternativen sozialen Situationen erfordert, z.B. App-Learning oder E-Learning, meist in Kombination mit sozialen Präsenzphasen (blended learning), deren pädagogische Bedeutungsreichweite weiterhin zu elaborieren ist.



kamp'sche „subjektwissenschaftliche Perspektive“ und das Konzept des „expansiven Lernens“ erscheint dadurch aufschlussreich für mein Erkenntnisinteresse der konstruktiven Selbst- und Organisationsentwicklung, indem jene Grundpositionen angesprochen werden, die unweigerlich in den Fokus einer Erwachsenenbildung als personbezogener Beziehungs- und Entwicklungswissenschaft rücken müssen: Die Orientierung an „sinnhaftem Handeln mit verstehbaren Bedeutungs- und Begründungszusammenhängen“, an Lernen und Entwicklung als „sozialem Handeln“ und methodologisch am hermeneutischen Begründungsdiskurs, an „Verstehen“ und „Begreifen“ (vgl. Kap. 6.3, S. 423; Faulstich/Ludwig 2004, S. 12). Es wird damit eindeutig, dass das Bedeutungskonzept im Mittelpunkt einer auf die Person bezogenen Handlungs- und Lerntheorie stehen muss (ebd. S 15). Auch im Kontext von Change, Organisationsentwicklung, Unternehmens- oder Seminarkommunikation ist gern die Rede von den Haltungen „Betroffene zu Beteiligten machen“<sup>73</sup> oder „die Teilnehmer dort abholen, wo sie stehen“, was unreflektiert mit Vorsicht zu genießen ist, verwischen dabei in der Praxis doch sehr schnell die Grenzen zur Manipulation und führen im negativen Fall zu „innerer Emigration“ derer, die eigentlich beteiligt sein sollten. Lernen wird häufig mit der Motivation zur Lösung von Handlungsproblematiken oder Verhaltensänderungen in Verbindung gebracht, die im Prinzip nichts anderes darstellen, als Veränderungen der Gründe und Folgen innerer Bedeutungszuschreibungen zu einem Problem, das als wahrhaft relevant erlebt wird. Bedeutungskonstruktionen wurden bereits von George Herbert Mead im Zuge seiner Entwicklung von Identität erörtert und in Folge vom „symbolischen Interaktionismus“ weiter ausgearbeitet. Menschen „verhalten sich nicht determiniert, sondern interpretieren und konstruieren ihre Welt“ (ebd., S. 18). Ähnlich wie beim „organisationalen Lernen“ nach Chris Argyris und Donald A. Schön, die drei verschiedene „Lernschleifen“ in einer Organisation beschreiben (vgl. Kap. 2.4.2, S. 232), verweisen Faulstich und Ludwig im Zusammenhang mit Holzkamps „intentionalem Lernen“ auf Lernschleifen, die entstehen, wenn der Handelnde durch ein Handlungsproblem irritiert wird, also eine Diskrepanz erfährt und sich durch Lernen erweiterte Handlungsfähigkeiten verspricht (vgl. ebd., S. 20). Lernen bedeutet so gesehen eine auf das Überwinden von Schwierigkeiten oder Problemen gerichtete aktive Handlung und entspricht dann der Volition<sup>74</sup>. Eine solche Betrachtung kommt meinem Verständnis von konstruktiver Selbstentwicklung und -veränderung entgegen, da diese in vorliegendem Erkenntnisinteresse auch als nachhaltige Problemlösung betrachtet wird (vgl. Kap. 1.4, S. 33). Ge-

---

<sup>73</sup> Das Nicht-Gelingen dieser Haltung drückte ein ehemaliger Kollege von mir einmal scherzhaft mit „Beteiligte zu Betroffenen machen“ aus, was jedoch in der Praxis von OE-Prozessen und sogar in therapeutischen Prozessen nicht selten zutreffend erscheint.

<sup>74</sup> Motivationstheoretisch spricht man von Volition, wenn die Handlungsbereitschaft (Motivation) in eine tatsächliche Handlung umgesetzt werden kann.

rade die konstruktive Entwicklung und Veränderung im Lebenslauf und Biographie sind durch Überwindung und Bewältigung (z.B. von Ambiguitäten oder Krisen) gekennzeichnet, was im pädagogikwissenschaftlichen Diskurs mit „Übergängen“ bezeichnet wird, die den eingangs erwähnten maßgeblichen „Umgang mit Unsicherheiten“ (vgl. Kap. 1.1, S. 4) aufgreifen und bearbeitbar machen. Lernen ist somit zweifelsfrei eine zwangsläufige Begleiterscheinung des sich entfaltenden, entwickelnden und verändernden Lebenslaufes (vgl. Arnold 2010, S. 31).

### 2.3.2 Übergänge als Transition und Bewältigung

Bereits der französische Dichter Francois Villon (1431-1463) erkannte: „Nichts ist gewisser als das Ungewisse“. Übergänge prägen den individuellen Lebenslauf und die Biographie als Anlass sowie Ergebnis von Entwicklung und Veränderung ebenso wie diese den häufig konfliktträchtigen Wandel von und in Organisationen. Neben den bereits bestimmten Entwicklungskategorien Lebenslauf und Biographie spielen im vorliegenden Kontext der konstruktiven Selbst- und Organisationsentwicklung nicht nur der sozialwissenschaftliche Übergangsbegriff, sondern auch die Begriffe „Transitionen“ und „Bewältigung“ eine erwachsenpädagogische Rolle. Während das Agency Konzept v.a. die Handlungsfähigkeit und das Handlungsvermögen der Subjekte betont (vgl. Raithelhuber 2011), soll es an dieser Stelle um gesellschaftliche und individuelle Aspekte von Übergängen bzw. Transitionen gehen, die als Wendepunkte individuelle Entwicklungs-, Veränderungs- und Lernprozesse einleiten sowie Hintergründe für die förderliche Gestaltung konstruktiver Beziehungen in der Organisationsentwicklung liefern. Dabei werden zwei Zugänge relevant, der soziologische bzw. sozialisationstheoretische und der biographisch-individuelle, auf die weiter unten eingegangen wird (vgl. S. 174 ff.).

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive basieren Übergänge im Erwachsenenalter auf der Lebenslauf- und Biographieorientierung und beschreiben in vorliegendem Kontext sowohl am Wandel als auch Stabilität orientierte Phasen der konstruktiven Entwicklung und Veränderung. Ich verstehe dabei wie bereits betont Wandel synonym für „Entfaltung“ und Stabilität synonym für „Erhaltung“, hinsichtlich der beiden fundamentalen Tendenzen von Entwicklung und Veränderung (vgl., Kap. 6.4, S. 427). Aufgrund der häufig englischsprachigen Literatur zur Transitions-Diskussion, in der es keine begriffliche Differenzierung für unterschiedliche Formen von „transitions“ gibt, fällt im deutschen sozialwissenschaftlichen Begriffsgebrauch auf, dass zwischen Übergang und Transition nicht einheitlich bzw. teilweise gar nicht unterschieden wird. Vor etymologischem Hintergrund erscheint der Begriff „Transition“ (lat. trans = über, hindurch) für vorliegende Prozessorientierung bezüglich konstruktiver Entwicklung und Veränderung

sinnvoller als der auf etwas Abgeschlossenes hin anmutende Übergangsbegriff, obwohl auch dieser in der erziehungswissenschaftlichen Literatur eine Prozesshaftigkeit betont, jedoch häufig auf institutionelle Statuswechsel im Lebenslauf verweist (vgl. Hof/Maier-Gutheil 2014, S. 148; vgl. Walther/Stauber 2013, S. 29). Im Gegensatz dazu betont der Begriff „Transitionen“ nach Barrie Hopson und John Adams (1976) stärker die prozesshaften Verläufe biographischer Wandlungsprozesse (vgl. Welzer 1993) als „Veränderungen eingelebter Zusammenhänge“ (vgl. Welzer nach Wiethoff 2014, S. 83), was vorliegender fokussierten Perspektive der konstruktiven Entwicklungs- und -veränderungsprozesse entgegen kommt. Entwicklungen als Ausbau von Vorhandenem oder Neubau von noch nicht Vorhandenem und Veränderungen als Abweichungen, Auflösung und Relativierung von Bisherigem sehe ich nicht als Abläufe und Strukturen in einem Vorher-nachher-Prinzip, sondern als fortwährende Prozesse in einem Fluss, deren subjektive Ergebnisse Vorläufigkeitscharakter haben. Dies unterscheidet mein Transitionsverständnis auch von den sieben subjektiven Bewältigungsphasen nach Hopson und Adams, die selbst anführen, dass ihr Modell, wenn überhaupt, dann eher selten so durchlaufen wird, wie sie es beschreiben (vgl. Hopson/Adams 1976, S. 13; vgl. Wiethoff 2014, S. 84 f.).

Anlässe von Übergängen und notwendigen Bewältigungen im Hinblick auf Entfaltung oder Erhaltung sind Inkongruenzen in Lebenslagen und ungleiche Voraussetzungen. Einerseits ist es das Leben selbst, das Übergänge notwendig macht (vgl. van Gennep 1986, S. 15 nach Walther/Stauber 2007, S. 19; vgl. Walther/Stauber 2013, S. 23), andererseits provoziert soziale Ungleichheit die Notwendigkeit von Übergängen und Bewältigung. Auch der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004) hebt hervor, dass die Lebenschancen ungleich sind, deren Ausbalancierung ein Ziel pädagogischen Handelns ist (vgl. Meuth/Hof/Walther 2014, S. 7). Bildungssysteme haben hier die Funktion der wohlfahrtsstaatlichen Nivellierung sozialer Ungleichheit. Die formale Bildung ist jedoch vom Beschäftigungssystem inhaltlich entkoppelt, was ihre individuelle Funktion für die Person ungewisser macht (vgl. Walther 2014, S. 26). Durch die gesellschaftlichen Transformationen der Tendenz zur Auflösung von Identität und Arbeit, geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung und der Entgrenzung des Lernens erhält Bildung und Lernen ein erweitertes Profil für die gesamte Lebenszeit und eine erweiterte integrative Funktion als Vorbereitung auf den erwerbsbasierten Erwachsenenstatus (vgl. Schröer 2013, S. 70). Übergänge und Transitionen werden dabei einerseits institutionell angestoßen und andererseits auch durch die Subjekte selbst, aufgrund ihrer zu bewältigenden Lebenslagen und dem biographischen Handeln sowohl aktiv, z.B. durch biographische Bildungsprozesse als auch passiv, durch unvorhergesehene Lebensereignisse und Vorkommnisse konstruiert (vgl.

Schröder et al. 2013, S. 11). Außerdem können sowohl Ereignisse die „auftreten“ als auch Ereignisse die „nicht auftreten“ Anlässe für Veränderungen sein und sich auf Entwicklungen in Lebenslauf und Biographie auswirken (vgl. Schlossberg nach Hof/Maier-Gutheil 2014, S. 149). Übergangsprozesse sind somit immer auch Lernprozesse (vgl. von Felden 2010, S. 184 f.). Bereits in dieser Vielfalt der möglichen Anlässe für Übergänge und Transitionen und ihrer Auswirkungen wird deutlich, dass hier ein komplexes Phänomen vorliegt (vgl. Truschkat 2013, S. 44). Diese Erkenntnisse liefern Hintergründe für eine bedarfsorientierte und verstehende Orientierung in der Organisation von Lehr- und Lernprozessen mit Hilfe wissenschaftlicher Reflexion, deren Beachtung als erwachsenpädagogische Bedingung für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse von Person und Organisation gilt, v.a. vor dem Hintergrund der EB als entwicklungsorientierte Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft.

Die sozialwissenschaftliche Übergangsforschung ist primär an Erkenntnissen über Stabilität und Wandel gesellschaftlicher Ordnung interessiert und legt ihre theoretischen und empirischen Grundlagen in interaktionistische Studien über menschliche Entwicklung, Generationenfolge, Statuspassagen und Übergangsriten (vgl. Schröder et al. 2013, S. 12). Die Psychologische und soziologische Forschung problematisiert z.B. verstärkt seit den 1980er Jahren die Dreiteilung des klar strukturierten und institutionalisierten Lebenslaufes in Qualifikationsphase, Erwerbstätigkeit und Reproduktion sowie Ruhestand (vgl. Hof/Maier-Gutheil 2014, S. 147). Sie thematisiert Übergänge daher traditionell als zentrales Moment zwischen Individuum und Gesellschaft (vgl. Walther/Stauber 2013, S. 23). Auf der einen Seite steht die gesellschaftliche Regulierung durch Institutionalisierung und Ritualisierung und auf der anderen Seite die subjektive Praxis individueller Lebensführung. Da Übergänge nicht immer als solche wahrgenommen werden, erscheinen sie v.a. empirisch mehr als „heuristisches Konzept“ in Lebenslauf und Biographie (vgl. Schröder et al. 2013, S. 16). Diese der Transitionsfrage zugrundeliegenden Erkenntnisinteressen decken sich zu einem erheblichen Teil mit vorliegenden Problemen und Fragestellungen zur konstruktiven Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation und geben Hinweise auf die Relevanz der dafür hilfreichen und förderlichen Beziehungsdimension.

Wie eingangs dieses Kapitels erwähnt, lassen dabei primär zwei verschiedene Zugänge auf unterschiedliche Orientierungsprinzipien schließen, deren Einfluss auf die individuelle und organisationale Gestaltung von Wandel nicht unterschätzt werden darf. Als Merkmal für Entwicklung und Veränderung konstituieren sich Übergänge einerseits aus dem soziologischen und sozialisationstheoretischen Zugang heraus, der auf den Wandel von institutionalisierten Lebenslagen bzw. Statuspassagen verweist. Die soziologische Betrachtungsweise betont die Wechselwirkung von Individuum und Gesell-

schaft (vgl. von Felden 2010, S. 185), indem individuelle Übergänge gesellschaftliche Transformationsprozesse anstoßen und dadurch wiederum neue individuelle Übergänge sowie neue Formen gesellschaftlicher Regulierung und Thematisierung von Übergängen angestoßen werden (vgl. Schröer et al. 2013, S. 12). Gesellschaftliche Regulierung soll durch funktionale Strukturen im Zusammenhang mit der Lebensführung der Individuen Kontingenz reduzieren und Sicherheiten schaffen. Z.B. wird das Erwachsenenalter aufgabenspezifisch in frühe, mittlere und späte Phasen (mittlerweile auch das hohe Alter) differenziert, die sich durch Familiengründung und Karrierebeginn, Kindererziehung und soziale Verantwortung sowie Anpassung an den Ruhestand, das Nachlassen körperlicher Kräfte und den Tod von Lebenspartnern unterscheiden (vgl. Hof/Maier-Gutheil 2014, S. 146). Statuspassagen werden dabei mehr oder wenig erfolgreich absolviert (vgl. Schröer 2013, S. 70). In der Postmoderne stellen jedoch Statuspassagen im Sinne gesellschaftlicher und kollektiver Regulierung durch die Erfüllung notwendiger Tätigkeiten zur individuellen Absicherung gegen Bedrohungen und existenzielle Risiken keine kalkulierbaren Selbstverständlichkeiten mehr dar (vgl. Walther/Stauber 2013, S. 24). Die „Freisetzung des Individuums aus kollektiven Mustern“ begann in unterschiedlichen Aspekten während der Reformation, Aufklärung, französischen Revolution und Industrialisierung (vgl. Walther/Stauber 2013, S. 25). Migrationsbewegungen, ein globaler Arbeitsmarkt mit veränderten Mobilitätsanforderungen, Trennung von produktiver (primär männlicher) und reproduktiver (primär weiblicher) Lebensphase durch Ausdifferenzierung der Erwerbsarbeit, veränderte Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Paarbeziehungen und Familie sind nur einige Beispiele für neue Strukturen durch veränderte Arbeitsmarkt-, Bildungs- und sozialpolitische Regulierungen mit veränderten Rechtsansprüchen, die mehr am Individuum ausgerichtete Strukturen einer ausdifferenzierten und modernen Vergesellschaftung erfordern (vgl. Beck 1986; vgl. Elias 1979; vgl. Walther/Stauber 2013, S. 25). Postmoderne Pluralisierung hat zu Emanzipations- und Selbstverwirklichungsansprüchen geführt, was Ulrich Beck als „reflexive Modernisierung“ beschrieb und zu Recht mit einem „Individualisierungsschub neuer Qualität“ bezeichnet werden kann (vgl. Walther/Stauber 2013, S. 33). Walther und Stauber weisen zudem in Tradition des Lebenslaufregimes (vgl. Kohli 1985) darauf hin, dass der Lebenslauf als Vergesellschaftungsprogramm auch eine *normative* Funktion innehat. Er vermittelt „funktionale Aspekte gesellschaftlicher Reproduktion“ und sichert diese institutionell ab (vgl. Walther/Stauber 2013, S. 25). Diese normgebende Sozialisationsfunktion verweist auf die „kulturelle Dimension“ der „geteilten Vorstellungen von einem ‘guten Leben’“ (ebd. S. 26), die sich auch in der Moderne nur langsam verändern, da Normalitätsannahmen in der Tiefe trotz rasanten Strukturwandels (z.B. durch technische Entwicklung) und Erosion von Vergangenem

gesellschaftlich und generationsspezifisch eben nicht so schnell ersetzt werden. Daraus resultierende Bedürfnislagen sind für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse der Person und Organisation in Beziehung nicht zu vernachlässigen. Durch diese gesellschaftlichen Transformationsprozesse der Individualisierung und der damit auf lange Sicht mutmaßlich im Zusammenhang stehenden Erosion ihrer norm- und sicherheitsgebenden Funktion in Lebenslauf und Biographie erweitert bzw. fokussiert sich der Blickwinkel auf den biographisch-individuellen Zugang zu Transitionen und die individuellen Prozesse der Bewältigung und Gestaltung von notwendiger Entwicklung und Veränderung. Unsichere Normalitätserwartungen durch veränderte gesellschaftliche Normalitätsannahmen und Entstandardisierung in Lebenslauf und Biographie provozieren und beeinflussen subjektive Transitionen und gehen mit Verlusten an Selbstverständlichkeiten und subjektiv bedeutsamen Brüchen einher. Diese Thematik greifen die seit den 1970er und 1980er Jahren aufgekommenen Entstandardisierungs- und Entgrenzungsaspekte gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse des Übergangs- und Transitionendiskurses in der Erziehungswissenschaft auf. Sie sollen mit ihren Sowohl-als-auch-Strukturen die „sozialen Dynamiken der reflexiven Moderne fassbarer machen“ (vgl. Schröder 2013, S. 69 f.) und liefern damit Hintergründe und Rahmenbedingungen einer personenzentrierten und förderlichen Beziehungsqualität für konstruktive Selbstentwicklungs- und -veränderungsprozesse in und damit auch von Organisationen. Übergänge lassen sich sowohl individuell als auch institutionell bzw. organisationstheoretisch betrachten. Beide Perspektiven stehen im Zusammenhang, da sie sich gegenseitig beeinflussen. Organisationen begleiten biographische Entwicklungsverläufe und Bewältigungsprozesse durch zur Verfügung oder Auswahl stehende und stellende Gestaltungsmöglichkeiten und stehen in Wechselwirkung mit den individuellen Übergangskonstruktionen (vgl. Truschkat 2013, S. 54), was gerade in Anbetracht der gesellschaftlichen Entstandardisierungs- und Entgrenzungsmerkmale eine neue Dimension erreicht. Der bereits mehrfach erwähnte soziale Wandel vom Fordismus zur Postmoderne bzw. Postfordismus (vgl. Kap. 1.1, S. 3; vgl. Kap. 2.3.1, S. 156) verändert den Lebenslauf und die Biographie der Einzelnen zum Teil erheblich, v.a. durch veränderte individuelle Erwerbsverlaufsmuster aufgrund des Ausbaus des Bildungssystems und stärkerer De-Institutionalisierung durch längere Phasen der Such-Arbeitslosigkeit, Praktika, befristete Arbeitsverträge, erzwungene Ortswechsel und fachfremde Beschäftigung, die die Regulierung des Erwerbsverlaufs deutlich abschwächen (vgl. Geissler 2014, S. 61 f.). Zudem erfordern Schnelllebigkeit und Wandel Neuorganisation und damit die Eruption des Bisherigen. „In dem Maße, in dem sich die Strukturen des Verhältnisses zwischen Individuen und Gesellschaft ändern, wandeln sich auch die Übergänge in Lebenslauf und Biographie“ (Walther/Stauber 2007, S. 19).

Stärkere Individualisierung und Entstandardisierung von Lebensläufen gehen mit einer Entstandardisierung von Übergängen einher. Daraus folgende veränderte Bewältigungsanforderungen und der Umgang mit Formen des Verlustes, die sich an die Individuen und auch die Gesellschaft stellen, sowie der notwendig gewordene persönliche „Umgang mit Unsicherheit“ (vgl. Evers/Nowotny 1987; vgl. Walther/Stauber 2013, S. 24) scheinen in Anbetracht nach wie vor relativ geringer sozialer Existenzrisiken und dennoch hoher psychischer Belastungen noch nicht ausreichend personbezogen, empirisch sowie wissenschaftstheoretisch problematisiert. Während bisher institutionelle Vorgaben nachvollzogen werden konnten, müssen nun Lebensphasen individuell bewältigt werden (vgl. Walther/Stauber 2013, S. 34). Lebensentscheidungen ziehen nicht mehr automatisch entsprechende Lebensverläufe nach sich und die Subjekte müssen „die Passung zwischen ihren Bedürfnissen und Interessen auf der einen und gesellschaftlichen Anforderungen auf der anderen Seite zunehmend selbst herstellen“, obwohl die institutionelle Abhängigkeit nach wie vor gegeben ist (ebd. S. 35).

Dieser „Raum des Unbestimmten“ hat durch gesellschaftliche Differenzierung und Pluralisierung stark zugenommen. „Übergänge sind also seltener durch spezifische Systemkopplungen oder institutionalisierte Ordnungsmuster konsistent strukturiert, sondern bedürfen der Integrationsleistung der Subjekte“ (Truschkat 2013, S. 49). Dieser soziale Wandel hin zu stärkerer Individualisierung von Lebenslagen führen im institutionalisierten Ablauf des Erwerbslebenslaufes mitunter dazu, dass dieser unterbrochen ist (vgl. Schröder et al. 2013, S. 13). Er provoziert somit Unsicherheit und Ungewissheit, denn „die Institutionalisierung unterschiedlicher Lebensphasen und deren Verknüpfung im Lebenslauf ist (...) ein Mechanismus der Reduktion von Unsicherheit und Ungewissheit“ (Stauber/Pohl/Walther 2007, S. 20). Der Psychologe und Professor an der Harvard University Robert Kegan stellt fest: „Zu jedem Übergang gehört eine Relativierung dessen, was bisher endgültig war“ (Kegan 1986, S. 302). Übergänge stellen daher prinzipiell Zonen der Ungewissheit und Verwundbarkeit dar (vgl. Castel 2000, S. 13; vgl. Walther/Stauber 2013, S. 30; vgl. Truschkat 2013, S. 49), die nicht nur institutionell, sondern auch vom Individuum subjektiv bewältigt und gestaltet werden müssen. Dazu gehört auch der Umgang mit Formen des Verlustes. Das ist heute bemerkenswert häufiger notwendig. Der reflektierte *Umgang mit Unsicherheiten* (vgl. Evers/Nowotny 1987) ist daher zu einem herausragenden Merkmal postmoderner Lebensführung geworden. Und auch wenn der Blick auf den institutionalisierten Lebenslauf Übergänge durch seine Rahmenbedingungen für den Wechsel von Statuspassagen zwar erwartbar und von außen beschreibbar macht, z.B. mit beschäftigt <> arbeitslos, krank <> gesund, ledig <> verheiratet oder arm <> reich (vgl. Truschkat 2013, S. 48), so bedürfen auch diese Wechsel einer Auslegung in der konkreten und subjektivi-

ven Alltagswelt, da individuelles Leben der Vergangenheit und in Zukunft aus der subjektiven Gegenwartsperspektive immer wieder neu konstruiert (vgl. ebd.) und deshalb zu unterschiedlichen Zeiten möglicherweise unterschiedlich betrachtet wird.

Es wird folglich im Erkenntnisinteresse vorliegender Studie dafür plädiert, der sozialisationstheoretischen Betrachtung von Entwicklungen und Übergängen eine personbezogene voranzustellen, da sich gesellschaftliche Veränderungsprozesse, wie z.B. der Sputnik Schock, die Industrialisierung oder das dritte Reich, weitreichender auf den einzelnen Menschen als Teil der Gesellschaft auswirken als angenommen. Die Tatsache, dass der Mensch destruktive Emergenzen eher im Kollektiv und weniger singulär entwickelt, hebt die personbezogene Bedeutung für konstruktive und damit positive Prozesse noch mehr hervor. Das lebenslaufbezogene Statuspassagenkonzept hatte sich in der Vergangenheit zu stark auf den Wechsel von institutionalisierten Lebensphasen konzentriert und durch diese Verengung den Blick auf die subjektive und persönliche Komponente von Entwicklung und Veränderung versperrt. Das Übergangs- und vor allem Transitionenkonzept lenkt nun seine Aufmerksamkeit durch einen pädagogisch-psychologischen Zugang auch in der Forschung vermehrt auf die subjektive Bewältigung der Übergänge und die sozialen Prozesse zur Stärkung von *Handlungsfähigkeit* (vgl. Schöer/Stauber/Walther/Bönisch 2013, S. 14). Das „fortwährende Streben nach Handlungsfähigkeit in wechselnden Lebenskonstellationen“ bzw. die über die Übergänge hinweg reichende Handlungsfähigkeit wird sogar gegenüber dem Wunsch nach Herausbildung einer „stabilen Identität“ hervorgehoben (vgl. Schöer et al. 2013, S. 15; vgl. Truschka 2013, S. 49) und stärkt das personzentrierte Postulat des höchsten anzustrebenden Zieles der persönlichen Kongruenzentwicklung für konstruktive und damit positive Beziehungen. Die Sozialisationsforschung ist dadurch gezwungen, ihr Paradigma der Bewältigungsperspektive zu erweitern. Die Perspektive der individuellen Gestaltbarkeit von Transitionen spielt für vorliegendes Erkenntnisinteresse der konstruktiven Selbstentwicklung und -veränderung eine größere Rolle als der Blick auf Übergänge als „Merkmale des sozialen Systems“, die Lernanlässe und Bearbeitungsnotwendigkeit nach sich ziehen (vgl. Hof/Maier-Gutheil 2014, S. 150). Handlungsfähigkeit und Gestaltbarkeit verknüpfen Transitionen eng mit der Frage nach subjektiver Sinnhaftigkeit und Bedeutungen im eigenen Leben und orientieren sich am Selbstkonzept. Denn: „Bei jedem Übergang muss ein gefestigtes Selbst zurückgelassen werden, bevor ein neues Selbst an seine Stelle treten kann“ (Kegan 1986, S. 303). Aus diesem Grund dienen z.B. in der Kirche, insbesondere in der katholischen Kirche, die Sakramente Taufe, Hochzeit, Abendmahl und Beerdigung der rituellen Begleitung von Lebensübergängen. Transitionsprozesse vollziehen sich dabei im Raum zwischen euphorischen Gefühlen, z.B. aufgrund einer herbeigesehnten Veränderung und der existen-



ziellen Krise mit all ihren Formen der Angst und Trauer. Gerade ein differenziertes Verständnis über verschiedene Ausprägungsformen von Angstgefühlen ist für die konstruktive Selbstentwicklung hinsichtlich der Bewältigung von Unsicherheiten enorm bedeutsam. Dieses Verständnis wurde v.a. von der Entwicklungspsychologie verfolgt, indem sie die Krisenhaftigkeit von Entwicklungsprozessen vermehrt beachtete, auch im Zusammenhang mit der Selbstentwicklung und Identität (Erikson 1950/1966; Birnmeier 1991). Freude und Glücksgefühle hingegen sind als Begeisterung eine neurobiologische „Gieskanne“ für unser Gehirn und somit höchst förderlich für konstruktive Prozesse (vgl. Hüther 2013, S. 94).

Durch erläuterte gesellschaftliche Transformationsprozesse nehmen Erwartbarkeit, Vorhersehbarkeit und Garantien im Lebenslauf ab und führen zu ambivalenten Handlungssituationen. Übergänge konstatieren daher eine Zunahme an Bewältigungsanforderungen (vgl. Kreher 2007, S. 79) und haben zwar stark an integrativer Kraft verloren, aber keinesfalls an normativer (vgl. Truschkat 2013, S. 48). Für das im biographisch-individuellen Zugang zu Transitionen anerkannte Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit müssen solche normativen Kräfte als subjektiv bedeutsames Erleben hervorgehoben werden. Ein grundlegender Zugang zum sozialwissenschaftlichen Konzept der erfolgreichen Übergänge und Transitionen in Lebenslauf und Biographie ist daher die *Bewältigung*, v.a. dort, wo es um erhebliche Belastungen geht. „Bewältigung bezieht sich auf Situationen und Ereignisse, die als belastend oder fordernd empfunden werden, von einer unterstellten Normalität abweichen und Handlungen und Verhaltensweisen der betroffenen Individuen erfordern, die in der Regel mit erheblichem Aufwand oder Anstrengung verbunden sind“ (Mack 2013, S. 125). Die Wechselbeziehung zwischen Individuum und Gesellschaft wird auch hier deutlich: „Das Bewältigungskonzept stellt sich unter dem Vermittlungsaspekt als ein Zwei-Kreis-Modell dar, das aus einem inneren Kreis des psychodynamisch angetriebenen und sozial gerichteten personalen Bewältigungsverhalten und einem äußeren Kreis der gesellschaftlichen Bewältigungsaufforderungen, der sozialen Spielräume, Ermöglicungen und Erreichbarkeiten in der Spannung zu gesellschaftlichen Vorgaben besteht.“ (Böhnisch/Lenz/Schröder 2009, S. 40). Übergänge sind zum einen „individuelle Bewältigungs- und Gestaltungsanforderungen“ (vgl. Walther/Stauber 2013, S. 23), die als Brüche oder Schnittstellen in individuell biographischen Verläufen durch Transitionen und in vorliegender Perspektive durch konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse überwunden werden müssen, setzen aber auch durch äußere Bedingungen wie Wendepunkte bei der Einschulung, im schulischen Bildungsverlauf, bei der Berufs- und Arbeitssuche, bei be-

rufsbiographischen Brüchen und Lebenskrisen bis in Altersübergänge teils intensive Bewältigungskonstellationen frei (vgl. Schöer et. al 2013, S. 12).

Übergänge können dabei als „kritische Lebensereignisse“ (vgl. Filipp 1990) auftreten, wenn sie nicht anschlussfähig an bisherige biographische Lebensereignisse sind (vgl. Truschkat 2013, S. 52), denn Bearbeitungs- und Bewältigungsstrategien lassen sich in Übergangssituationen als Ergebnisse von Verarbeitungen und Bewältigungen früherer Erlebnisse begreifen (vgl. ebd., S. 52). Mit der Veränderung des Ablaufes der Lebensgeschichte als strukturiertem Prozess, verändert sich auch die lebensgeschichtliche Gesamtdeutung des Biographieträgers, denn biographische Handlungsschemata sind zu jedem Zeitpunkt aktional und intentional (vgl. Truschkat 2013, S. 50). Ist ein Rückgriff auf bestehende Erlebnisse und Erfahrungen nicht oder schwer möglich, erscheint die Transition mitunter als Belastung. Vor allen Dingen die psychologische Perspektive bezieht sich auf Übergänge als kritische Lebensereignisse in denen durch Bewältigung nicht mehr verfügbare oder nicht mehr erfolgreiche Handlungsressourcen und –mechanismen überwunden werden müssen. Dabei werden die Resilienz als „das effizientes Wiederherstellen bedrohter Ressourcen, Kapazitäten und Funktionen angesichts faktischer Belastungen“ (Greve 2000, S. 109) und sog. „coping“-Strategien bedeutsam. Konstruktive Selbstentwicklung und -veränderung bietet sich dort als *Lebensbewältigung* an, v.a. dort, wo Handlungsrountinen irritiert und Beständiges als erodiert erlebt wird. Bewältigung ist das konstruktive Konzept von *Selbstorganisation* in Entwicklungs- und Veränderungsprozessen und zwar mit Erfahrungen aus der Vergangenheit verbunden, aber eng am Erleben im Hier und Jetzt der Gegenwart ausgerichtet. Übergänge müssen bewältigt werden und daher auch anschlussfähig an bisherige biographische Wissensbestände sein (vgl. Truschkat 2013, S. 52). Bildung und Bewältigung sind dabei eng aufeinander verwiesen, da Bildung im Sinne von Subjektentwicklung (vgl. Abb. 9, S. 193) Bewältigung durch Zugang zu Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf gegenwärtige als auch zukünftige Anforderungen ermöglicht (vgl. Walther/Stauber 2013, S. 28).

Im Kontext der Beziehungsqualität für eine konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung und damit für Bewältigungsprozesse, v.a. vor dem Hintergrund der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft, sind im Zuge des pädagogisch-psychologischen Zugangs zu Übergängen als Transition und Bewältigung hilfreiche und förderliche Unterstützungsleistungen handlungsrelevant. Im Kontext von Übergängen und Transitionen werden meist institutionalisierte Formen der „Unterstützung von Transitionen“ (vgl. Hof/Gutheil 2014, S. 160 ff.) oder „Übergangsberatung“ (Nestmann 2013; Lorenzen/Schmidt/Zifonun 2014; Walther/Weinhardt 2013) thematisiert. Dabei ist

vor allen Dingen der interdisziplinäre Zusammenhang zwischen der Erwachsenenbildung als Subdisziplin der Pädagogik und der Psychotherapie, dem Bereich der Störungslehre der klinischen Psychologie als Subdisziplin der Psychologie nennenswert, zumal die Ursprünge der Organisationsentwicklung in sozialwissenschaftlich-psychotherapeutischen Erkenntnissen bezüglich gruppenspezifischen Prozessen liegen (vgl. Kap. 2.4.1.1, S. 216 f.). An dieser Stelle sei erwähnt, dass sich aus der Psychotherapie mit ihren humanistischen, systemischen, verhaltenstherapeutischen und tiefenpsychologischen „Verfahren“ bzw. „Schulen“ oder „Ansätze“ die heutige Beratung mit ihren Beratungsformen und Auffassungen über Beratung heraus entwickelt haben. Damit schließt sich der Kreis zur EB und der im Zuge ihrer Professionalisierung immer wieder inhaltlich geforderten praktischen Nähe des pädagogischen Handelns zur Beratung (vgl. Schrader 2008a, S. 217) bzw. zum Coaching als Beratungsform in Folge subjekt- und organisationswissenschaftlicher Erkenntnisse und Theorien.

Wenn Fragen der konstruktiven Entwicklung und Veränderung aus erwachsenenpädagogischer Perspektive im Zusammenhang mit ihren Handlungsbezügen interessieren, macht es Sinn, sich in Kürze dem Unterschied von Therapie und Erziehung bzw. Bildung zu widmen. Dabei soll es an dieser Stelle nicht um Fragen des Zusammenhangs von Psychotherapie und Pädagogik gehen (vgl. hierzu Hohenstein 2007; vgl. Böhm 1997, S. 169 ff.), da beide eindeutig unterschiedliche Erkenntnisinteressen der Heilung und Bildung haben, sondern um die der professionellen Tätigkeit zugrundeliegenden Intention bzw. Haltung. Es geht dann um die Frage: Welche Handlungsmotivation liegt zugrunde, eine erzieherische oder eine therapeutische? Dabei ist das Selbst die treibende Kraft der Entwicklung. Gerade das erwachsene Selbst ist in der Lage, sich flexibel anzupassen und seine Wertigkeiten zu verändern. Es kann als „Handlungsregulativ wirklich nützen“ und gleichzeitig das Gefühl von Identität und Stabilität bzw. Kontinuität sichern, „das wir offenbar sehr dringend benötigen, um nicht nur handeln zu können, sondern auch handeln zu *wollen*“ (Greve 2000, S. 109). EB und Psychotherapie spielen sich zwar in vollkommen unterschiedlichen (Lebens-)Bereichen des Erwachsenen ab, haben aber wie auch weitere professionelle Handlungsfelder den individuellen Menschen als Orientierungsgröße. In diesen Feldern besteht ohne Zweifel Einigkeit in einer notwendigen „Sensibilität für die Individualität des Teilnehmers“ (Mader nach Hohenstein 2009, S. 78). Der Ausgangspunkt für professionelles Handeln liegt demnach, problemzentriert gesprochen, in der „stör- und krisenanfälligen Individualität des Menschen“ (ebd.). Das kann in bestimmten Situationen auch so für die Erwachsenenbildung gelten, obwohl diese ganz andere Ziele verfolgt als die Psychotherapie. Jegliche Sinnfragen von Therapie oder Bildung entbehren ohne unmittelbaren Bezug zur teilnehmenden Person, dem Subjekt als selbstaktiver Teil des Produktes Bildungsdienst-

leistung wie auch der Therapieleistung, die ohne aktive Eigenleistung der Klienten oder Patienten nicht erfolgreich sein kann, ihrer Grundlage. Ohne Zweifel laufen jedoch sowohl in therapeutischen als auch erwachsenenbildnerischen Veranstaltungen subjektive Lern-, Entwicklungs- und Veränderungsprozesse ab. Wird Lernen als das Sich-Einstellen des positiven Gefühls von bewältigter Spannungsauflösung und Erfolg betrachtet, spielt es ebenso in therapeutischen wie auch erwachsenenbildnerischen Veranstaltungen wie Therapie, Coaching, Supervision und Beratung eine relevante Rolle. Dann aber liegt das Erkenntnisinteresse in der Bedeutung des Lernprozesses des Teilnehmers für die persönliche Entwicklung und Veränderung in den verschiedenen „Lern-Settings“ und nicht im Vergleich dieser in ihren Ansprüchen und Zielen unterschiedlichen Veranstaltungen.

Psychotherapie verfolgt die Heilung einer von der Norm abweichenden psychischen Störung<sup>75</sup> und die Entlastung eines damit einhergehenden, individuell empfundenen Leidensdrucks. Die Erwachsenenbildung kommt demgegenüber einem gesellschaftlichen und politischen Bildungsauftrag nach, bei dem allenfalls von „Heilung“ gesprochen werden kann, wenn als psychisch oder psychosomatisch krank oder gestört definierte Zustände bzw. Phasen einer Person mit einhergehendem subjektiven Teilnehmergefühl einer schweren Krise, starken Belastung oder großen inneren Spannung und deren Auswirkungen auf den ganzen Organismus aufgrund bzw. während einer Maßnahme der EB nachhaltig aufgelöst werden konnten. Das ist allenfalls ein (unbeabsichtigter) Nebeneffekt von EB und nicht Primärziel. EB will nicht heilen, sondern durch Subjektentwicklung bilden, wie Hohenstein anhand der unterschiedlichen Leitkategorien von Therapie (Heilung) und EB (Bildung) folgerichtig feststellt (vgl. Hohenstein 1009, S. 81). Der EB kommt insofern eine Präventionsfunktion gegenüber der Therapie zuteil, als sie die „somato-psycho-soziale Integrität“ (Oevermann nach Hohenstein 2009, S. 78) konstruktiv fördern und entwickeln – kurz: *ermöglichen* – kann, während die Therapie diese aufgrund ihres Verlustes ambulant oder klinisch wiederherzustellen versucht. Professionelles Handeln in der EB orientiert sich folglich nicht an therapeutischen sondern an pädagogischen Werten und Zielen von Bildung und schließt sich an Beratungsformen an, z.B. Bildungs-, Lern- oder Karriereberatung, die in ihren kommunikativen Ansätzen zwar der Therapie entspringen sind, aber ein differentes Ziel- und Aufgabenfeld beinhalten, das mittlerweile bis zur vielseitigen Organisations- und Institutionsberatung reicht (vgl. Schäffter 1981).

---

<sup>75</sup> Weiterführend neurobiologische, gesellschaftliche oder politische Dimensionen diagnostischer Normen (z.B. ICD 10 – Internationale Statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision 2005) können hier nicht erörtert werden, obwohl ihre erwartbar kontroversen Diskussionen für differenzierte Erkenntnisse über konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse des Menschen fruchtbar erscheinen.

Dennoch geht es in der Psychotherapie neben der Heilung klinischer Störungen immer auch um die Entwicklung und das Wachstum von Persönlichkeit und Potential. Wenn hierbei Selbstverwirklichung als Leitbegriff gesehen wird, so ist damit die Würde und Freiheit der Person und der Wunsch nach Wirklichwerdung ihres generell bedingungs-frei zu beachtenden Selbstkonzeptes gemeint und nicht etwa eine orientierungs- oder strukturverhindernde Willkür des Individuellen (vgl. Hohenstein 2009, S. 69). Dadurch wird die Psychotherapie zu einer Bildungsveranstaltung. Das Selbstkonzept scheint in psychologischer und pädagogischer Praxis aber nicht prinzipiell Leitkategorie zu sein, möglicherweise, weil es greifbaren Handlungsanleitungen entbehrt und dadurch unzu-reichende Umgangssicherheiten für die leider nicht unerheblich verbreitete unsichere bzw. semiprofessionelle Praxis bietet. Dabei sollte das Selbstkonzept als reflexives Orientierungsprinzip konstruktiver Beziehungsgestaltung in der inneren Haltung als Handlungsgrundlage des pädagogisch *und* psychologisch Tätigen maximal bewertungsreduzierte Beachtung finden. Daraus ist zu folgern, dass die Vereinbarkeit von EB und Psychotherapie letztlich im personenzentrierten Beziehungsansatz liegt, der eine allgemeingültige Metatheorie für konstruktive, d.h. für die eigene positive Entwicklung und Veränderung förderliche und hilfreiche Beziehungen formuliert, die ursprünglich aus Erfahrungen im Bereich der Psychotherapie entstanden ist und auf Fragen des Managements und der Personal-, Team- und Organisationsentwicklung ausgeweitet werden kann. So gesehen verfolgen sowohl die Erwachsenenbildung als auch die Psychotherapie dieselbe Intention und Orientierungsgröße der Hilfe und Förderung für Prozesse der Kongruenzentwicklung.

Aufgrund bisheriger Ausführungen zu Übergängen als Transitionen und Bewältigungen erscheint das Konzept der Lebenswelt und die Reflexivität im Sinne weiterer erwachsenpädagogischer Bedingungen für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse und deren professionelle Begleitung an Bedeutung zu gewinnen, worauf im Folgenden eingegangen wird.

### 2.3.3 Lebensweltbezug und Reflexivität als Kategorien von äußeren und inneren Bedingungen professioneller und konstruktiver Entwicklung

Lebenswelt ist ein von Edmund Husserl im Zuge seiner Konzepte zur Phänomenologie und der Erkenntnis als rein ideale Wahrheit und Ergebnis der Intentionalität, d.h. der Gerichtetheit des Bewusstseins, eingeführter Begriff. Er bezeichnet den individuellen Kosmos der Selbstverständlichkeiten, in dem wir leben, als vorwissenschaftlich und alltägliche Sinneserfahrung (vgl. Meyers 1975, Bnd 14, S. 727). Dieser Kosmos stiftet Gewissheit sowie Themen und Anlässe des Erwachsenenlernens (vgl.

Arnold/Nolda/Nuissl 2010, S. 185). Norbert Vogel nennt dies einen „lebensweltbezogenen Impetus“ in der Erwachsenenbildung, der maßgeblich der Grundtvigschen Volkshochschule entstammt (Vogel 2000, S. 35). Bereits im Ausgang der Weimarer Republik wurden in Volkshochschulkreisen die Lebenserfahrungen und Bedürfnisse der Teilnehmer „als Ausgangspunkt didaktischen Handelns unterstrichen“ (Vogel 2000, S. 36). Dieser Gesichtspunkt gewinnt unter neuer lerntheoretischer Betrachtung und modernen Erkenntnissen der Neurowissenschaften sowie des Verständnisses von Welt und Gesellschaft neue Dimensionen für erwachsenpädagogische Bedingungen konstruktiver Entwicklungs- und Veränderungsprozesse und erweitert die frühere verkürzte subjektivistische Sichtweise auf das Individuum in seinen *Spannungsverhältnissen* (vgl. ebd.), eine Sichtweise, die aufgrund der spannungsauflösenden Aktualisierungstendenz des personenzentrierten Beziehungsmetatheorie (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118) für vorliegendes Erkenntnisinteresse stringent zu beachten ist.

Die aufgrund des „Sputnikschocks“ Ende 50er, Anfang der 60er Jahre eingeleitete „Realistische Wende“ begegnete dem Bildungsnotstand durch die Hinwendung zu empirischen Forschungsmethoden und propagierte Chancengleichheit und die Qualifizierung aller. Durch diese Wende erfolgte ein Begriffswechsel von der EB zur WB und die ehemals bildungstheoretisch orientierten Auffassungen in der Erwachsenenpädagogik wurden durch stark mechanistische Konnotationen „versozialwissenschaftlich“ (vgl. Vogel 2000, S. 37). Bildung wurde zu „Lernen“, pädagogischer Bezug zur „Kommunikation“, Bildungsgehalt zu „Curriculumelement“ und Bildsamkeit zu „Motivation“ (vgl. Siebert nach Vogel 2000, S. 38). Wohingegen die „Reflexive Wende“ Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre die Teilnehmer von Weiterbildung nun mehr als Subjekte in ihrem Alltag und ihrer Lebenswelt begriff und wieder die Bildung und nicht Qualifizierung aller propagierte. In diesem Zuge bekam die Lebenswelt wieder Konjunktur. Durch „Wissensexplosion und der Dynamik wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen“ „verlagert sich der Schwerpunkt der Weiterbildung von der fachlichen Qualifizierung hin zu einer Persönlichkeitsentwicklung, der es um die Stärkung der ‚Biographizität‘ des Individuums geht“ (Arnold/Schüßler 2000, S. 315), deren autonome Gestaltung bedroht und in Frage gestellt ist (vgl. Kap. 1.1, S. 3). Wie in Kap. 2.3.1 dargestellt, findet konstruktive Selbstentwicklung und -veränderung unter der Perspektive der Bildung und des Lernens im Rahmen des institutionalisierten Lebenslaufes und der eigenen Biographie prinzipiell vor dem Hintergrund des rahmengebenden Lebensweltbezuges statt. Dieser Lebensweltbezug bedeutet also zweierlei: Den Bezug auf das „äußere Leben“, zu dem die Einflüsse des Lebenslaufes außerhalb der Person gehören und in Bezug auf seine biographische „innere Welt“ als die Ansicht, die die Person von seinem geschichtlichen, aktuellen und zukünftigen Leben vertritt. Diese

Lebenswelt ist die ganze Welt des subjektiven Lebens, wie die Person sie *sieht* und nicht wie sie *ist* und konstituiert sich situativ in allen Formen verbalen und nonverbalen Ausdrucks. Beide Bezüge, die äußeren und die inneren integrieren die Bereiche Beruf/Arbeit, Schule/Bildung/Ausbildung, Privat/Familie, Hobbies/Freizeit und soziale Beziehungen (vgl. Onlinequelle: BIBB, GPC Glossar 06/2016). Daraus ist abzuleiten, dass die Perspektive der Beziehungsdimension für konstruktive Entwicklung und Veränderung nicht allein auf das inter-subjektive bzw. zwischen-menschliche ausgerichtet ist, obwohl die Begrifflichkeit „soziale Beziehung“ dies suggeriert. Beziehung wird im vorliegenden Zusammenhang als ganze Begegnung betrachtet, die äußere und innere Welt, Situation, Umfeld und Rahmenbedingungen des Kontaktes sowie die Emotionen, Bedürfnisse und Gefühlslagen jedes Beteiligten (auch die eigenen) integriert.

Diese umfassendere Lebenswelt gewinnt gerade angesichts gesellschaftlicher Veränderungen durch Erschütterung von Zugehörigkeiten und Erosionen von Gewissheiten (vgl. Arnold/Nolda/Nuissl 2010, S. 185) sowie des damit einhergehenden und erheblich notwendigeren konstruktiven Umgangs mit Unsicherheiten stark an Bedeutung für alle Disziplinen, deren Gegenstand Entwicklung und Veränderung eines dazu fähigen und lernenden Menschen ist. Arnold formuliert nach Enno Schmitz (1984), dass EB ein „lebensweltbezogener Erkenntnisprozess“ ist (ebd.), der gerade durch gesellschaftliche Individualisierungs- und Vereinsamungsprozesse Orientierung und Gewissheit bieten kann. Lebenswelt ist somit eine Kategorie für verstehende Rekonstruktion in der EB als entwicklungsorientierte Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft. Lebensweltbezug als praktische äußere und innere Orientierung bzw. Bedingung für die Ermöglichung konstruktiver Selbstentwicklungs- und -veränderungsprozesse soll „subjektive Plausibilität“ und „lebenspraktische Handlungsfähigkeit“ sichern und herstellen (vgl. ebd.). Im übertragenen Sinne kann dies auch für die Organisation gelten, wenn der auf das Subjekt bezogene Lebensweltbezug als Pendant zum kollektiven Kosmos der organisationalen Verständlichkeiten, d.h. der Organisationswelt, betrachtet wird, die durch ihre konstruktive Entwicklung und Veränderung das zirkuläre Sichern und Herstellen organisationskultureller Plausibilität und existenzpraktischer Handlungsfähigkeit anstrebt.

Als didaktisches Prinzip und wichtige Voraussetzung für die Nachhaltigkeit des Lernens gilt im erwachsenenpädagogischen Diskurs über das Lernen Erwachsener die Anschlussfähigkeit und der lebensweltliche Verwendungsbezug bzw. der subjektive Verwendungskontext von Bildungsinhalten. Die Teilnehmer dort „abholen, wo sie stehen“, „ins Boot holen“, „auf Augenhöhe“ oder „Betroffene zu Beteiligte machen“ sind allgemein gängige Formulierungen für Phänomene der Beteiligung, Teilhabe bzw. Partizipation oder Integration, die wirksames Lernen und damit auch wirksame, d.h. konstruktive Entwicklung und Veränderung Erwachsener (vgl. Kap. 2.3.1, S. 153) nur

dadurch erreichbar sehen, dass Orientierungen, Erklärungen und Deutungsmuster mit dem subjektiven Leben und der Wirklichkeit der Beteiligten in Einklang zu bringen sind. Dies proklamiert auch Julia Franz durch ihre Elaboration generationssensiblen didaktischen Handelns anhand der Reflexion von Differenzen, der Partizipation als „gleichberechtigter Teilhabe“ und des Sozialraumes als Lebensraum sowie der Biographie als Verknüpfung von Lern- und Lebensgeschichten (vgl. Franz 2014, S. 90 ff.). Psychologische Ansätze unterstützen diesen Bezug zur und die Relevanz der Lebenswelt für konstruktive Entwicklungen durch die Erkenntnis, dass der Mensch Vergangenes generell aus der aktuellen Selbstperspektive heraus interpretiert. Der Lebensweltbezug liefert somit erwachsenpädagogisch nicht nur Erkenntnisse über Bildungs- und Lernmotivationen, sondern auch über die aktuelle Subjektsicht auf Hintergründe des eigenen Handelns, der eigenen Wünsche und Bedürfnisse.

Neben dem wichtigen Bezug auf die Lebenswelt als Kategorie äußerer und innerer Bedingungen für konstruktive Entwicklung und Veränderung muss die in lebensweltlichen Auseinandersetzungen und in Fragen nach konstruktiven Entwicklungs- und Veränderungsprozessen immer wieder auftauchende Reflexivität bzw. Selbstreflexivität sowie die Selbst- und Fremdexploration stehen. Reflexion gilt dabei als Vorgang der neugierig-kritischen Bewertung und Exploration „des Gehaltes und des Verlaufes unserer Bemühungen, eine Erfahrung zu interpretieren und ihr Bedeutung zu verleihen, oder der diesbezüglichen Prämisse(n)“ (Mezirow 1997, S. 88). Kongruente Reflexion und Exploration sind als vergewissernde Kategorien und Orientierungsprinzipien für konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung unabdingbar. Denn nicht nur in Bezug auf die persönlichen Erfahrungen, sondern auch in Bezug auf die Werteimplikate ihrer Produkt- bzw. Dienstleistungserstellung erkennen Profit- wie Non-Profitunternehmen, dass diese einer vergewissernden Reflexion bedürfen (Vogel 2013, S. 47). Dieses vergewissernde Reflexionsprinzip soll Gefahren, Hemmungen, Selbstverständlichkeiten oder Gewohnheiten der personalen und organisationalen Lebenswelt relativieren und das notwendige Bewusstsein für Erfahrbarkeit, Erleben und Subjektivität für konstruktive Entwicklung und Veränderung hervorrufen. Wilhelm Dilthey sah bereits die modernen Gesellschaften ihre Kontinuität verlieren. Die Menschen „fallen aus der Geschichte, verlieren nicht bloß ihre Subjektivität, sondern auch die Möglichkeit, sich ihrer selbst reflexiv zu vergewissern und ihre soziale Praxis zu gestalten“ (Winkler 2009, S. 99). Nach dem Aristoteles'schen Prinzip: Vieles von einem Ansatz wird deutlich, wenn wir ihn aus seiner Entwicklung bzw. seinen Ursachen heraus verstehen (vgl. Schadel 2009, S. 76). Isoliert ist Vergewisserung jedoch schwer möglich. Sie vollzieht sich primär in Auseinandersetzung erfolgreich, denn wie Einstein bemerk-



te, ist es nicht möglich, ein Problem mit derselben Denkweise zu lösen, durch die es entstanden ist. Außerdem ist reflektiert darauf zu achten, inwiefern in dieser Auseinandersetzung Vertrautheit besteht, denn Vertrautheit ist von Wahrheit nicht leicht zu unterscheiden (vgl. Kahneman 2014, S. 85). Und auch die von Mead beschriebene Auseinandersetzung des Organismus mit seiner Umwelt beschreibt in ihrem entstehungsgeschichtlichen Zusammenhang im Grunde eine lebenslange Auseinandersetzung *in Beziehung*. Daraus geht eine Proklamation des Bewusstseins seiner eigenen Erfahrungen und Historizität hervor, um Beziehungen als soziale Praxis konstruktiv, förderlich und hilfreich zu gestalten. Böhm erörtert im Zusammenhang mit Berlinger die Bedeutung von Zeit in Bezug auf Augustinus' „esse“. Die Zukunft ist demnach in der Erwartung gegenwärtig, so wie die Vergangenheit in der Erinnerung gegenwärtig ist (vgl. Böhm 1997, S. 105) und kommt zu dem Schluss, dass der Mensch als Person ein Wesen der Freiheit und Geschichtlichkeit ist. Dieser Annahme nach ist es nur stringent, den Menschen als solchen in einen Bezug zu seiner Geschichte und damit auch zu seiner Lebenswelt zu setzen. Biographizität wird somit zur reflexiven Kategorie von Lebenswelt.

Unsere Vorstellungen sind biographisch angebahnt und es lohnt sich, den frühen Einsparungen im eigenen Erleben und dem eigenen Selbst nachzuspüren (vgl. Arnold 2010, S. 15). Inhalte und Prozesse des Selbst liegen nach Greve im dialektischen des Lebens, im *Sein*: „wie wir selbst uns sehen, beschreiben, bewerten und verstehen“ und im *Werden*: „Mechanismen und Prozesse, die es uns erlauben, unser Selbstbild, Selbstverständnis und unser Selbstwertempfinden zu entwickeln, womöglich zu verbessern, gegen Veränderungen aufrecht zu erhalten oder auch ihnen anzupassen“ (Greve 2000, S. 16). Dies geschieht durch Selbstreflexion und der daraus resultierenden Selbstwahrnehmung „(...), wie – und inwieweit – wir etwas über uns wissen oder herausfinden können, wie wir uns in die Zukunft projizieren, welche Möglichkeiten wir uns für selbst wahrnehmen und wie wir uns retrospektiv erleben, aus der Vergangenheit heraus rekonstruieren“ (Greve 2000, S. 16). Dass dieses „herausfinden können“ eine mitunter sehr schwierige Bedingung sein kann, z.B. wenn Eigenschaften oder Bedürfnisse des Selbst nicht akzeptiert, d.h. nicht im Bewusstsein integriert werden können und, dass Vertrauen, innere Sicherheit und Glaube dabei eine große Rolle spielen, ist nicht erst seit Rogers (1951/2009a) bekannt. Der Weg des Menschen ist bereits seit Augustinus' „ich bin“, „ich weiß“ und „ich will“ (lat. esse, nosse, velle) ein reflexiver (vgl. Kap. 2.2.4.1, S. 83), der sich nicht durch die „Vernunft“, sondern durch den „Glauben“ konstruiert (vgl. Böhm 1997, S. 112), der nicht für Wissen, sondern für eine innere Überzeugung steht. Relevant für eine Auslegung konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung und dafür förderlicher Beziehungsqualität ist diese Überzeu-

gung als ein Glaube daran, dass gerade durch das reflexive Bewusstwerden seiner eigenen Intentionen und seiner Vorstellungen gegenüber sich selbst (vgl. Kap. 2.2.2, S. 63) und gegenüber des Anderen, auch im Rahmen von äußeren organisationalen Zwängen und Bedingungen, das Ermöglichen einer kongruenten Entwicklung und Potentialentfaltung von Manipulation bzw. manipulativen Absichten unterschieden werden kann. Denn bekanntermaßen liegt das Erfolgsrezept für kongruente und konstruktive Entfaltung in intrinsischen Prozessen und nicht in externen Steuerungsversuchen. V.a. im Kontext von OE kann Reflexion als a.) aktiver Mittvollzug im Entwicklungsprozess, als b.) planvolle Maßnahme für Entwicklungsprozesse oder c.) intermittierend zur Erkennung von latenten Entwicklungsprozessen auftreten (vgl. Onlinequelle: Schaffter 09/2016). Auch im Zuge der Diskussionen um das Selbstkonzept und die Identität bekommen die lebenslange und kontinuierliche Revision, Exploration und Reflexion der eigenen Maßstäbe und Richtwerte von Selbst- und Fremdbewertungen sowie von persönlicher Handlungsregulation eine hohe Relevanz für intersubjektives Verständnis und für Beziehungsgestaltungen, die für konstruktive Entwicklung und Veränderung hilfreich sind (vgl. Haußer 1983, S. 33 ff.).

Gelungene Reflexion steht also in einem direkten Zusammenhang mit der Kunst des besseren Verstehens bzw. der Hermeneutik, die Differenzierung, z.B. differenzierte Handlungsperspektiven oder Argumente, und in Folge dessen auch eine erhöhte Flexibilität es „auch anders“ machen zu können ermöglicht. Im Übrigen bedeuten solche differenzierten Wahrnehmungen und Handlungsoptionen Lernen (vgl. Schrader 2008a, S. 219). Schrader fordert in diesem Zusammenhang neben einer allgemeinen Lernpsychologie, wie auch Friedeman Schultz von Thun neben einer allgemeinen Kommunikationspsychologie, eine differentielle. Lernen selbst sollte in reflexiven Lernprozessen zum Lerngegenstand gemacht werden, um das Lernen lernen zu fördern und Klarheit über eigene Vorlieben, Stärken und Gewohnheiten zu gewinnen (vgl. Schrader 2008a, S. 219). Wie es bereits Holzkamp in seiner Theorie des expansiven Lernens beschrieb (Holzkamp 1993; Faulstich/Ludwig 2004; vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 30). Im Zusammenhang mit der Ermöglichung von intergenerationellem Lernen plädiert Julia Franz erwachsenenpädagogisch erweiternd nicht nur für eine „Explizierung des Impliziten über Lernzugänge“, sondern für eine „didaktische Explikation“, in der die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten explizit in den Bildungsprozess eingebracht und reflektiert werden (vgl. Franz 2010, S. 38). Unbewusstes und implizites „Geleitet-Sein“ kann dann durch reflexive Prozessgestaltung, d.h. durch eine „reflexive und situative Relationierung von relevanten Elementen für den Lehr-/Lernprozess“ (Franz 2016, S. 203) mit bewusstem und explizitem „Orientiert-Sein“ ersetzt werden. Dabei führt die Reflexion über den Inhalt, den Prozess und die Prämissen der Lösung von Problemen

durch sowohl spontane als auch überlegte Strategien und Verfahren des Abgleiches mit Vorannahmen, Erfahrungen und eigenen Prämissen zu konstruktiver Entwicklung. Denn Reflexion ist Schaffung von Bedeutung (vgl. Mezirow 1997, S. 87). Reflexion steht somit im engen Verhältnis zur Achtsamkeit (vgl. ebd., S. 95) und damit zur bedingungslosen positiven Beachtung als Wirkbedingung für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 139 f.). Letztlich spiegeln sich in diesen Forderungen auch die zu stellenden Sinnfragen der maximalen Ausdifferenzierung von modernem Wissen und ihrer Reflexionen hinsichtlich des zutreffenden Bezuges und entsprechender Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Denn wie auch Schulz von Thun betont, wurde oftmals den falschen Leuten „das Richtige“ beigebracht (vgl. Schrader 2008a, S. 219). Reflexivität steht also generell unter einer subjektiven Sinnfrage. Möglicherweise erhält die Reflexion und ihre notwendige Zeit sowie der notwendige Reflexionsraum in der alltäglichen Praxis einen nicht unerheblichen Dämpfer, da sie mehr für ihre Versprechen und nicht für ihre tatsächlichen Möglichkeiten respektiert wird, „hat man doch für eine Wissenschaft der Rekonstruktion und der Nachdenklichkeit nicht wirkliche ‚Verwendung‘“ (Arnold/Lermen 2004, S. 10). Dabei ist die reflexive Frage nach dem praktischen Nutzen einer Theorie ebenso wie die Frage nach dem theoretischen Gehalt einer Handlung berechtigt. Seit Kurt Lewin wissen wir gar um einen eindeutigen Zusammenhang, denn: „Es gibt nichts Praktischeres als eine gute Theorie“ (Lewin 1951, S. 169; vgl. auch Schmid nach Rogers/Schmid 1991/2004, S. 11). Die praxisrelevante Problematik theoretischer Reflexivität scheint im mangelhaften und viel begründeten Nicht-Verstehen-Wollen zu liegen und deutet damit auf einen Bezug zur Grunddialektik von konstruktiver Entwicklung und Veränderung, dem „Frei-Sein“ (Dynamik) oder „In-Beziehung-Sein“ (Stabilität) an (vgl. Kap. 6.4, S. 427). Denn wirkliches Erkennen bzw. Verstehen ist an ein *Mindestmaß an Offenheit* gegenüber Neuem oder Unvorhergesehenem gekoppelt, das zuerst einmal vorhanden sein muss und dem Streben nach Stabilität und Sicherheit zuwider laufen kann. Ob es das ist oder nicht und in welchem Ausmaß liegt zumeist in vorherrschenden und personbezogenen Prozessen dieser Dialektik begründet. „Das Eingeständnis einer nicht zu überwindenden Widersprüchlichkeit, welche sich aus unseren Möglichkeiten des Erkennens selbst ergibt“ verliert in Anbetracht der Erkenntnis, dass wir nicht wirklich erkennen können, wenn wir bereits vorhandene Begriffe und Methoden benutzen, um das neue Phänomen zu untersuchen und es damit auf „Bekanntes“ zurückzuführen, an Boden (vgl. Arnold 2010, S. 302). „Dann bleiben wir in der Vorstellung gefangen, welche wir schon immer hatten“ und „erkennen lediglich eine Wiederkehr des schon Bekannten“ (ebd.), nicht aber die neue, möglicherweise konstruktive Entwicklung oder Veränderung.

Reflexionsprozesse gehen folglich auch mit Bildungsprozessen einher. „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 20). Der Erwachsene soll nach dem Strukturplan des Deutschen Bildungsrates „zur bewussten Teilhabe und Mitwirkung an den Entwicklungs- und Umformungsprozessen aller Lebensbereiche“ befähigt werden (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973, S. 57 nach Vogel 2000, S. 37). Dabei gilt es generell zu beachten, dass (Selbst-)Reflexion auslösende Wirkungsketten nach sich ziehen kann, deren mangelnde Planbarkeit nicht einer zu ermöglichenden Bewusstwerdung und Verarbeitung im Wege stehen darf, da sie ansonsten ihrer Grundlage als Kategorie der äußeren und inneren Bedingungen für die Gestaltung von für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse hilfreichen Beziehungen entbehrt. Sowohl ein „radikaler Konstruktivismus“ (vgl. Schmidt 1987 und 1992 nach Arnold/Siebert 1995/2006, S. 6), der proklamiert, dass alles Deutung ist, als auch die mechanistische Denkweise einer Determiniertheit durch ausschließlich äußere Ereignisse, führen zu einer einseitigen Überbetonung der Bedingungen für konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung. Diese sind generell auf beziehungsqualitativer Grundlage in situativ einfühelndem Verstehen zu finden vor dem Hintergrund und mit dem Wissen um die organismische Emergenz, also des komplexen Zusammenspiels einzelner Elemente für ein wirkungsvolleres größeres Ganzes. Ein solches Verstehen ist reflexiv und sowohl auf das äußere Gegenüber, als auch auf das innere Selbst zu beziehen. Das reflexive Prinzip folgt dabei folgender Orientierung für ein besseres Verständnis: Durch Emergenz entsteht Ordnung im Kopf, denn sie schafft neue Realitäten (vgl. Siebert 2012, S. 127). D.h. durch das Zusammenspiel und die Beziehungen einzelner entsteht Neues, Anderes, das sich nicht aus den einzelnen, sondern aus ihrer laufenden *Beziehung* zueinander heraus konstituiert.

Die Person- und Selbstperspektive machen insgesamt deutlich: konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse finden unter dem Einfluss eines reflexiven Diskurses in Beziehung statt, der Lebenswelt, Konstruktion von Wirklichkeit und Deutung bzw. die Schaffung von Bedeutung integriert (Schüßler 2000; Arnold/Schüßler 2000 und 2003; Mezirow 1997, S. 82 ff.; Siebert 2012, S. 53; Watzlawik 1976; Mader 1998, S. 217). Wie sich zeigen wird, hat dieser Diskurs maßgebliche Auswirkungen auch auf die zu erörternde Organisationsperspektive (vgl. Kap. 2.4, S. 205). Der Prozess des reflexiven Diskurses ist jedoch in der Tat komplizierter, als seine Bedeutung an dieser Stelle schriftlich hervorzuheben. Denn leider ist mit Hüther festzustellen: „Wir lieben einfache Erklärungen, vor allem solche, die uns suggerieren, etwas anderes als wir selbst sei dafür verantwortlich, dass wir so sind, wie wir sind“ (Hüther 2013, S. 64).

Ähnlich beschreibt es auch der Nobelpreisträger Daniel Kahneman anhand eines „faulen Denksystem“ des Menschen, das sich nicht die Mühe macht, Probleme zu durchdenken (Kahneman 2014, S. 61 ff.), und das obwohl „Reflexion eine zentrale Kraft beim intentionalen Lernen, Problemlösen und der Validitätsprüfung“ ist (Mezirow 1997, S. 82). *Selbstreflexion* ermöglicht *Selbsterkenntnis* und damit *Selbstverantwortung* als elementares Ziel von Konstruktivität. Möglicherweise würde dadurch eine Organisation als reflexiv lernender Organismus zu einer an Selbstwirksamkeit überzeugten systemischen Handlungsorganisation, die gerade deswegen durchschlagend erfolgreich in ihrer Beziehungsgestaltung ist, weil sie ihre verantwortungsvolle Kongruenz, einfühlsames Verstehen und bedingungsreduzierte Akzeptanz auf einen praktischen Weg bringen kann, der durch echte Gemeinsamkeit und echten Dialog geprägt ist.

Sich selbst nicht aus dem Blick zu verlieren und äußere wie auch innere Beeinflussungen der Wirksamkeit zu reflektieren ist ein allgemein professionelles Merkmal. „Pädagogik (auch als Wissenschaft) wird von Frauen und Männern betrieben, deren Vorstellungen darüber, was Bildung und Erziehung ist, sie in eigenen Bildungs- und Erziehungsprozessen entwickelt haben und so auch das festlegen, was sie selbst erleben konnten. So beeinflusst das Vergangene und selbst Erlebte das, was sich uns zeigt, bzw. zu zeigen vermag“ (Arnold 2010, S. 18). Das gilt auch für eine Didaktik der Ermöglichung und für das pädagogische Selbstbild des „facilitator“ (vgl. Siebert 2012, S. 28), denn erfolgreiches Lernen, Bildung, Erziehung, Entwicklung oder Veränderung geht immer mit der fundamentalen Ermöglichung wirksamer Selbststeuerung einher. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung als Ziel und Ergebnis von differenzierten Reflexionsprozessen ist somit eine wichtige Orientierungsgröße von konstruktiven Selbst- und Organisationsentwicklungsprozessen.

Wie immer wieder deutlich wurde, finden Entwicklungs- und Veränderungsprozesse determiniert durch innere und äußere Bedingungen des Menschen statt. Die inneren Bedingungen führen nach Arnold zu den inneren Möglichkeiten des Subjektes, denn „das Subjekt kann sich nur zu seinen eigenen Bedingungen entwickeln“ (Arnold 2010, S. 17). Diese inneren Bedingungen sind nicht mehr und nicht weniger als die eigenen, sich entwickelnden und verändernden körperlichen (physischen), geistigen (kognitiven) und emotionalen (seelischen) Möglichkeiten der Person bzw. des Organismus. Bereits Rousseau proklamierte in seiner historischen Erziehungslehre jenseits modernen pädagogischen Wissens und Erkenntnissen aus den Neurowissenschaften erfolgreiche Erziehung mit Kopf, Herz und Hand (Rousseau 1762/2010), was in vorliegendem Kontext auch für erfolgreiche Potentialentfaltung, konstruktive Entwicklung und Veränderung gilt. Die eigenen Bedingungen bzw. Möglichkeiten stehen im lebenslangen Zu-

sammenhang mit subjektiven (Grund-)Bedürfnissen, wie sie z.B. von Maslow (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 120) oder missverständlich auch durch Rogers (vgl. Kap. 2.2.4.3.3, S. 149) beschrieben werden. Diese inneren Bedingungen stehen dann als Grundlage und Voraussetzung von Handlungsbezügen in einem nicht unerheblich moralischen Kontext von Werten und Wahrnehmung. Der Mensch soll gute Zwecke erwählen, wie in Kant's „Moralisierung“ gefordert (vgl. Koller 2014, S. 71 f.), die nicht durch Befehle, Abrichten oder Dressur erreicht werden kann, sondern allein dadurch, dass der Mensch das Denken lernt. In anderen Worten bedeutet das, der Mensch muss reflektieren und explorieren, um dann durch das Erleben einer personenzentrierten Beziehung in Freiheit und gleichzeitig in Verbundenheit zu lernen, dass dies mit Interesse, Lust und gar Begeisterung geschehen kann, weil zu höherer Leistung und höherer Wirksamkeit führt, was kritisch hinterfragt werden *darf* und dadurch besser verstanden werden *kann*. Rogers spricht in diesem Zusammenhang von der natürlich aktualisierenden Tendenz des Organismus Spannungen in Richtung Entfaltung oder Erhaltung hin aufzulösen (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118). Auch Kant führt durch seine beiden geforderten Erziehungsmethoden in „Freiheit“ und im „Zwang“ die historische Dialektik zwischen „Frei-Sein“ und „In-Beziehung-Sein“ für positive Entwicklungen an (vgl. Kap. 6.4, S. 427). Zwang in der Erziehung ist nach ihm dabei nur gerechtfertigt, wenn sie im Interesse zukünftiger Freiheit erforderlich erscheint. Diese frühe Erziehungsregel impliziert die bereits fortgeschrittene moralische Entwicklung des Erziehers gegenüber dem Zögling und stellt damit jegliche ungleichen Machtverhältnisse in Beziehungen unter den unbedingten Schutzmantel moralischen Verhaltens, nicht nur unter erzieherischen Rahmungen<sup>76</sup>. Als höchste aller anzustrebenden Ziele definieren also Kongruenz und „Besser-Verstehen-wollen“ die innere Haltung als Handlungsgrundlage und erforderliche Güte zwischenmenschlicher Beziehungsqualität, die in Folge nachhaltige Ressource für konstruktive Entwicklung und Veränderung ist.

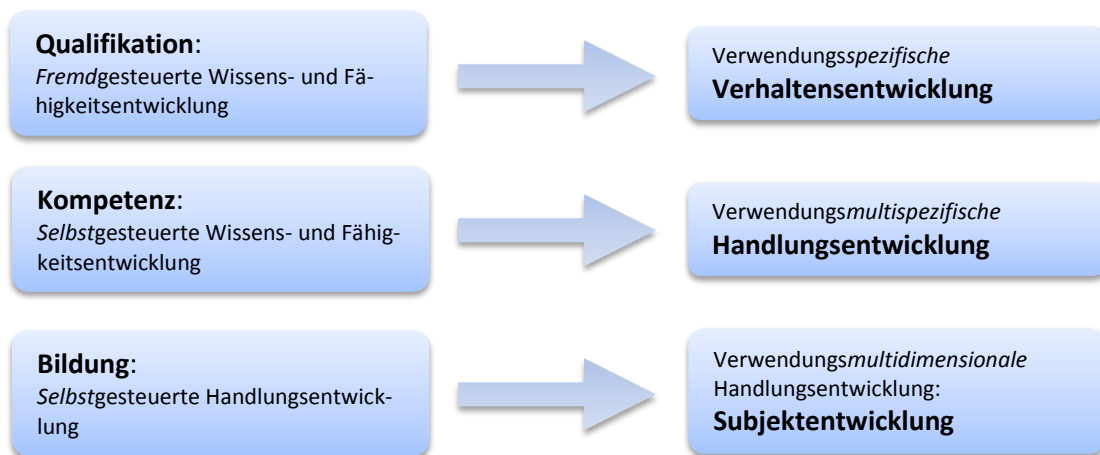
Entwicklung und Veränderung finden zum anderen determiniert durch äußere Bedingungen statt, die im Zusammenspiel mit den inneren Bedingungen die Wirksamkeit der Möglichkeiten des Subjektes bzw. der Organisation determinieren. Dazu gehören z.B. die politischen bzw. staatlichen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen, natürlichen und technologischen Rahmenbedingungen sowie das organisatorische Umfeld, in die Person und Organisation eingebunden sind (vgl. Abb. 16, S. 247). Äußere Bedingungen von konstruktiven Entwicklungs- und Veränderungsprozessen konstituieren sich auch in von außen an das Subjekt oder seine Entwicklung herangetragenen Erwartungen, Vorstellungen, Wünschen oder Zielen. Kant's „Disziplinierung“ im Sinne des Lernens

---

<sup>76</sup> Einen Beitrag hierzu liefert die „Advokatorische Ethik“ von Micha Brumlik als eine Theorie moralischen Handelns zur Legitimation pädagogischer Eingriffe (vgl. Brumlik 1992).

kultureller Normen, „Kultivierung“ im Sinne des Erlernens von Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie „Zivilisierung“ im Sinne des Erwerbs sozialer Kompetenzen (vgl. Koller 2014, S. 71) spiegeln Enkulturation, Qualifizierung und Kompetenzentwicklung als „äußere“ Ziele der Organisation von Lehr- und Lernprozessen wieder. Norbert Vogel differenziert dabei die drei wesentlichen Begrifflichkeiten bzw. Dimensionen der Lehr- und Lernorganisation in der Erwachsenenbildung, Qualifikation, Kompetenz und Bildung, hinsichtlich ihrer sich komplementär zueinander verhaltenden Dimensionen von Entwicklungsprozessen:

**Abb. 9: Dimensionen der Lehr-/Lernorganisation**  
(Vogel 2013, S. 37)



Die dargelegten Entwicklungsdimensionen zeigen im Sinne eines heuristischen Wertes, dass Wissen, Fähigkeiten und Handlungen verwendungsbezogen entwickelt werden und entsprechend zu organisieren sind. Sie und ihre Entwicklungsziele in Bezug auf Verhalten, Handeln und Subjekt sind sowohl durch selbstgesteuerte (innere) als auch durch entsprechende (äußere) lebensweltliche und organisationale Rahmenbedingungen bzw. Erwartungen determiniert. Diese äußeren wie inneren Bedingungen reflektieren zu können ist, wie bereits erwähnt, ein professionelles Merkmal und soll gemeinsam mit dem Wille nach besserem Verständnis<sup>77</sup> die innere Haltung pädagogisch Hauptamtlicher wiederspiegeln. In Bezug auf die Frage nach Bedingungen professioneller Entwicklung ist festzustellen, dass Professionalitätsdiskurse zu einem erheblichen Teil professionelles Handeln mit einbeziehen und leitende Maxime für eine erfolgreiche Praxis herausarbeiten, die Autonomie, Ethik und Vorstellungen der Profession entspricht (vgl. Combe/Helsper 1996; vgl. Nolda/Nuissl/Tippelt 2000; vgl. Helsper/Busse/Hummrich 2008). Die lebensweltlichen und organisationalen Rahmen-

<sup>77</sup> Die innere Motivation besser verstehen zu wollen wird in dieser Studie auch mit dem Begriff des Verstehenspostulats beschrieben.

bedingungen der Entwicklungsdimensionen gemeinsam zu reflektieren ist daher wesentliches und professionelles Merkmal erwachsenenpädagogischen Handelns in Bezug auf die Organisation und Begleitung von konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung.

Die dargelegten Bedingungen der Entwicklung eines in diesem Sinne doppelt *reflexiven Bewusstseins* bezüglich „äußerer“ und „innerer“ Bedingungen für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse können so Unbewusstes ins Bewusstsein rufen oder auch wie Julia Franz es auf der Tagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Tübingen 2016 forderte „Implizites explizieren“ und ermöglichen dadurch kritische und wichtige Auseinandersetzung auf einer Metaebene. Jedes reflexive Bewusstsein hat jedoch auch eine politische Dimension und beherbergt aufgrund seines Gestaltungs- und Ermöglichungspotentials die kritische Option der *Manipulation*. Wie z.B. die für Kinder unbewusst erscheinende Determination von Spielabläufen aufgrund der Anordnung der Spielgeräte auf Spielplätzen (vgl. Höltershinken 2013). Das zentrale Dilemma einer inneren freiheitlichen Erziehung in einer äußeren kultivierten und sozialstaatlichen Gesellschaft bringt Kant in der paradoxen Frage zum Ausdruck: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant nach Weber 1999, S. 181; vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 132). Wie es auch Faulstich und Zeuner im Zusammenhang mit dem bildungstheoretischen Problem nach Heinz-Joachim Heydorn beschreiben: „die Fragestellung ist, wie sich die Menschen entfalten können in einer einschränkenden Wirklichkeit“ (Faulstich/Zeuner 2008, S. 34). Die konkrete Antwort auf diese Frage fundiert in dieser Studie bezogen auf das Individuum wie auch die Organisation im personenzentrierten Beziehungsansatz (vgl. Kap. 2.2.4.3, S. 113). Damit sind die *reflektierte Intentionalität* und *kontextuelle Verortung* als weitere wesentliche Merkmale von konstruktiver und professioneller Entwicklung und Veränderung genannt, um den eigenen Standpunkt als Ausgangspunkt und Verortung für die Entwicklung- bzw. Veränderungsrichtung auszumachen, ähnlich wie die Identität, denn „Selbst-Erfahrung ist auf die von der Außenwelt vorgenommenen Verortungen angewiesen“ (Frey/Haußer 1987, S. 4).

Die Konzentration v.a. auf äußere Bedingungen für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse macht einen elementaren Zusammenhang deutlich: „Wer sich nicht mehr für die Welt interessiert, verliert auch sein Selbst. Denn Selbstbewusstsein ist ohne Weltbewusstsein nicht denkbar. Auch Selbstverwirklichung ist nur in der Welt möglich“ (Siebert 2006b, S. 148). Äußere und innere Bedingungen sind somit nur analytisch oder theoretisch voneinander getrennt zu betrachten, nicht jedoch praktisch. Im konkreten Tun zeigt sich die organismische Ganzheitlichkeit (vgl. Kap. 2.2.4, S. 79)



menschlicher Entwicklung durch seine Intransparenz und im übertragenen Sinne organisationaler Entwicklungen durch kollektives Zusammenspiel und entsprechende Überzeugungen. Verhaltensweisen oder Kognitionen isoliert betrachten, gleicht dem Vorgehen der Verhaltenstherapeuten oder Behavioristen, die „nicht hinreichend die Bedeutung beachten, welche die Aufrechterhaltung eines geschlossenen internen, konzeptuellen Systems für das Individuum besitzt“ (Epstein 1979, S. 30). Denn „jedes ‚Außen‘ erhält erst Kraft, indem es ‚Innen‘ mit Bedeutung belegt wird“ (Faulstich/Ludwig 2004, S. 15). Äußere und innere Bedingungen sind somit die „Verwirklichungsvoraussetzungen der Entfaltungsmöglichkeiten“ (Faulstich/Zeuner 2008, S. 34). Diese Voraussetzungen sind entweder hilfreich und förderlich oder hemmend bzw. sogar hinderlich für erfolgreich konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse, die vom Zusammenwirken innerer Potentiale und äußerer Rahmenbedingungen abhängt (vgl. Arnold 2010, S. 16)<sup>78</sup>. So wird auch im biologischen Sinne deutlich, dass ohne Reflexion das „Sehen“ nicht möglich ist.

#### 2.3.4 Konsequenzen für die Organisation von Lehr-/Lernprozessen als erwachsenpädagogische Hauptaufgabe

In vorliegender Studie wird die Erwachsenenbildung als eine entwicklungsorientierte Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft ausgelegt, die sich in ihren erwachsenpädagogischen Bedingungen für die Gestaltung von konstruktiven Entwicklungs- und Veränderungsprozessen konstituiert. Diese Prozesse spiegeln sich in der Makro- sowie Mikrodidaktik als Organisation von Lehr- und Lernprozessen auf individueller als auch organisationaler Ebene wieder. Die Organisation von Lehr- und Lernprozessen auf beiden Ebenen ist Hauptaufgabe der Erwachsenenbildung mit ihrer zentralen erwachsenpädagogischen Subdisziplin, der Erwachsenenpädagogik (vgl. z.B. Siebert 2006a und 2012). Ebenso wie aus pädagogischer Lehr-/Lernperspektive Organisationen als Form der Institutionalisierung des Lernens Erwachsener betrachtet werden können (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 78), können aus organisationaler Entwicklungs- und Veränderungsperspektive Lehr-/Lernprozesse Erwachsener als Form der Didaktisie-

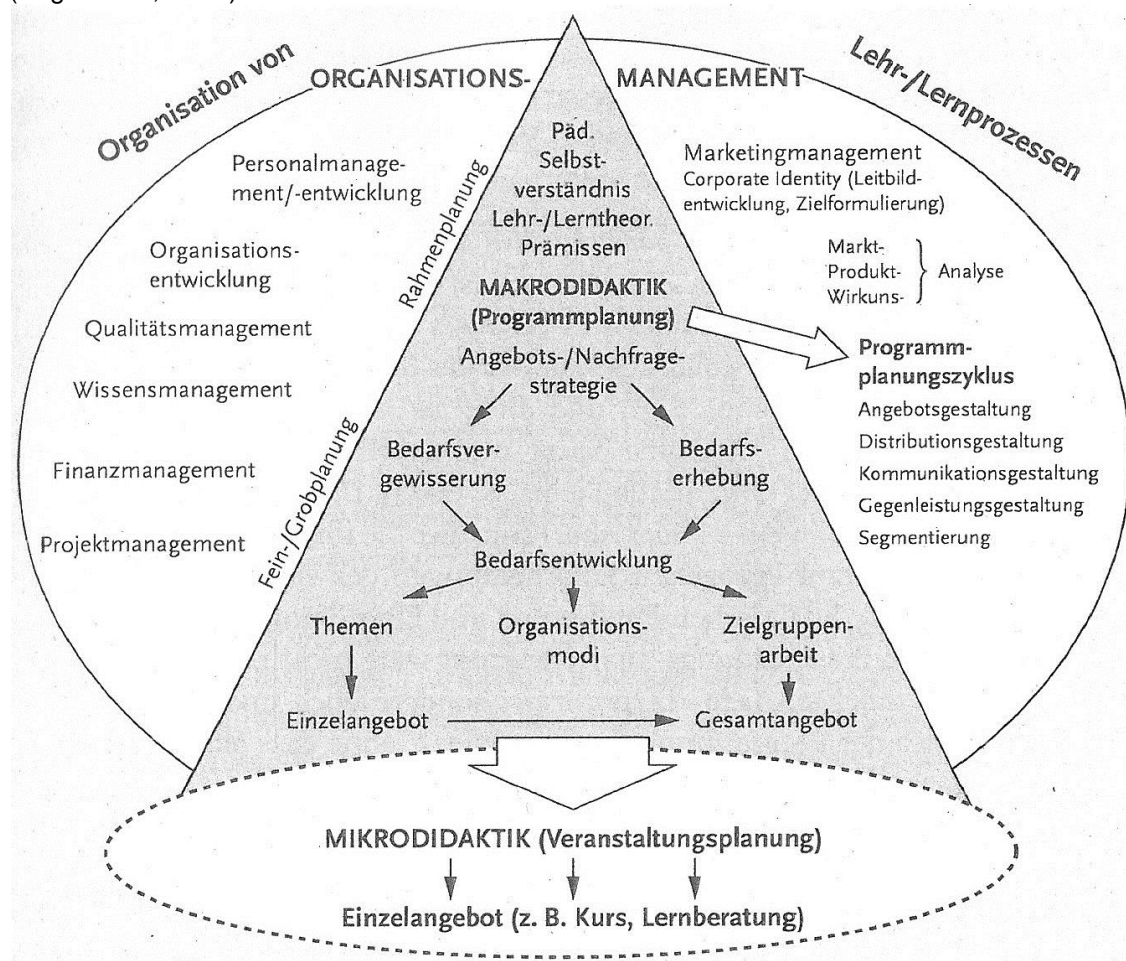
---

<sup>78</sup> Mit Bezug auf den personenzentrierten Ansatz als Grundlagen- und Metatheorie für konstruktive Beziehungsqualität in vorliegender Studie kann aufgrund der Ausführungen dieses Kapitels kritisch angemerkt werden, dass in vorliegendem Zusammenhang und Erkenntnisinteresse nicht von „person centered approach“ gesprochen werden sollte, sondern von „person & basic condition centered approach“ oder einem „person & systemic centered approach“, um dem systemischen und organismischen Sinn eines personenzentrierten Ansatzes, seiner expliziten Beachtung von biologischen, psychischen und sozialen Rahmenbedingungen sowie der entsprechenden Mehrdimensionalität im Titel des Ansatzes gerechter zu werden. Eine einseitige Überbetonung therapeutisch-methodischer Konnotationen und die prinzipielle und undifferenzierte Subjektverantwortung werden dann im Titel deutlicher relativiert (vgl. Böhm 1997, S. 181).

rung der OE durch entwicklungs- und veränderungsförderliche Beziehungsgestaltungen zwischen Person und Organisation angesehen werden.

In diesem Sinne sind Träger und Angebote von Erwachsenenbildung vielfältig, in ihrem erwachsenenbildnerischen Gehalt nicht prinzipiell transparent und erwachsenenpädagogisch-didaktisches Handeln in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft mehrdimensional. Mehrdimensionalität und Vielfalt der handlungsorientierten EB spiegeln sich auch in den für die Organisation von Lehr-/Lernprozessen und -programmen hilfreichen theoretischen Erkenntnissen aus dem lebenslauf- und biographieorientierten Zugang zum Lernen Erwachsener wieder. Nämlich, dass sich zum einen Träger und Angebote bis heute stark pluralisiert haben, die zum Teil sehr spezialisiert sind und mehr konkurrieren als kooperieren und zum anderen, dass ihre Grenzen schwammig geworden sind, insbesondere bei Kultur- und Freizeiteinrichtungen (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007, S. 81). „Hybride Mischformen, die in der Regel gar nicht mehr als Bildungs- und Lernangebote für Erwachsene erkenn- und erfahrbar sind“ lassen „pädagogische Handlungsmuster in eine Vielzahl unterschiedlicher gesellschaftlicher Handlungskontexte“ einfließen (ebd.). Diesbezüglich ist selbstkritisch zu hinterfragen, ob hier vielleicht mehr die Perspektive einer Pädagogisierung sozialer Kontexte eingenommen wird, ähnlich z.B. der Psychologisierung von sozialen Handlungen. Anstatt alternativ auf die mangelhafte Transparenz organisationsspezifischer Ziele und Zwecke der Organisation von Lehr- und Lernprozessen zu fokussieren, welche zum einen aufgrund verschiedener Interessen gesellschaftlich, politisch und wirtschaftlich bedingt ist und die zum anderen eben nicht Hauptaufgabe der Betriebswirtschaft oder Psychologie, sondern der EB ist. Aus organisationaler Perspektive dient die professionelle Organisation von Lehr- und Lernprozessen als organisationale Lern- und Entwicklungsunterstützung und muss, wie die Person- und Selbstperspektive aufgezeigt hat (vgl. Kap. 2.2, S. 47), die individuelle als auch kollektive Ebene sowie erachtete Notwendigkeiten für interpersonell soziale und organisational wirtschaftliche Zwecke interdisziplinär, strukturiert und v.a. beziehungsorientiert beachten und reflektieren. Organisationsentwicklung und –management aus erwachsenenpädagogischer Perspektive ist stets in diese mehrdimensionalen Reflexionsprozesse eingebunden. Diese beziehen sich auf die wesentlichen Ressourcen Human-, Struktur- und Beziehungskapital (vgl. Kap. 2.4.2, S. 221), technische Möglichkeiten, Visionen und Strategien mit zu definierenden Erfolgszielen zwischen Rahmenplanung und Feinplanung sowie zwischen (Daten-)Erhebung und Vergewisserung der Unternehmung. Norbert Vogel stellt dies im Kontext professionellen Weiterbildungsmanagements dar:

**Abb. 10: Organisation von Lehr-/Lernprozessen durch professionelles Weiterbildungsmanagement**  
(Vogel 2013, S. 31)



Die mikrodidaktische Veranstaltungsplanung von Einzelangeboten in der EB und WB ergibt sich aus der aus dem pädagogischen Selbstverständnis, den Lehr- und Lerntheorien und Prämissen abgeleiteten makrodidaktischen Rahmenplanung des Programms, des Marketingmanagements sowie der weiteren Grob- und Feinplanung durch Strategieentwicklung und -umsetzung in Bezug auf Angebot, Nachfrage und Bedarf des Bildungsprogramms und seiner einzelnen Angebote. Die Programmplanung selbst ist wiederum in verschiedene Gestaltungs- und Aushandlungsprozesse hinsichtlich des Angebots, der Distribution, Kommunikation, Gegenleistung und Segmentierung involviert, die, wie bei weiteren makrodidaktischen Planungsprozessen, interdisziplinäre Interaktionen bedingen. Vor erwähnt geschichtsmächtigem Hintergrund erziehungswissenschaftlicher Personorientierung ist dieser rahmenzentrierte Blick der Organisation von Lehr- und Lernprozessen explizit und nicht nur konzeptionell mit den beteiligten Personen als in systemisch äußerliche Zusammenhänge eingebettetes *interpersonelles* und innerlich *intrapersonelles* Ganzes in Beziehung und integrativ zu beachten. Denn „kontaminierte Lernarrangements“ beginnen weit vor der Veranstaltungsplanung, zerstören Lernmotivation, erzeugen Widerstände und „innere Emigration“ und sind

nach Faulstich und Zeuner z.B. bereits durch falsche Lernorte gekennzeichnet, d.h. durch die räumliche Trennung von Lerngegenständen und Arbeitsinhalten, was einen Bedeutungsverlust begünstigt (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 38 f.). Zudem wirkt eine Unterordnung der Lernenden unter Lehrabsichten der Dozenten und Programme, die Lernende zu Objekten werden lassen sowie ein Training bzw. „Dressur“ ohne vermittelte Bedeutungszusammenhänge hemmend auf den erfolgreichen Lernprozess (vgl. ebd.). Schließlich spielen organisatorische und organisationale Rahmenbedingungen erwachsenpädagogisch eine entscheidende Rolle, wenn es um ernüchternde Resümees von Lernprozessen geht, die in einem erzwungenen Gleichlauf von Lerngeschwindigkeiten durch vorgegebene und zu knapp bemessene Lernzeiten, in der Herstellung von Rangordnungen durch Bewertungen von Lernleistungen oder in der Kontrolle im Sinne einer schulischen Disziplinaranlage liegen (vgl. ebd.).

Daher spielen nicht nur das Entwicklungsziel, sondern auch das zusammenhangsorientierte, d.h. das systemische und gleichzeitig bedingungsfrei personenzentrierte Verstehen der beteiligten Personen und ihrer jeweiligen Intentionen, im Sinne des Verstehenspostulats konstruktiver Entwicklungsprozesse, eine entscheidende Rolle für eine sinnhafte und gerade deswegen erfolgreiche makro- wie mikrodidaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Dabei stehen individuelle und organisationale Lernprozesse in enger und häufiger Verbindung zu Bewältigungsprozessen (vgl. Kap. 2.3.2, S. 179 ff.). Die individuelle Bewältigung von zumeist krisenhaften Transitionen z.B. im Kontext der Biographie, bezieht sich im Kontext der Organisationsentwicklung auf die Primäraufgabe des Lösens von Konflikten. Auch hierbei entstehen Übergänge, bzw. Zustandswechsel durch Prozesse der Entwicklung und Veränderung. Dazu gehören im persönlichen Sinne zwar Lebensläufe und Biographien, für die OE jedoch ihre daraus gespeisten subjektiven Motivationen und Überzeugungen und deren zugrundeliegenden organisationalen Gefühle, Werte, Neigungen, Hoffnungen, Wünsche und Bedürfnisse. Vergleichsweise häufig werden im pädagogischen Lehr-/Lerndiskurs Lernanlässe aufgelistet (vgl. Nuissl 2000, S. 12), aus denen dann entsprechende Lehr/Lernprozesse abgeleitet werden. Dabei sind Lernprozesse unabhängig welcher Anlässe, die aufgrund unseres vielfältigen Lebens ohne Zweifel eine hohe Vielfalt aufweisen können, an das geknüpft, was uns im Inneren berührt. Verschiedene Lernanlässe können aus organisatorischer bzw. programmplanerischer Sicht Hilfestellung für das Verständnis des hauptamtlich organisierenden Erwachsenenpädagogen geben, aber nicht die Bedeutung des situativen *in Beziehung treten* mit einer Person ersetzen. Die Orientierung an der momentanen Beziehung im Lehr-/Lerndiskurs verweist auf einen ähnlichen Unterschied zwischen *diagnoseorientiertem* Vorgehen oder diagnose-

*geleitetem* Vorgehen im klinischen Kontext. Ersteres orientiert sich lediglich an einer Diagnose, ist jedoch offen für Unvorhergesehenes. Letzteres lässt sich von einer Diagnose im Handeln leiten, nicht von der betreffenden Person, und läuft dabei Gefahr, die momentanen, subjektiv wirklichen und möglicherweise veränderten Gegebenheiten und Empfindungen zu missachten. Der Mensch konstruiert nicht nur, er fühlt auch (vgl. Kap. 6.2.2, S. 416). Die nachhaltige Folge einer Bedürfnis- und Gefühlsorientierung für die Organisation von Lehr- und Lernprozessen drückt Arnold treffend im Sinne eines emotionalen Konstruktivismus aus, nämlich dass dann eine „stärker erlebensverbundene Gestaltung nachhaltiger und transformativer Lernprozesse“ ermöglicht werden kann (Arnold 2010, S. 12; vgl. Arnold 2005). Es steht fest: Lernmotivation kann nicht fremdgesteuert werden, entwickelt sich aber in anregenden und unterstützenden Kontexten, die Autonomie, Anerkennung, Kompetenz und Sinn des Einzelnen nicht missachten dürfen (vgl. Siebert 2006b, S. 10). Bei jedweder betriebswirtschaftlichen, soziologischen oder gar psychologisch-kausalmehchanistischen Betrachtung von Organisationsentwicklung und –veränderung darf diese Verstehensorientierung von Bedeutung bzw. subjektiver Bedeutungszuschreibungen und Bedeutungskonstruktionen als Grundlage für a.) konstruktive Selbststeuerung und b.) Selbstorganisation organisationaler Prozesse nicht übergangen werden, sondern muss vielmehr wieder ins Zentrum der erwachsenenpädagogischen Aufmerksamkeit rücken, auch hinsichtlich der Gestaltung einer konstruktiven OE. Die erwachsenenpädagogische Lernunterstützung für Organisation, Gruppe bzw. Team und Person liegt dabei übereinstimmend im dynamischen und personzentrierten Vorgehen.

Dabei besteht ein praktisches Dilemma, da optimale Bedingungen für das Lernen Erwachsener in der vielfältigen Gestaltung von Bildungsmöglichkeiten liegen, damit die Teilnehmer Lernmaterial, -wege und –tempo selbst wählen können. Dieser Anspruch methodischer Variabilität jedoch „stößt schnell an Grenzen der praktischen Realisierbarkeit“ (Schrader 2008a, S. 211 f.). Die jüngere Disziplin der pädagogischen Organisationsentwicklung (vgl. Kap. 2.4.2, S. 222 ff.) greift dieses Verständnis im Zusammenhang mit den genuin pädagogischen Themen der Intrinsität, Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit für erfolgreiche Lern- und Entwicklungsprozesse auf und will dafür förderliche Faktoren und praktische Realisierbarkeit untermauern. Die Unterstützung von organisationalen Lernprozessen wird dabei von dem der Pädagogik genuinen „Vertrauen auf die Möglichkeit des Lernens und seiner Unterstützung“ und dem unbedingten Glauben an die „Veränderlichkeit der Menschen“ getragen (vgl. Göhlich 2005, S. 10). Dieser Glaube bzw. diese Überzeugung spiegelt sich in der dem personzentrierten Ansatz zugrundeliegenden *Aktualisierungstendenz* zur Spannungsauflösung wieder (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118), deren Gültigkeit auch unter organisatorischen

und organisationalen Rahmenbedingungen bzw. scheinbaren Einschränkungen für praktische Realisierbarkeit besteht. Es soll daher nicht darum gehen, das erwachsendidaktisch Beste zur Verfügung zu stellen, sondern das unter den gegebenen Bedingungen *Bestmögliche*, mit dem Ziel Ressourcen freizusetzen, wie sich anhand der organismischen Tendenz der Organisation sowie des genuinen Zieles von OE, der Mobilisierung von Ressourcen, zeigt (vgl. Kap. 2.4.1.1, S. 219). Um Widerstand zu vermeiden, ist es z.B. erforderlich „Arbeitsbedingungen und Kommunikationsformen zu schaffen, innerhalb derer die wirklichen Lerninteressen der Betroffenen systematisch geäußert und berücksichtigt werden können“ (Holzkamp 1993, S. 24). Die Organisation von Lehr- und Lernprozessen muss unweigerlich die Frage nach der Intervention aufrufen und wie diese aussehen soll, wenn sich nach den Erkenntnissen des Lehr-/Lerndiskurses das Lernen Erwachsener niemals erfolgreich ohne Selbsttätigkeit vollzieht. Diese notwendige Selbsttätigkeit für das Lernen Erwachsener wird mittlerweile auch von der Neurobiologie bestätigt. „Richtig verändern wird sich im Gehirn nur dann etwas, wenn ich etwas selbst mache“ (Onlinequelle: Hüther 05/2016). Vereinfacht formuliert geschieht das durch 1. Hören/Wahrnehmen, 2. Berührt-Werden, 3. Auf-den-Weg-Machen und 4. Erfahren. Wie sehen dabei nun hemmende und wie förderliche Rahmenbedingungen aus? Es herrscht Einigkeit darin, dass Lernthemen Bedeutungshaftigkeit benötigen, die z.B. durch die Partizipation der Teilnehmer an Planung, Organisation und Themenauswahl erreicht werden kann. D.h. in der Makrodidaktik benötigt es die Fähigkeit, bedarfsgerecht Programme planen zu können. In der Mikrodidaktik bedarf es der Fähigkeit, Lernbeeinträchtigungen durch das Aufdecken von Widerständen und zentral durch vergewisserndes gegenseitiges *Verstehen* vor Ort zu minimieren, bedarf- und bedürfnisorientiert aufmerksam und reflexiv zu verfahren und die Veranstaltungsplanung entsprechend zu organisieren.

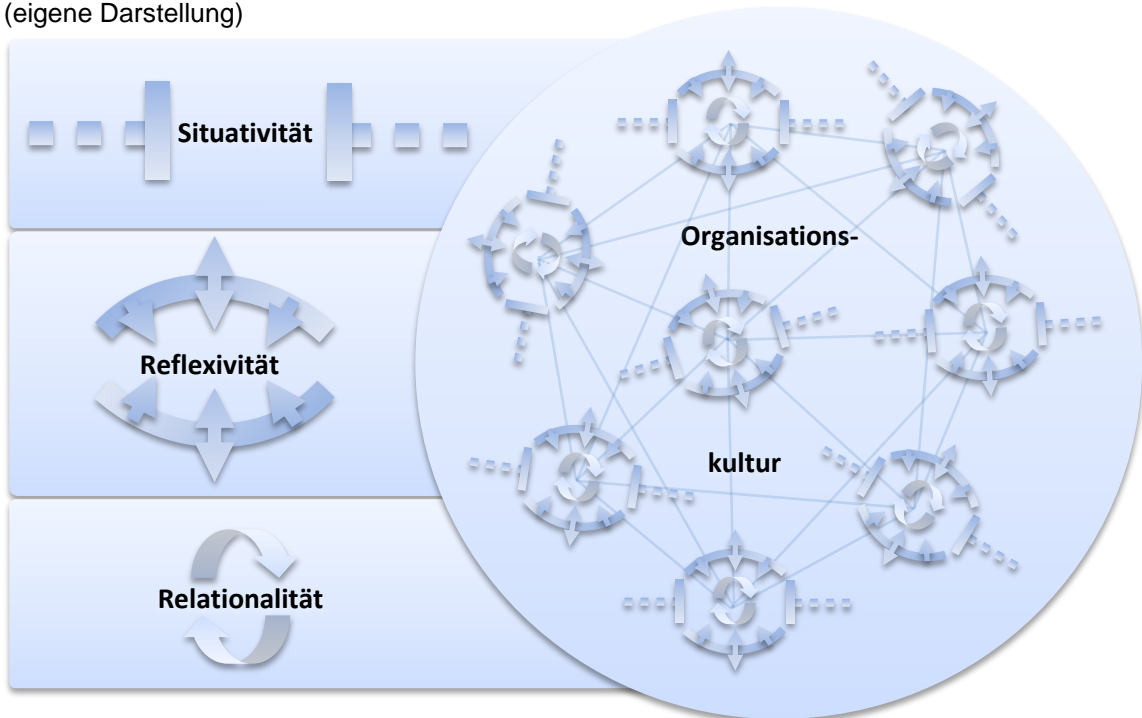
Metaperspektivisch und neurobiologisch maßgeblich für eine gesunde Entwicklung erscheint es, das Leben aktiv zu gestalten, mit all seinen positiven Auswirkungen, was das Gefühl von Ausgeliefert-Sein verringert. Realisierung beginnt nach Hüther also, wenn die Dinge in die Hand genommen werden und dies kann nur dort geschehen, wo man ist. D.h. für konstruktive Selbstprozesse gilt es, dort wirksam zu werden, wo etwas bewegt werden kann und nicht versuchen umzusetzen, was gar nicht geht, sondern sich damit abfinden lernen (vgl. Onlinequelle: Hüther 5/2016). Die Initiative im Lernprozess soll beim Lernenden liegen, der Schritt für Schritt lernen muss, reflektiert Entscheidungen zu treffen. „Wer Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit fördern will, muss selbstständige Suchbewegungen der Lernenden ermöglichen“ (Arnold/Harth 1998, S. 313; vgl. Kap. 2.3.1, S. 153). Rolf Arnold und Thilo Harth sprechen die notwendige Ermöglichung von selbstgesteuerten Suchbewegungen für konstruktive Entwicklungs-

und Veränderungsprozesse an, die m.E. auch als (Selbst-)Reflexionsprozesse zu bezeichnen sind. Eine solche erwachsenpädagogische Lehrintention führt jedoch allein nicht zwangsläufig zu verbessertem Reflexionsvermögen, sondern macht auf Voraussetzungen aufmerksam, die es für die Organisation von Lehr-/Lernprozessen im Einklang mit erwachsenpädagogischen Bedingungen für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse zu beachten gilt. „Intentionales Lernen setzt bei den Lernenden Grade von Selbstbestimmtheit voraus, wenn es expansive Aneignung ermöglichen soll“ (Faulstich/Zeuner 2008, S. 39). Eine bessere Selbstbestimmtheit und die Überzeugung davon, d.h. die Selbstwirksamkeit, ist mit zunehmendem Reflexionsvermögen der Person verbunden und kann folglich durch entsprechende Förderungen im Programm vor dem Hintergrund der Reflexion als Orientierungskategorie der Organisation von Lehr-/Lernprozessen unterstützt werden (vgl. Kap. 2.3.3, S. 186 ff.).

Julia Franz zeigt hierfür in ihren „Kulturen des Lehrens“ im Zusammenhang mit kollektiven Lehrerorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung drei Merkmale als Kennzeichen des Lehrens im Modus reflexiver Prozessgestaltung auf: Situativität, Relationalität und Reflexivität (vgl. Franz 2016, S. 203). Diese Merkmale sind, da Relationalität auch im Sinne von Beziehungsorientierung aufgefasst werden kann, gleichfalls der in vorliegender Studie aufgezeigten Beziehungsqualität für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse von Person und Organisation zutiefst zu Eigen. Dabei kann a.) Situativität als zeitlich und räumlich begrenzter Rahmen, b.) Reflexivität als innere Metaperspektive der Situation, mit möglicher doppelter Reflexion im Innen- und Außenbezug sowie c.) Relationalität als Beziehungsdimension bzw. verhältnismäßiger gegenseitiger Bezug von relevanten Elementen (z.B. Personen im Lehr-/Lernprozess) betrachtet werden. Diese von Franz aufgezeigte Perspektive einer „dimensional-relationalen organisationspädagogischen Didaktik“ wird im Sinne von erweiterten interaktionsbezogenen Anschlussmöglichkeiten durch die in vorliegender Studie differenzierte Beziehungsdimension und ihre konkreten Gestaltungsmöglichkeiten eines reflexiven und bewussten bzw. expliziten Prozesses für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsphänomene bereichert. Situativität, Reflexivität und Relationalität stellen dann erwachsenpädagogische Handlungsmomente dar, die nicht nur mikrodidaktisch für konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung, z.B. durch Teilnehmerorientierung, sondern auch makrodidaktisch für die Organisationsentwicklung Relevanz erhalten.

**Abb. 11: Interaktive Situativität, Reflexivität und Relationalität als in Verbindung stehende (erwachsenenpädagogische) Handlungsmomente im organisations-kulturellen Zusammenhang**

(eigene Darstellung)



Die drei Kategorien Situativität, Reflexivität und Relationalität beinhalten so betrachtet eine a.) selbstreferenziell normgebende Funktion zur Legitimation von organisationalen Handlungen, z.B. Lehr- oder Beratungshandlungen, über die systemische Konstitution von Kommunikationsmodi und transparenten Entscheidungsprozessen sowie b.) einen fremdreferenziellen Bezug auf als gültig anerkannte Regeln einer Organisationskultur, z.B. in Bezug zu Handlungs- oder Entwicklungsprozessen (vgl. Franz 2016, S. 38 f.). Diese systemische Betrachtung veranschaulicht die Genese von Einflussnahmen in und von Organisationen unter der Prämisse des kollektiven Sinns (vgl. ebd. S. 226; vgl. Abb. 14, S. 237). In welcher Art und Weise hierbei vorhandene Macht und Mittel instrumentell oder instrumentalisierend gelebt werden, ist durch moralisch-kulturelle, ethische und professionstheoretische Anforderungen während der Entwicklung und Veränderung der Organisation bestimmt und verweist auf den Intentionalitätsdiskurs für qualitative Beziehungsgestaltungen (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 143).

Aufgrund dieser Eigenschaften und Bedingungen des Lehrens und Lernens Erwachsener lassen sich Orientierungen bezüglich einer hilfreichen und förderlichen Praxis der Organisation von Lehr- und Lernprozessen ableiten. Dazu gehört die Beachtung der Intentionalität der Teilnehmer und auch der für den Bildungsauftrag Auftragsverantwortlichen, die Problemorientierungen nur unter Prüfung der Bedeutsamkeit von Verwendungszusammenhängen und Differenz erleben, Anschlussmöglichkeiten und per-



sonorientierte sowie situationsangemessene Lernverfahren und Methodik im Bewusstsein vorliegender organisationaler Relationen betrachtet. Aus personzentrierter Perspektive ist es daher richtig zu folgern, „dass wir pädagogisch weniger einen neuen Modus des Handelns als des Zulassens benötigen“ (Lenzen 1991, S. 123 nach Arnold/Siebert 1995/2006, S. 6). Denn Bildung als Subjektentwicklung und subjektive Deutung ist letztlich ohne das Postulat der Selbsttätigkeit nicht organisierbar (vgl. Siebert 1993a, S. 111 nach Arnold/Siebert 1995/2006, S. 6) und nur durch anregende Umgebungen zu ermöglichen. Eine solche durch den Deutungsmusteransatz bestimmte konstruktivistische und ermöglichungsdidaktische Begründung von Lehr- und Lernprozessen soll jedoch nicht über die tatsächlichen Handlungsmöglichkeiten im Lehrprozess hinwegtäuschen, die sich aus einer personorientierten Haltung und entsprechend qualitativer Beziehungsgestaltung heraus situativ und reflexiv ergeben (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 127). In der Pädagogischen Historie wurden diese Beziehungsgestaltungen und Überzeugungen immer wieder von praktischen Pädagogen in ihrem jeweiligen gesellschaftshistorischen Kontext erfolgreich gelebt. Z.B. das Waisenhaus „Dom Sierot“ von Janusz Korczak oder die freie Schule „Summerhill“ von Alexander Sutherland Neill. Ihre Überzeugungen des selbstgesteuerten Lernens führten bis hin zur Frage, ob überhaupt gelehrt werden könne.

Ohne Zweifel lässt sich Lehren und Lernen zumindest organisieren, was in modernen sich wandelnden Gesellschaften und ihrer fortschreitenden Ausdifferenzierung, z.B. von Wissen, unbedingt notwendig geworden ist, v.a. angesichts dadurch „wachsender Möglichkeiten der Erfahrung von Differenz“, die für Bildungsprozesse „unabdingbar“ sind (vgl. Franz 2014, S. 91). Dieses „Differenzerleben“ soll durch Lehren angeregt und Anschlussmöglichkeiten geschaffen werden (vgl. Franz 2016, S. 204). Neben Zielen und Inhalten, die in normative Fundierungen eingebettet sind, gibt es Entscheidungen zu fällen, bezüglich der erwachsenpädagogischen Organisation von Lehr- und Lernprozessen, die eine konstruktive Entwicklung und Lernen in Beziehung bestmöglich ermöglichen. Im Einbezug immer gegebener Rahmenbedingungen von Lehr- und Lernprozessen, die daher niemals in völliger Freiheit stattfinden, kann es nicht darum gehen, das beste Lernen, sondern Lernen *bestmöglich* zu ermöglichen. Denn Qualität ist ein kontinuierlicher Prozess. Dazu wurde bisher eine ganze Reihe an möglichen Orientierungskategorien veröffentlicht, die jedoch in der Praxis oftmals von Interesse, Überzeugungen und professionellem Ansatz der pädagogisch Hauptverantwortlichen abhängig sind. Faulstich und Zeuner unterscheiden z.B. Entscheidungen über die „Sequenzen des Lernens“, d.h. die Gliederung des Lernprozesses in Schritte oder Phasen, über das „Arrangement“, d.h. die möglichen und angebrachten Artikulationsformen, Sozialformen und Aktionsformen, über die „Ressourcen“, d.h. wie ist Personal und Me-

dien einsetzbar sowie über die „Lernorte“, d.h. die räumlichen und interaktiven Zusammenhänge (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 40). Mittlerweile existieren außerdem einige wissenschaftliche Ratschläge für möglichst erfolgreiches Lernen hinsichtlich ihrer lernpsychologisch relativ guten empirischen Belegbarkeit, z.B. die 8 Prinzipien nach Franz Weinert (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 41 f.), die hier nicht weiter ausführlich aufgeführt werden sollen. Solche Taxonomien bieten Orientierung und Unterstützung für die Organisation und Planung von Lehr-/Lernprozessen, werden jedoch von Weinert selbst in ihrer allgemeinen Praktikabilität als sehr ernüchternd resümiert.

Interessant wird im Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse vorliegender Studie und einer weiterführenden kritischen Auseinandersetzung, aus welchen Gründen eine doch sicherlich angestrebte Praktikabilität ernüchternd erscheint und inwiefern intentionale Methodenansätze gegenüber einer optionalen Methodenvielfalt in personenzentrierter Resonanz und reflexiv-differenzierter Relationierung für erfolgreiches Lernen möglicherweise nachrangig zu behandeln wären. Ein Grund dieser Ernüchterung könnte in der unangemessenen Beziehungsgestaltung liegen. Das zeigen die Erkenntnisse aus der humanistischen Entwicklung der Person und der Ganzheitlichkeit und Beziehungsorientierung für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse (vgl. Kap. 2.2.1, S. 49; vgl. Kap. 2.2.4, S. 78). Untermuert wird dieser Gedanke durch Faulstich und Zeuner, die Einigkeit bezüglich dessen beschreiben, dass die *Selbstbestimmtheit* der Lernenden für die Methodendiskussion das höchste Gewicht hat (Faulstich/Zeuner 2008, S. 42). Zunehmend gerät außerdem das Prinzip des „kooperativen Lernens“ in den Fokus (vgl. Holzkamp 1993, S. 501), bei dem nicht mehr der „Meister“ den „Lehrling“ schrittweise einlernt, sondern gemeinsame Lernproblematiken in Gruppen anteilig und durch „überlappende Zonen des Wissens und Könnens“ bearbeitet werden, nämlich genau zwischen generalistischem „alle wissen alles“ und expertisem „jeder kennt nur seinen Bereich“, was sich zunehmend auch in organisationalen Veränderungs- und Entwicklungsprozessen als erfolgreich erweist (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 43). Die Beziehung im Lernprozess als sozialem Prozess gewinnt dabei stark an Bedeutung, mit dem Augenmerk auf Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen zwischen den Lernenden untereinander und zum Lehrenden. Dies ist vor allen Dingen auch für die OE maßgeblich bezüglich des potentiell hoch erreichbaren Zieles der Problemlösung durch Arbeitsteilung (vgl. ebd.; vgl. Holzkamp 1993, S. 511).

Pädagogisches Handeln im Kontext der Erwachsenenbildung und Weiterbildung führt also aufgrund seiner speziellen makro- wie mikrodidaktischen Bedingungen in der Organisation von Lehr- und Lernprozessen nicht an einer organisationalen Dimension vorbei. Die Organisation von Lehr- und Lernprozessen ist dabei weniger von der inter-

disziplinären Übereinstimmung in für Lehr- und Lernprozesse förderlichen und hilfreichen Merkmalen und Eigenschaften determiniert, sondern v.a. durch verstehende Beziehungsqualität im organisationalen Kontext, die maßgeblich vom Organisationszweck, den organisationalen und kulturellen Realisierungsbedingungen konstruktiver Entwicklung und Veränderung sowie vom vorherrschenden Menschenbild der Organisations- und Konzeptualisierungsverantwortlichen mitbestimmt wird. Organisationspädagogische Theorien eröffnen hierfür ebenfalls durch ihr Reflexionspostulat differenzierte Implikationen für die Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation unter sozial- und humanwissenschaftlichen Gesichtspunkten, in denen Individuelles organisational emergent und Implizites explizit wird, worauf im Folgenden einzugehen ist. Die Organisation darf nicht, wie bisher, im Kontext der Organisation von Lehr- und Lernprozessen und ihrer Theorien weiterhin „nur“ den Stellenwert einer institutionellen Rahmenbedingung zugeschrieben bekommen, denn sie steht immer deutlicher in einer konstitutiven Einflussosphäre praktischer Orientierungen und Handlungen (vgl. Franz 2016, S. 225). Es gilt also auch einen neuen Modus makrodidaktischen Denkens und Handelns zu etablieren.

## 2.4 Organisationsperspektive

*„Jedes gesehene Stück menschlicher Außenwelt,  
ist auch ein Stück Innenwelt“  
(Pascal Mercier 2006, S. 102)*

An Organisationen, ihrer Entwicklung und Veränderung sind verschiedene Disziplinen beteiligt, deren Erkenntnisinteressen sich teilweise überlagern oder gar konkurrieren. Die klassische Betriebswirtschaft und Soziologie begaben sich Anfang des 20. Jhd. auf das wissenschaftliche Gebiet der Organisationstheorien, mit dem Weber'schen Bürokratieansatz der herrschaftsbezogenen Rationalisierungen, dem technokratischen „Scientific Management“ von Frederick Winslow Taylor (1856-1915) zur Optimierung von Organisationsprozessen aber auch mit dem bereits 1916 veröffentlichten und sich von Taylor abgrenzenden und umfassenden Managementansatz von Henri Fayol (Fayol 1916). Neben den anfänglichen Auffassungen der Organisation als Mechanismus mit primär ökonomischen Austauschbeziehungen kamen im Zuge des Aufkommens der Human-Relations-Bewegung immer mehr situative und verhaltenswissenschaftliche Orientierungen der Psychologie hinzu sowie die OE mit Themen der Mitarbeiterproduktivität, Führungsstilen und Bedürfnissen der Selbstverwirklichung (vgl. Göhlich 2005, S. 10). Diese Auffassungen wurden mit strukturalistischen und systemtheoretischen Ansätzen kombiniert, die objektive und subjektive Ansichten vereinten und die

Organisation mehr als Organismus oder als autopoietisches System betrachteten (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 44). Von den zunehmend verschiedenen an Organisationen interessierten Disziplinen konnte sich bis heute v.a. die Organisationspsychologie im Feld der Organisationsentwicklung und –beratung etablieren, in das mittlerweile neben den psychologischen und betriebswirtschaftlichen Zugängen auch soziologische und politologische Ansätze drängen, z.B. durch Politikfeldanalysen oder gewerkschaftliche Organisationspolitik.

Die Pädagogik blieb dabei lange Zeit außen vor, was möglicherweise dem mangelhaften öffentlichen Zugeständnis an ihr „viel größeres Arbeits- und Wissensfeld“ als auch der „ideengeschichtlich gepflegten Distanz zu Beruf und Betrieb“ geschuldete ist (vgl. Göhlich 2005, S. 11). Die erwachsenenpädagogische Organisationsforschung wagt sich erst seit den 90er Jahren auf das Feld einer bis dato disziplinären Randerscheinung (vgl. Dollhausen/Feld/Seitter 2010, S. 13). Der stärker interessierende Professionalitätsdiskurs der Erwachsenenbildung machte jedoch deutlich, dass auf diesem Fachgebiet ein plurales Handlungsfeld vorliegt, das gesellschaftliche Handlungskontexte, organisationale Handlungsbedingungen und individuelle Handlungsmöglichkeiten in nicht immer aneinander anschlussfähigen betriebswirtschaftlichen, pädagogischen und organisationalen Rationalitäten zu begreifen versucht und entsprechende Kompetenzen für ein interdisziplinäres Verständnis abverlangt (vgl. Zech/Ehse 1999, S. 17 f.). Diese Pluralität und Mehrdimensionalität der EB ist nicht unproblematisch und zeigt sich in ihren makro- wie mikrodidaktischen Handlungs- und Steuerungsmöglichkeiten (vgl. Vogel 2008, S. 304 f.). So sollen „Gestaltungsspielräume in der Weiterbildung als pädagogische Organisationspolitik erkennbar“ werden, „in der sich gesellschaftliche Funktionsbestimmungen von lebensbegleitendem Lernen mit Fragen der Organisationsentwicklung konzeptionell verknüpfen lassen“ (Schäffter 2003, S. 26), womit Schäffter die Notwendigkeit der Ausarbeitung einer erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie herleitet. Die Komplexität pädagogischer Rationalitäten relativierend, liegt es in erheblichem Maße nahe, die sich in organisationalen Kontexten interdisziplinär vollziehende praktische und theoretische Hinwendung zur Entwicklung des lernenden und seine Existenz sichernden *Menschen* auch und v.a. pädagogisch weiter zu führen. Und zwar ausgehend von den in gruppenspezifischen Arbeiten und Lernprozessen liegenden historischen Ursprüngen der OE in Anbetracht der Entfaltung postfordistischer Wirtschaftsformen in postindustrieller Gesellschaft, nach Aufklärung, dem Humanismus und in Folge der bis dato bevorzugten Konzentration auf die maschinelle Entwicklung. Dieser neu interessierende sich bildende Mensch ist demnach dauerhaft bestrebt seine Lebensbewältigung und Handlungsfähigkeit zu erweitern (vgl. Zech/Ehse 1999, S. 19; vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118).

Auch Organisationen streben das Ziel der Existenzbewältigung und Erweiterung ihrer Handlungsoptionen an. Die dabei relevante Betrachtung von Organisationen als auto-poietische Systeme macht dabei insbesondere vor dem Hintergrund einer Untersuchung aus erwachsenenpädagogischem Blickwinkel hinsichtlich seiner immanenten Prämissen der Selbststeuerung und der Organisation von Lehr- und Lernprozessen Sinn. Selbstentwicklung und –veränderung durch Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit sollen sowohl Ziel als auch Bedingung beziehungsorientierter pädagogischer Praxis sein, die ganzheitlich und damit auch systemtheoretisch zu denken ist. Die Perspektive der Organisationsentwicklung muss dabei den sozioökonomischen Rahmenbedingungen Rechnung tragen, die menschliche Entwicklung und Veränderung in einem „ungleichen Kampf“ umgeben (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2004), der per se jedoch in Beziehung stattfindet. Und wenn in vorliegendem Untersuchungskontext der Frage nach einer Beziehungsqualität als nachhaltiger Ressource für die konstruktive Entwicklung und Veränderung von Mensch und Organisation vor dem Hintergrund einer Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft nachgegangen wird, so ist nicht zuletzt *der Mensch das Maß* der Organisationsentwicklung, so wie die Person das Maß der Erziehung ist (vgl. Kap. 2.2, S. 48). Diese Betrachtung gewinnt an Substanz hinsichtlich der bestmöglichen Persönlichkeitsentfaltung als das Bildungsideal des Humanismus, aus dessen Schoß die Organisationsentwicklung in das postindustrielle Zeitalter hinein geboren wurde (vgl. Kap. 2.4.1.1, S. 212).

Nachdem in bisherigen Kapiteln dieser Studie ein unreflektierter Subjektivismus entlarvt (vgl. Kap. 2.2, S. 49) und die Entdeckung der personorientierten, -zentrierten und damit ganzheitlichen Perspektive die Entwicklung und Veränderung des Menschen *in Beziehung* als Voraussetzungen für seine lebenslange konstruktive Bildung, Entwicklung und Veränderung erklärt, sollen diese Erkenntnisse nun weiterführend im Zusammenhang mit der Entwicklungs- und Veränderung der Organisation betrachtet werden. „An sich liegt dann auch fast in der Luft, aus der Tatsache, dass Organisationen schließlich aus Menschen bestehen, auch einmal an Veränderungen der sozialen (=zwischenmenschlichen) Beziehungen und Bezugssysteme in Organisationen zu denken. In dem Moment dann, in dem man den arbeitenden Menschen nicht mehr – wie in der klassischen Organisationslehre – als Aufgabenträger, Produktions-, Kosten- oder Störfaktor begreift, der sich an übergeordnete ökonomische Anforderungen anzupassen hat, sondern als ein Individuum mit einem Recht auf eigene Gestaltungsbeiträge, beginnt man in Kategorien der Organisationsentwicklung zu denken.“ (Comelli 1985, S. 49). Der Hintergrund, dass das postfordistische Lebenslaufregime im multiptionalen und technisch-virtuellen Dienstleistungszeitalter dynamisches Wissen und

Anschlusslernen untrennbar mit dem Lebenslauf und der Biographie des Protagonisten und damit auch untrennbar mit seiner Persönlichkeit systematisch verbindet (vgl. Kap. 2.3.1, S. 153 ff.), lässt die Entwicklung und Veränderung der Organisation nicht zuletzt als einen aus Persönlichkeiten, d.h. als einen aus Menschen bzw. Organismen bestehenden Organismus in ein neues Licht treten, denn nach Kant ist jeder Teil eines Organismus gleichzeitig Mittel und Zweck aller anderen<sup>79</sup> und nach Aristoteles ist der Organismus als Ganzes weiterführend mehr als die Summe seiner Teile<sup>80</sup>. In diesem Sinne führt Michael Göhlich nach Edgar Schein an: „Mit der Flexibilisierung und Pluralisierung von Lebenspraxis muss der Umgang mit dieser als biographische Integration des lebenspraktisch Auseinanderdriftenden erlernt werden. Dies gilt nicht nur für Individuen, sondern auch für Organisationen, die heute in einer in ihren Lebens-, Arbeits- und Organisationsformen pluralisierten Gesellschaft mehr denn je genötigt sind, eine eigene Kultur, einen organisationalen Stil zu entwickeln“ (Göhlich 2005, S. 16). Der Diskurs um das lebenslange Lernen (vgl. Kap. 2.3.1, S. 158) hatte auch Anregungen für das organisationale Lernen zu Folge. Als „Notwendigkeit permanenter Veränderung“ muss Lernbereitschaft und Wissensmanagement in und von Organisationen groß geschrieben werden (vgl. Siebert 2012, S. 198).

Dass die Organisationsentwicklung als genuin qualitativ-sozialwissenschaftlich orientiert eng mit dem erwachsenenpädagogischen Konzept des Lernens in Beziehung verbunden ist, soll im Folgenden erläutert werden. Dabei geht es zunächst darum, inwiefern der organisationale Entwicklungs- und Lernbegriff voneinander zu unterscheiden sind.

#### 2.4.1 Organisation zwischen Entwicklung und Lernen

Zum besseren Verständnis einer Perspektive, wie in vorliegendem Kapitel der Organisationsperspektive von konstruktiver Entwicklung und Veränderung, benötigt es einen klaren Standpunkt. Dabei hängt „eine konsensfähige kategoriale Bestimmung von OE (...) von dem je zugrunde gelegten Entwicklungskonzept und von dem gewählten Paradigma von Organisation ab“ (Onlinequelle: Schäffter 9/2016). Nach dem bereits erläuterten Entwicklungs- und Veränderungskonzept und ihren Begrifflichkeiten (vgl. Kap. 2.1, S. 43 ff.) wird in dieser Studie der *institutionelle Organisationsbegriff* vor den verwandten Begriffen Konzern, Unternehmen, Betrieb, Firma und auch von dem Begriff

---

<sup>79</sup> So beschreibt es auch die Menschheitszweckformel nach Kant in der Ausgabe der Preussischen Akademie der Wissenschaften, Berlin 1900ff, AA IV, 429 / Weischedel 4, 60 / GMS, S. 66-68.

<sup>80</sup> „Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ beschreibt Aristoteles in seiner Metaphysik, Buch VII (Buch Z: Über die Substanz), Kapitel 10, Artikel 1041 b, Zeile 10-15.

Institution präferiert und unterschieden. Dabei ist zunächst der institutionelle, funktionale und instrumentale Organisationsbegriff zu differenzieren. Der a.) institutionelle Organisationsbegriff sagt aus: die Unternehmung *ist* eine Organisation (Organisation als zielgerichtetes soziales System). Der b.) funktionale Organisationsbegriff sagt aus: die Unternehmung *wird* organisiert (Organisation als Tätigkeit). Der c.) instrumentale Organisationsbegriff sagt aus: die Unternehmung *hat* eine Organisation (Organisation als Struktur eines Systems) (vgl. Becker 2005, S. 433; vgl. Nettelstroth 2004, S. 127). Der institutionelle Organisationsbegriff grenzt sich so vom funktionalen und instrumentalen Organisationsbegriff und in seiner primär sozialwirtschaftlichen und Dienstleistungsperspektive vom subventions- oder verwaltungsorientierten Begriff Behörde oder rechtsformorientierten Bezeichnungen wie Verein und Gesellschaft ab. Die Verwendung vom *betriebs-*wirtschaftlichen Terminus konzentriert sich traditionell auf die örtliche, technische, organisatorische und kaufmännische Erstellung von Gütern oder Dienstleistungen und dabei z.B. auf die Bereiche Marketing, Produktion, Beschaffung oder Einkauf. Im Unterschied zum Betrieb ist ein *Unternehmen* hingegen ein nicht örtlich gebundener Rechtsträger und wirtschaftlich selbstständige Einheit, kann aus mehreren Betrieben bestehen und wird durch den Handelsnamen und die Rechtsform als *Firma*, unter dem der Kaufmann bzw. die Kauffrau ihre Geschäfte betreibt, charakterisiert (vgl. Onlinequelle: Gabler Wirtschaftslexikon Online 04/2016). Der wirtschafts- und sozialwissenschaftliche *Institutionen*begriff bezeichnet dagegen, wie bereits etymologisch angelegt, eine Einrichtung, die sich durch Regelsysteme bzw. ein soziales Regelwerk im Wechselspiel von Externalisierung und Internalisierung leitet und legitimiert. Sie definiert sozial geteilte Gültigkeit und macht damit soziales Verhalten und Handeln der beteiligten Einzelpersonen und Gruppen erwartbar (vgl. Truschkat 2013, S. 54). Der Institutionenbegriff wird bevorzugt in den sozialwirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Diskursen verwendet. Z.B. sind die Institution oder die intermediäre Instanz in der Pädagogik auch Bezeichnungen für die Familie.

Die Organisation ist jedoch mehr als nur ein soziales Regelwerk. „Organisationen sind soziale Gebilde, die dauerhaft ein Ziel verfolgen, und eine formale Struktur aufweisen, mit deren Hilfe Aktivitäten der Mitglieder auf das verfolgte Ziel ausgerichtet werden“ (Kieser/Kubicek 1992, S. 4 nach Nettelstroth 2004, S. 128). Sie ist ein für bestimmte Zwecke eingerichtetes soziales Gebilde mit formell, bzw. institutionell vorgegebenem Ziel, formell geregelter Mitgliedschaft, eine das Handeln regelnde institutionellen Verfassung und Organen zur Durchsetzung dieser Verfassung (vgl. Truschkat 2013, S. 54). Die Organisation befasst sich formal (die Form betreffend) und informal (den Inhalt betreffend) mit der funktionellen, instrumentellen und institutionellen Aufbau- und Ablauforganisation und ist daher für das Themenfeld organisationaler Entwicklung und

Veränderung und dessen Interdisziplinarität am besten geeignet. Die Aufbauorganisation betrifft in vorliegendem Verständnis die Strukturregelungen mit formalem aber auch informalem Charakter. Die Ablauforganisation betrifft die Prozessregelungen mit sowohl formellem als auch informellem Charakter. Formale und informale *Gegenstände* des Erkenntnisinteresses stehen dabei im Zusammenhang mit formellen und informellen *Prozessen* auf funktioneller, d.h. die Regeln und Strukturen betreffenden, auf instrumenteller, d.h. die Mittel zur Umsetzung betreffenden und auf institutioneller, d.h. die systematischen Zusammenhänge betreffenden Ebene. Der „Organisatorische Eisberg“ stellt dabei klar, wie gewichtig Informales und Informelles im Sinne „unsichtbarer Aspekte“ für die Organisation ist.

**Abb. 12: „Organisatorischer Eisberg“**

(Darstellung nach einem Beitrag von St. N. Herman der ehemaligen TRW Systems group auf einer OE-Konferenz 1970 in Vancouver. U.a. In: French/Bell 1994, S. 33 oder Comelli 1985, S. 21)



Die Organisationsperspektive unterscheidet in bewusst geplantes und geordnetes Handeln (formal, formell) und weniger bewusst intendierte Machtstrukturen, Interaktionsmuster, Beziehungen, Normen, Werte, Vertrauen, Offenheit, Risikobereitschaft, Erwartungen, Wünsche oder Bedürfnisse (informal, informell). French und Bell charakterisieren im organisatorischen Eisberg treffend das jeweilige Gewicht von „sichtbaren“ (äußerlichen) und „unsichtbaren“ (innerlichen) Aspekten einer Organisation und schaffen damit Bedeutung für das weniger Offensichtliche „unter“ dem Organisationsbegriff, das v.a. für seine Entwicklungs- und Veränderungsperspektive entscheidend wird. In diesem Zusammenhang wird auch der genealogischer Organisationsbegriff interessant, der bewusst und unbewusst Intentionales durch sowohl die familiäre Einheit und



Verbundenheit anhand von Rollenbilder und Generationsspezifika wie auch die Dichotomie zwischen Organisation und Familie bzw. Beruflichem und Privatem integriert (vgl. Franz 2010, S. 173 f.).

Nachdem der Organisationsbegriff und an ihm beteiligte Erkenntnisinteressen unterschieden wurden, soll auch der organisationale Entwicklungsbegriff und sein Lernzusammenhang, sowie das damit verbundene Erkenntnisinteresse differenziert werden, das durch verschiedene Vorannahmen aufgrund unterschiedlicher an ihn geknüpfter disziplinspezifischer Erwartungen konnotiert ist. Dies geschah allgemein bereits im Erkenntnisinteresse vorliegender Studie in Kap. 2.1, S. 42. Der Entwicklungsbegriff weist im vorliegenden erziehungswissenschaftlichen Verständnis also auf einen selbstorganisierten Entfaltungsprozess von Neuem oder bereits Vorhandenem hin, auf einen Neu- oder Ausbau, der aktives Gestaltungspotential, stimmige Gerichtetheit bzw. Zielorientierung und Lernen integriert. Dies soll in gleicher Weise sowohl für die Person als auch für die Organisation gelten, obwohl *Organisationsentwicklung* mit dem Ziel der Verbesserung des Fortbestandes einer Organisation ein der Betriebswirtschaft affinerer Begriff ist, als *Organisationslernen*. Entwicklungsprozesse beinhalten immer auch Lernprozesse, wohingegen Lernprozesse nicht zwangsläufig zu einer nachhaltigen Entwicklung führen. Konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse des Menschen sind jedoch eng mit der erwachsenenpädagogischen Theorie und Praxis des lebenslangen Lernens als ein fortwährender Prozess der Entwicklung und Veränderung von erweiterten Handlungsgrundlagen durch Aneignung, Selbstverständnis und Selbststeuerung verknüpft. Diese pädagogische Perspektive legt jedoch das Hauptaugenmerk auf den Lernbegriff und nicht auf den der Entwicklung. Möglicherweise tun sich auch daher die pädagogischen Disziplinen und damit auch die Erwachsenenpädagogik mit ihren didaktischen Prämissen der Beachtung von Selbststeuerung und organismischer Selbstorganisation nach wie vor schwer auf dem Feld der Organisationsentwicklung und ebenso anders herum. Obwohl z.B. das anerkannte und in der Organisationsentwicklung gerne praktizierte Total Quality Management (TQM) Wert auf kontinuierliche Selbstorganisation im Umgang mit Entwicklungen und Veränderungen legt und somit in seinen Zielsetzungen und Verfahren den Prämissen der EB nahe kommt. Der in dieser Studie erziehungswissenschaftlich elaborierte Entwicklungsbegriff impliziert auch im organisationalen Zusammenhang den Veränderungsbegriff als von bisherigen Normen abweichenden Prozess und soll diesen, wie in Kap. 2.1, S. 45 dargestellt, integrieren, zumal der geläufigere Oberbegriff Organisationsentwicklung und nicht Organisationsveränderung lautet. Wandel, Chance und Veränderung sind somit einer kontinuierlichen Entwicklung immanente Prozesse. In diesem Sinne wird der vorliegende organisationale Entwicklungsbegriff also als ein höchst dynamischer aufge-

fasst und hängt dadurch eng mit dem Begriff und dem Verständnis des subjektiven Lernens zusammen (vgl. Kap. 2.4.1.2, S. 219), die aus der historischen Entwicklung heraus ebenfalls in Maßnahmen der OE eine bedeutungsvolle Rolle spielen (vgl. Kap. 2.4.2.1, S. 234). Z.B. wurde die modernere lerntheoretische Aneignungsperspektive, die Dynamik, Vielfalt und Subjektivität betont und die damit verbundenen konstruktivistischen Kommunikationsprozesse, anschaulich im kommunikationstheoretischen Konzept des „inneren Teams“ nach Friedemann Schulz von Thun ausgearbeitet (vgl. Schulz von Thun 2005, Bnd. 3). Der vorliegende organisationale Entwicklungsbegriff unterscheidet sich dahingehend stark von den früheren psychologischen Begriffsdifferenzierungen, die in die differentielle Entwicklungsperspektive und die allgemeine Lernperspektive unterschieden, die durch einheitliche und starre Auffassungen den unterschiedlichen traditionell psychologischen Ansätzen des Behaviorismus mit der Metapher der „Dominokette“ und des Kognitivismus mit der Metapher des „Computers“ als mechanistische Wirkketten geschuldet waren (vgl. Krech/Crutchfield 2006, S. 15; vgl. Geißler 2001, S. 84).

Nun lassen sich jedoch nicht einfach personbezogene Entwicklungs- und Lernprozesse auf eine Organisation mit eigenem Emergenzniveau, Strukturen und Prozessen übertragen und ich möchte auch nicht jenen, die sich intensiv mit einer Unterscheidung zwischen Organisationsentwicklung und persönlicher Entwicklung auseinandergesetzt haben, Erkenntnisse absprechen. Daher soll im Kap. 2.4.2.1 auf die Parallelität und Abgrenzung der Entwicklung von Person und Organisation eingegangen werden. Zunächst jedoch wird ein Ansatz aus seiner Entwicklung heraus und eine Perspektive vor der Eindeutigkeit ihres Ausgangs- bzw. Standpunktes her verstanden. Um also Organisation und Entwicklung gemeinsam zu betrachten, muss auch die Entwicklung der Organisationsentwicklung im Blickfeld bleiben.

#### 2.4.1.1 historische Organisationsentwicklung – qualitative Sozialwissenschaft in beziehungsorientierter Praxis

Der historische Bezug in Diskussionen über systemische OE oder Unternehmensberatung erscheint v.a. in Deutschland wichtig, um nicht unnötigerweise in Unklarheit und Verschwommenheit zurück zu fallen, indem diese Bezüge vergessen oder unterschlagen werden (vgl. Fatzer 2004, S. 13 f.). Denn vornehmlich amerikanische Traditionen bzw. Erkenntnisse, angefangen vor ca. 100 Jahren, leiteten ursprünglich die theoretischen und praktischen Strömungen der OE, auf die angesichts postmoderner Pluralisierung und der heterogenen Ausdifferenzierung von Wissen und Fachdisziplinen für das Wiedererlangen perspektivischer Klarheit wieder mehr rekurriert werden sollte. Die

Organisationsentwicklung entstand in Folge der Managemententwicklung aufgrund des sozialen und technischen Fortschritts Anfang des 20. Jhd. und des sich entwickelnden humanistischen und aufgeklärten Menschenbildes. Während einerseits der Computer erfunden und weiterentwickelt wurde, sollte die Steuerung von Arbeitsprozessen nicht allein der Maschine überlassen, sondern maßgeblich vom Menschen beeinflusst werden können. Der später stark kritisierte Taylorismus führte in dieser Zeit durch seine Gedanken der rationalen und wissenschaftlichen Betriebsführung durch gesteuerte Arbeitsabläufe zu einer Human-Relations-Bewegung, die neue Denkweisen über Wertschöpfungsketten und Prozesssteuerung in die Betriebswirtschaft brachte. Taylor glaubte an eine wissenschaftliche Betriebsführung (das „Scientific Management“), die wirtschaftliche und soziale Probleme im Unternehmen lösen und Wohlstand für alle bringen sollte (vgl. Taylor 1911). Dieser „homo oeconomicus“, der wirtschaftliche Mensch, wurde zunehmend kritisiert und die Personalentwicklung fand ihren Anfang. Es wurde begonnen, zwischen Mensch und Maschine zu unterscheiden. Soziale Phänomene wie zwischenmenschliche Interaktionen und Motivation wurden erstmalig in den Hawthorne Werken der Western Electric Company 1924–1932 wissenschaftlich untersucht (vgl. Geißler 2000a, S. 27 ff.). In diesem Zusammenhang entstanden Theorien über verschiedene Arten von Führung und Steuerung der Organisation. Seit der ursprünglich aus Wien stammende und in einer jüdischen Familie aufgewachsene Ökonom Peter F. Drucker an der New York University sein Werk „The Practice of Management“ (1954) und das darin entwickelte Modell „Management by Objectives“ (MbO) veröffentlicht hat, bewegte das Thema Führen durch Ziele die Welt der Wirtschaftslehre. Drucker ging es um das Gesamtsystem im Sinne eines Wechselspiels von menschlichen und wirtschaftlichen Interessen und der Verbindung zwischen diesen beiden „Welten“. Douglas McGregor, ein Verfechter flacher Hierarchien und ehemaliger Managementprofessor des Massachusetts Institut of Technology (MIT), untermauerte in einem seiner letzten Bücher „The Human Side of Enterprise“ (1960) Druckers Gedanken. Seine zehn Prinzipien beschrieben den direkten Zusammenhang von einem engagierten, motivierten und enthusiastischen Unternehmensklima mit der Effizienz und dem Erfolg des Unternehmens. Die von McGregor entworfene Theorie X und Theorie Y (vgl. McGregor 1957; vgl. McGregor 1960) zeigen das „natürliche“ Verhältnis des Menschen zu seiner Arbeit auf, das Drucker erstmals umfassend im Sinne einer Diskrepanz von individuellen und unternehmerischen Perspektiven und die Möglichkeit einer Verbindung dieser beiden in sein Managementmodell aufgenommen hatte. Nach McGregor benötigt der Mensch grundsätzlich Selbstachtung und persönlichen Fortschritt. Außerdem möchte er sich von Natur aus bei der Arbeit körperlich und geistig verausgaben und hat in der Regel auch die Fähigkeit dazu. D.h. der Mensch hat von

Natur aus den Wille und die Fähigkeit zur Partizipation (vgl. Humble 1972, S. 35 f.). V.a. viele der heute praktizierten Führungsmodelle in Unternehmen lassen sich vom Menschenbild der X/Y Theorie ableiten.

Daraus ist der Leitgedanke vorliegender Studie zu folgern: *Die Entfaltung der Potentiale einer Organisation beginnt bei der Entfaltung der Potentiale des Einzelnen* – nur dann geht die Gesamtkoordination der Organisation und das verantwortungsbewusste Eintreten für die eigenen Ziele der Mitarbeiter in eine gemeinsame Richtung. Neu war bis dato, statt der Ziel- und Aufgabenoktroierung aus der Führungsetage, die Konzentration auf den einzelnen Mitarbeiter und dessen Partizipation an der Zielausrichtung der Organisation, was eine veränderte Personalentwicklung durch neue Qualifikations- und Kompetenzanforderungen bedingte. Dies geschah z.B. durch die Strukturationstheorie von Giddens (1988) zu Verbindungen zwischen der Mikro- und Makroperspektive individuellen Handelns auf Einzelebene (mikro) und sozialen Handelns auf organisationaler Ebene (makro). Durch diesen partizipativen Gedanken kristallisiert sich ein früher wissenschaftlicher Anspruch der Pädagogik und primär der Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft auf dem Gebiet der Organisations-, Management- und Personalentwicklung heraus.

Die Organisationsentwicklung und ihre Ansätze haben sich in Folge übereinstimmend aus zwei Strömungen des handlungstheoretisch orientierten sozialwissenschaftlichen Forschungsansatzes, der Aktionsforschung, heraus entwickelt (vgl. Comelli 1985, S. 49; vgl. French/Bell 1994, S. 37):

- aus der Laboratoriumsmethode<sup>81</sup>  
(Methode des dynamischen Gruppenlernens, T-group, Sensivity Training)
- aus dem Survey-Feedback<sup>82</sup>  
(Methode der Daten-Rückkoppelung)

Beide Methoden bzw. Verfahren oder Vorgehensweisen, auf die hier nicht näher eingegangen werden soll (vgl. z.B. Comelli 1985 S. 51 ff.; vgl. French/Bell 1994, S. 37 ff.), lassen sich auf Kurt Lewin und sein Forscherteam<sup>83</sup> zurückführen (vgl. Comelli 1985,

---

<sup>81</sup> Die Laboratoriumsmethode bzw. das Laboratoriumstraining ist eine Arbeitsform in unstrukturierten Kleingruppen, in denen die Mitglieder durch ihre wechselseitigen Interaktionen und die sich dabei entfaltende Dynamik der Gruppe lernen (vgl. French/Bell 1994, S. 37). Sie ist der Vorläufer der heute stärker verbreiteten Gruppen- und Teamentwicklung.

<sup>82</sup> Das Survey Feedback ist eine kommunikative Validierung von Ergebnissen durch Sachkundige, nämlich die Betroffenen selbst.

<sup>83</sup> Zu Lewins Forscherteam gehörten Kenneth Benne, Leland Bradford und Ronald Lippitt am Research Center for Group Dynamics des Massachusetts Institut of Technology (MIT) und späteren Institut for Social Research der University of Michigan zusammen mit dem Michigan Survey Research Center.

S. 57), die mit ihrem „action research“<sup>84</sup> (vgl. Lewin 1946; vgl. Lewin 1947) zur Gruppendynamik eine praxisnahe Wissenschaft gegenüber der damals vorherrschenden experimentellen Sozialpsychologie praktizierten. Lewin repräsentierte die ganzheitlich orientierte *Gestaltpsychologie* (Köhler 1929a; 1929b) mit ihrem Interesse an Zusammenhängen und weniger an einzelnen Phänomenen. Er arbeitete maßgeblich den gestalttheoretischen bzw. gestaltpsychologischen Ansatz der Feldtheorie in Bezug auf das menschliche Verhalten weiter aus und untersuchte Menschen in ihrem Lebensraum, d.h. in ihrem psychologischen Feld, ihrem Wahrnehmungsfeld, Erlebnissfeld und Handlungsfeld bzw. ihrem bedeutungsvollen Raum (vgl. Comelli 1985, S. 51). Solche und ähnliche Forschungsansätze werden primär in der qualitativen Sozialforschung moderner Empirie mit ihrer Subjektorientierung, wie z.B. in der Grounded Theory nach Barney Glaser und Anselm Strauss beschrieben (Glaser/Strauss 1967/1998), vertieft und differenziert verfolgt (vgl. Kap. 4.4, S. 276). Erste Anregungen für die Aktionsforschung werden zwar hauptsächlich dem Psychologen Lewin zugeschrieben, gedankliche und begriffliche Ursprünge führen jedoch auch auf John Collier und Jacob Levy Moreno zurück. Collier war von 1933 bis 1945 in den USA Beauftragter für Indianerfragen. Er sollte Programme zur Verbesserung der Rassenbeziehungen entwickeln und wollte dabei frühzeitig und explizit mit beiden beteiligten Parteien kooperieren, um Maßnahmen mit Wirksamkeit entwickeln zu können, ein der OE nach wie vor zugrundeliegender partizipativer Ansatz. Moreno (1889-1974) war ein österreichischer Arzt, Psychiater und Soziologe und gilt als Begründer des Psychodramas, der Soziometrie und Gruppenpsychotherapie (vgl. Petzold 1980), die maßgebliche Einflüsse u.a. auf die Gestaltpsychologie hatten.

Dass OE ihren Ursprung also in sozialwissenschaftlichen, psychologischen und gruppenmethodischen Arbeiten hat, zeigt ihre immanente Nähe von Wissenschaft und Praxis. Trotz dieser Nähe und wechselseitigen Beeinflussung, muss deutlicher werden, dass sich die methodischen Ansätze der Arbeit mit der Entwicklung und Veränderung von Mensch und Organisation nicht in den Methoden, sondern in der Art und Weise ihrer Durchführung unterscheiden. Denn die Laboratoriumsmethode und das Survey-Feedback haben als die beiden ursprünglichen Methoden der Organisationsentwicklung, wie andere Methoden, ihre Tücken. Z.B. kristallisierten sich Schwierigkeiten beim

---

<sup>84</sup> Der Begriff „action research“ taucht in der Literatur erstmals 1946 im Artikel „Action Research an Minority Problems“ von Lewin auf, in dem er Bedingungen und Effekte von Formen sozialer Aktionen als vergleichende Forschung beschreibt, die mit Hilfe von sich fortlaufend wiederholenden Arbeitsschritten aus den Ergebnissen den sozialen Aktionen Erkenntnisse gewinnt: „It is a type of action research, a comparative research on the conditions and effects of various forms of social action and research leading to social action“ (Lewin 1946, S 35) die „a spiral of steps“ nutzt, „each of which is composed of a circle of planning, action, and fact-finding about the result of the action“ (ebd., S. 38).

Transfer des in der „künstlichen Laborsituation“ Gelernten in die reale Praxis von Organisationsproblemen heraus. Entscheidend erschien beim Survey-Feedback außerdem die Art und Weise der Rückmeldungen, also *wie* etwas zurückgemeldet wird<sup>85</sup>. Misstrauen und vielfältig mögliche Ängste gegenüber dem fragend Forschenden, z.B. dem Berater, spielen gerade bei Personen eine Rolle, die z.B. in einer Organisation die Erfahrungen machen mussten, dass sich Offenheit nicht auszahlt und führen zu Konsequenzen in der Datenerhebung. Für eine valide Datenlage muss der Forscher oder Berater diesbezüglich, z.B. während der Diagnosephase einer Organisationsentwicklungsberatung, sensibel handeln können. Letztlich haben die innovative Laboratoriumsmethode und das Survey Feedback sowie nachfolgende Strömungen der Aktionsforschung seither wichtige Impulse für die Organisationsentwicklung geliefert.

Als vierte überlieferte Quelle der Organisationsentwicklung gilt neben dem zum Wertewandel beitragenden Taylorismus, der Aktionsforschung und dem Psychodrama in Amerika eine parallele Entwicklung in England, die dem freudschen Gedankengut erwachsen ist: der Tavistock Ansatz. Mitarbeiter der psychoanalytisch ausgerichteten Tavistock Klinik und des in den 40er Jahren gegründeten Tavistock Institut of Human Relations wendeten therapeutische Ansätze auf Veränderungsprobleme in Industrieorganisationen an und wandten sich somit früh Fragen der Organisationsentwicklung und des sozialen Wandels zu. Sie waren Ende der 40er Jahre im englischen Kohlebergbau auf zwingende Zusammenhänge zwischen Veränderungen in der Technologie und Veränderungen in den sozialen Beziehungen der dort arbeitenden Menschen gestoßen (vgl. Comelli 1985, S. 72). Eine Problematik, die heute aufgrund der Digitalisierung und Technologien der vernetzten Welt zum „Internet der Dinge“ und zur „Wirtschaft 4.0“ eine neue Dimension erreicht hat. Untersuchungen, die Veränderungen von Sozialstrukturen aufgrund von veränderten Technologien und deren Verwendung zum Gegenstand haben, sind heute wünschenswerter denn je. Nach den Erkenntnissen der Tavistock-Arbeiten müssen Organisationen als offene Systeme betrachtet werden, da ihre Menschen „im wahrsten Sinne des Wortes täglich zwischen ‚innen‘ (= die Organisation) und ‚außen‘ (= die Umwelt) hin und her“ pendeln (ebd., S. 73). Ursachen von Problemen in Organisationen sind demnach nicht vorrangig in Einzelpersonen zu finden, sondern in den sie betreffenden organisationalen Aufbau- und Ablaufstrukturen wozu eben auch Führungsstile, Beziehungsgestaltungen, Kommunikation und Entscheidungsprozesse als „bedeutsame strukturelle Faktoren“ zählen. Entwicklung und

---

<sup>85</sup> Carl Rogers proklamierte eben dieses „wie“. Er untersuchte und beschrieb hierfür drei allgemein gültige und elementare Wirkbedingungen für ein entwicklungsförderliches und –hilfreiches Klima in konstruktiven Beziehungen, aus denen sich entsprechende Interaktionsformen und die Bedeutung exakter Verbalisierungen für vielfältige Kommunikationssituationen, auch das Feedback, ableiten lassen (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 127).

Veränderung beziehen sich, wie auch in Bezug auf die einzelne Person, auf das Zusammenspiel zwischen „innerer“ und „äußerer“ Kultur. Die beteiligten Menschen sind hierbei wesentliche Einflussträger, die in organisationalen Entwicklungs- und Veränderungsprozessen besonders zu berücksichtigen sind. V.a. Dingen dann, wenn der Mensch das Maß der OE ist, sind die dabei vorherrschenden Menschenbilder von ganz besonderer Bedeutung. Sie haben so wie Leitbilder, die „wahrnehmungsordnende, entscheidungs- und verhaltenswirksame Relevanz“ in Organisationen haben (Vogel 1998, S. 20), eine entsprechende Relevanz in Beziehungen (vgl. Kap. 2.2, S. 47). Sie stehen für verallgemeinerte und kompromissfähige Strategien und sind lern- und entwicklungsfähig. Der Mensch als Adressat und Akteur in der OE trägt in bedeutendem Maße zum Erfolg oder Misserfolg von Organisationslernen und OE bei, indem er „in abstrakter Form Annahmen über Eigenschaften, Bedürfnisse, Motive, Erwartungen, Einstellungen, Verhaltensweisen und Präferenzsysteme von Menschen“ implizit oder explizit konstruiert (Becker 2005, S. 442).

Gesellschaftshistorisch verbreitete sich also nach Reformation und Aufklärung aus dem wiederentdeckten humanistischen Gedankengut und seinem Menschenbild heraus die OE aufgrund vorherrschender sozialer und ökonomischer Verhältnisse. Die „Entwicklungsorientierung als Organisationsprinzip“ (vgl. Vogel 1998, S. 15 ff.) muss folglich Voraussetzung und Ergebnis eines genuin sozialwissenschaftlich und auf Nachhaltigkeit, d.h. auf langfristige Auswirkungen, ausgelegten Zugangs zur Entwicklung von Organisationen sein. Diese geschichtlich verankerte, sozialdynamische und integrative Ressourcen- und Lernorientierung von proaktiven Handlungsprozessen der OE zeigt sich in ihren Definitionen:

- OE ist „ein geplanter, gelenkter und systematischer Prozess zur Veränderung der Kultur, der Systeme und des Verhaltens einer Organisation mit dem Ziel, die Effektivität der Organisation bei der Lösung ihrer Probleme und der Erreichung ihrer Ziele zu verbessern“ (Comelli 1985, S. 96).
- OE ist „eine langfristige Bemühung, die Problemlösungs- und Erneuerungsprozesse in einer Organisation zu verbessern, vor allem durch eine wirksamere und auf Zusammenarbeit gegründete Steuerung der Organisationskultur – unter besonderer Berücksichtigung der Kultur formaler Arbeitsteams – durch die Hilfe eines OE-Beraters oder Katalysators und durch Anwendung der Theorie und Technologie der angewandten Sozialwissenschaften unter Einbeziehung von Aktionsforschung.“ (French/Bell 1994, S. 31).
- OE besteht seinem Wesen nach „in einem Bemühen um die Vitalisierung, das Wachstum, die Aktualisierung, Aktivierung und Erneuerung von Organisation

durch technische und menschliche Ressourcen.“ (Argyris 1971 nach French/Bell 1994, S. 32).

- OE ist das Gesamt aller Ansätze, die durch eine „Änderung der Einstellung und des Verhaltens von einzelnen und Gruppen sowie eine Veränderung von Organisationsstrukturen und Technologien, eine Organisation leistungsfähiger gestalten wollen“ (Zink 1989, S. 64).
- OE bedeutet „die jeweilige Organisation oder Teilorganisation bei der Lösung ihrer Probleme und im Verwirklichen der Zielsetzung effektiver zu machen, indem man sich zielgerichtet und systematisch nicht nur den Veränderungen der Umwelt stellt, sondern selbst System und Verhaltensweisen beeinflusst. (...) nicht administrative und formale Maßnahmen [können] die Leistungs- und Innovationsfähigkeit steigern (...), sondern nur die Identifikation der Beteiligten. D.h. aber die Betroffenen zu Beteiligten, zu aktiv Mitgestaltenden zu machen.“ (Ossig in: Comelli 1985, S. 9)
- „OE ist mithin geplante Hilfe zur Selbsthilfe mit dem Ziel, die Leistungsfähigkeit, die Problemlösungsfähigkeit und die Entwicklungsfähigkeit von Personen, Gruppen und Organisationen zu verbessern. Entwicklung als organisationales Phänomen verdeutlicht, dass Organisationen keine Gebäude, Geräte oder Maschinen sind, sondern von Menschen planvoll gestaltete und veränderbare, dynamische, sozio-technische Gebilde darstellen“ (Becker 2005, S. 434).
- Die Gesellschaft für Organisationsentwicklung definierte Organisationsentwicklung „als einen längerfristig angelegten, organisationsumfassenden Entwicklungs- und Veränderungsprozess von Organisationen und der in ihr tätigen Menschen. Der Prozess beruht auf Lernen aller Betroffenen durch direkte Mitwirkung und praktische Erfahrung. Sein Ziel besteht in einer gleichzeitigen Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Organisation (Effektivität) und Qualität des Arbeitslebens (Humanität)“ (GOE e.V. 1980<sup>86</sup>).

Das Insgesamt der Definitionen macht übereinstimmend deutlich, dass prinzipiell in einem ganzheitlichen Konzept des Wandels aktuelle oder zukünftige Probleme durch die *Mobilisierung der Ressourcen* der Menschen gelöst werden sollen und zwar durch den Versuch, das in den Mitgliedern der Organisation liegende geistige und emotionale Potential nutzbar zu machen. Problemlösungsprozesse spiegeln „die Art, in der die Organisation Chancen und Herausforderungen der Umwelt analysiert und Entschei-

---

<sup>86</sup> Die Gesellschaft für Organisationsentwicklung (GOE e.V.) hat sich 1997 aufgelöst. Sie beschrieb ihre Definition von OE in ihrem Leitbild und den Grundsätzen in der Niederschrift der Gründungsversammlung vom 4. Juni 1980. Diese wurde u.a. zitiert von Becker 2005, S. 435 oder Becker/Langosch 1995, S. 6.



dungen trifft“ (French/Bell 1994, S. 31). Dabei soll aus Talenten, Vitalität und gemeinsamen Zielen *aller* Mitglieder der Organisation „geschöpft“ werden. Entwicklung und Veränderung korrelieren währenddessen wie Problemlösung und Innovation eng miteinander. Denn es besteht nachweislich ein enger Zusammenhang zwischen der Verbesserung von Problemlösungsprozessen und der Verbesserung von organisationsinternen Innovationsprozessen (vgl. ebd.). Konstruktives Problemlösen soll kein rekursiver sondern ein antizipativer Prozess sein, der problemzentriert nicht Schäden begrenzt, sondern Ursachen beseitigt. Ein relevanter Aspekt dabei ist auch der neurobiologisch fundierte Unterschied zwischen Anpassung und Innovation. Demnach führen Anpassungsprozesse lediglich zu einer Stabilisierung, Verbesserung und Weiterführung von bereits Erreichtem, nicht aber zu einer Innovation, zur Entwicklung von neuen Strategien und neuen Mustern (vgl. Hüther 2013, S. 61).

#### 2.4.1.2 Entwicklung und Lernen als untrennbare und offene Phänomene der Verbesserung

Die Definitionen der Organisation und ihrer Entwicklung zeigen, dass hier ein prinzipiell offenes Phänomen vorliegt. Geißler bezeichnet das als „ein *positives* Wesensmerkmal des Phänomens ‚Organisation‘ (...), unbestimmbar zu sein – und zwar in einer ganz ähnlichen Weise, wie das Wesen des Menschen unbestimmbar ist“ (Geißler 2001, S. 74). Ein wesentlicher Unterschied zur Ergebnisoffenheit konstruktiver Selbstentwicklung liegt darin, dass es bei der konstruktiven Organisationsentwicklung in der Regel nicht um eine offene Organisationsentwicklung, die generell in Dynamiken einer metaperspektivischen Ergebnis- und Zielorientierung eingebunden ist, gehen kann, sondern um prinzipiell offene Lern- bzw. Entwicklungs- und Veränderungsprozesse innerhalb dieser orientierungsgebenden Leitplanken der Organisation.

Dabei sind Entwicklungsprozesse und Lernprozesse strukturell nicht voneinander zu entkoppeln. Die psychologischen, pädagogischen und neurobiologischen Fachdiskussionen überschneiden sich bezüglich ihrer Interessen und Aussagen zur Kognition, dem Lehren und Lernen und dem menschlichen Gehirn für erfolgreiche Entwicklung und Potentialentfaltung. Auch in der organisationspädagogischen Forschung wird Lernen als zentraler Gegenstand ausgerufen (vgl. Göhlich/Weber/Schröer u.a. 2014, S. 3). Entwicklung und Lernen sind dabei jedoch so wenig voneinander zu trennen wie Wissenschaft und Praxis, die in einer wechselseitigen Beziehung stehen und aufeinander angewiesen sind. Dennoch sind sie keinesfalls identisch. Entwicklung schafft (wie wissenschaftliche Reflexion) Erkenntnis, die wiederum als Lernprozess weitere Entwicklung ermöglicht. Lernen ist dabei ein zielorientierter Prozess der Aneignung und Er-

kundung von Nutzen für konkreten Handlungs- und Anwendungsbezug, der gleichzeitig Ursache und Auswirkung von subjektivem bzw. organisationalem „Sinn“ ist. Entwicklung und Lernen sind daher nicht gleichzusetzen, sondern stehen in einem engen Zusammenhang, denn Entwicklungsprozesse beinhalten generell Lernprozesse und Lernprozesse können Entwicklungsprozesse anstoßen. Z.B. entwickelt sich unser Gehirn abhängig von der Lebenswelt, in der wir lernen. Im Sinne des Neubaus und Ausbaus von bereits Vorhandenem, was die moderne Neurowissenschaft und Gehirnforschung bestätigt (vgl. Hüther 2013), ist dies ein nie abgeschlossener, lebens- und existenzlanger Prozess. Lebenslange Entwicklung ist somit lebenslanges Lernen. So betrachtet beeinflusst Organisationsentwicklung das Organisationslernen und umgekehrt, denn wenn sich die Beziehungserfahrungen in einer Organisation verändern und als Muster verankern, wird auch die Organisation eine andere (vgl. Onlinequelle: Hüther 5/2016). Die lernende Organisation hängt also eng mit der sich entwickelnden und verändernden Organisation zusammen, weil es die Menschen in ihr tun und kann als der pädagogische Versuch verstanden werden Bildung, Change und Transition in organisationalen Prozessen als Lern- und Entwicklungsunterstützung zu begreifen. Diese Organisationsperspektive gewinnt angesichts der sozialwissenschaftlichen Ursprünge der OE in der Arbeit mit gruppendynamischen Prozessen und daraus resultierendes Lernen an Bedeutung (vgl. Lewin 1946; vgl. ders. 1947). Pädagogisch betrachtet geschieht Bildung und Lernen, also auch Entwicklung und Veränderung des Menschen zwischen Zielgruppe, Pädagoge und Institution oder mit anderen Worten zwischen Trainer, Team und Organisation. Also zwischen Personen im Rahmen einer Organisation (vgl. Koller 2014, S. 19) und damit generell in Beziehung.

Es wird ursprünglich und grundsätzlich deutlich, dass Lernen nicht von Entwicklung und die Entwicklung und Veränderung der Organisationen nicht von der Entwicklung und Veränderung der beteiligten Menschen in Beziehung zu trennen ist und, dass dabei Wissenschaft und Praxis eng miteinander verknüpft sind. Im Hinblick auf das Vorgehen in der Aktionsforschung ist das Ziel der Organisation und ihrer Entwicklung generell eine „Verbesserung des Funktionierens“ (vgl. French/Bell 1994, S. 123) und daher nicht vollständig entwicklungs offen. Entwicklung und Veränderung wird mit Hilfe der vorliegend interessierenden Beziehungsdimension als konstruktiver Prozess einer (Problem-)Lösung und somit als Verbesserung angesehen, und zwar in Bezug auf a.) den Menschen (Individuum), b.) die Gruppe (Team) und c.) die Organisation (Kollektiv). Dabei sind Prozesse der konstruktiven Selbst- und Organisationsentwicklung nichts anderes als „wirksame Verbesserungsprogramme“, die Erkenntnisse erzeugen und auf der Grundlage von empirisch gewonnen selbst- oder organisationsbezogenen Daten konstruiert werden (vgl. ebd). Zentrale Bedürfnisse werden gemeinsam, d.h. theore-

tisch wissenschaftlich und praktisch handelnd bestimmt. Reflexion (Erkenntnis) und Aktion (Umsetzung) wechseln sich dabei in einer sich wiederholenden, spiralförmigen Dynamik ab. Der selbst- bzw. organisationsreflexive Prozess der Erkenntnisgewinnung zeigt Lösungsmöglichkeiten auf, die vom Akteur hinsichtlich ihrer Handlungsrelevanz eingestuft, aussortiert, ausgewählt und erprobt werden. Aufgrund der Ergebnisse kann dann fortlaufend oder im Falle neuer Probleme ein neuer Reflexionsprozess beginnen. Die Verbesserung als Ziel einer erfolgreichen Organisationsentwicklung liegt übrigens nicht nur in klassischen Kriterien wie verbesserter Gewinn, Produktivität, Zusammenarbeit oder Expansion, sondern auch ethisch begründet in der Verbesserung der Moral bzw. moralischen Urteilsfähigkeit (vgl. Geißler 2001, S. 87).

Da die Entwicklung und Veränderung der Organisation in vorliegender Studie vor dem Hintergrund der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft betrachtet wird, werden die im Folgenden die pädagogische Organisationsentwicklung und das Management einer Organisation unter den bereits elaborierten erwachsenendidaktischen Prämissen beleuchtet, um neben der konstruktiven Selbstentwicklung das Konzept der konstruktiven OE darzulegen.

#### 2.4.2 Pädagogische Organisationsentwicklung als erwachsenenpädagogische Theorie und Management von Organisationslernen

Vor 50 Jahren war ein intensiver Wissenschaftsdiskurs, der Erwachsenenbildung und der Organisationsentwicklung im engen Zusammenhang betrachtet noch undenkbar. Trotz der äußerst ertragreichen Korrelation erwachsenendidaktischer Bedingungen mit genuinen Erkenntnisinteressen und Handlungsfeldern der OE (vgl. Kap. 2.4.1, S. 208), sind die (erwachsenen-)pädagogische Organisationsforschung, Organisationslernen oder Organisationspädagogik im Vergleich zur Erwachsenenbildung noch junge pädagogische bzw. erwachsenenpädagogische Disziplinen, die ihre Profile im Diskurs nach wie vor schärfen und sich interdisziplinär verorten (vgl. Geißler 2000a; Göhlich/Hopf/Sausele 2005; vgl. Dollhausen/Feld/Seitter 2010). Eine solche Verortung nimmt z.B. die Kommission Organisationspädagogik der „Sektion 9 - Erwachsenenbildung“ der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften (DGfE) seit 2006 vor. Dabei soll theoretisch und empirisch im Unterschied zu anderen Disziplinen und Subdisziplinen nicht nur eine analytische und funktionale Orientierung erfolgen, denn „Organisationspädagogik reflektiert darüber hinaus in normativer Hinsicht die Ziele des Lernens und ist an der effektiven und humanen Gestaltung von Organisationen interessiert“ (Göhlich/Weber/Schröer u.a. 2014, S. 2). In Bezug zur Abgrenzung und Verortung gegenüber den fachübergreifenden und interdisziplinären Perspektiven von „Or-

„Organisation“ und „Entwicklung“ kommen innerhalb der pädagogischen Fragen diesbezüglich unterschiedliche Blickwinkel zur Geltung, denen ein jeweils spezifisches pädagogisches Erkenntnisinteresse gemeinsam ist. Diese beziehen sich zum einen auf die Entwicklung der „pädagogischen Organisation“ und zum anderen auf die „pädagogische Organisationsentwicklung“.

Organisationen definieren sich allgemein und systemtheoretisch über die Merkmale Mitgliedschaft, Zweck und Hierarchien (vgl. Franz 2016, S. 33). Während die hierarchische Ausdifferenzierung, wie auch in jeder nicht-pädagogischen Organisation, dazu dient, Handlungen zu koordinieren und Komplexität zu reduzieren, sind neben dem „Anstellungsverhältnis“ und dem „Erbringen einer spezifischen Leistung“ speziell in pädagogischen Organisationen auch die Teilnehmenden (z.B. Kunden, Zielgruppe, Abnehmer, etc.) in gewisser Weise Organisationsmitglieder, da ohne ihre Eigenleistung der pädagogische Zweck der Organisation nicht erfüllt wird (vgl. Franz 2016, S. 35). Denn unstrittig ist: Lern- und Entwicklungsprozesse sind keine „mechanistisch produzierbaren“ Güter. Daher sind v.a. pädagogische Organisationen „im Hinblick auf die Erfüllung ihres Zwecks in einem hohen Maße mit Unsicherheit und Ungewissheit konfrontiert“ (ebd.). Im Umgang mit Unsicherheit und Ungewissheit (vgl. Kap. 232, S. 177) erscheint gerade dem Pädagogischen eine spezielle Expertise inhärent zu sein, was sich in der metaperspektivischen Organisationspädagogik in Anbetracht ihrer sozialwissenschaftlichen Grundlagen und erwachsenendidaktischen Orientierungen zeigt. Die Organisationspädagogik befasst sich auch, aber nicht ausschließlich, mit pädagogischen Organisationen (vgl. Göhlich/Weber/Schröer u.a. 2014, S. 3). Sie fokussiert dabei vorrangig die „Organisation, die – je nach theoretischer Provenienz – z.B. als Meso-Ebene der Gesellschaft, als organisierter Kontext von Lernprozessen, als zielbezogenes kollektives Arrangement des Organisierens und Lernens gefasst werden kann“ (ebd., S. 2) oder, wie in vorliegendem Kontext, als kulturelle Bereitstellung nachhaltiger Ressourcen für die Ermöglichung von konstruktiven Entwicklungs- und Veränderungsprozessen. In Anbetracht dieser Auffassung beschäftigt sich Organisationspädagogik auch mit nicht-pädagogischen Organisationen und wird somit vielmehr für eine pädagogische OE interessant.

Die Genese der pädagogischen und speziell der erwachsenenpädagogischen Organisationsentwicklung, um die es im Folgenden gehen soll, vollzieht sich dabei langsam und Schritt für Schritt zu einer erziehungswissenschaftlichen Organisationsforschung mit Implikaten für eine praxisrelevante Ausgestaltung. Sie bezieht sich dabei im Unterschied zur Entwicklung der pädagogischen Organisation nicht auf eine Organisationsform, sondern auf die Art und den Zugang zur organisationalen Entwicklung. Ottfried

Schäffter begab sich als einer der ersten zu Beginn der 80er Jahre auf das untypische Feld einer speziell erwachsenenpädagogischen Betrachtung der Organisation und ihrer Entwicklung im Zusammenhang mit pädagogischer Beratung im „Grenzbereich zwischen OE und beruflicher WB“. Er verknüpfte dabei frühzeitig die genuine OE-Tätigkeit „Beratung“ mit den Dimensionen institutionellen Lernens, um eine bessere Verständigung didaktischer Probleme in der OE zu erreichen (vgl. Schäffter 1981). Gerade aufgrund dieses Zugangs mag es verwundern, dass die in Deutschland nach wie vor stark betriebswirtschaftliche Praxis der OE v.a. von der Erwachsenenpädagogik so lange keine gebührende Aufmerksamkeit erfuhr, obwohl sich die EB als genuin aktions- und handlungsbezogene Wissenschaft entwickelt hatte und damit in ihren wissenschaftlichen Prämissen gar nicht weit von denen der ursprünglich sozialwissenschaftlichen OE entfernt liegt. Sie ist durch ihre makro- sowie mikrodidaktischen Erkenntnisinteressen hinsichtlich ihrer hauptamtlichen Profession der Organisation von Lehr- und Lernprozessen Erwachsener im Einklang mit der Aktionsforschung und ihrer in gruppendynamischen Arbeiten liegenden Ursprünge von OE-Prozessen der OE äußerst verbunden (vgl. Kap. 2.4.1.1, S. 212).

Die EB ist möglicherweise sogar die pädagogische Disziplin, die der genuine OE daher am nächsten steht. Auch psychologische und soziologische Erkenntnisinteressen spielen hierbei als pädagogische Nachbardisziplinen für ertragreiche Handlungszusammenhänge konstruktiv-interdisziplinärer OE eine bedeutende Rolle, was im Rückschluss auf die Ursprünge der Beratung als einem inhärenten Teil von OE erkennbar wird, die in den humanistischen, systemischen, verhaltenstherapeutischen und tiefenpsychologischen Verfahren der Psychotherapie liegen (vgl. Kap. 2.3.2, S. 181). Die moderne Ausdifferenzierung von Fachwissen erlaubt also den Dreiklang der empirischen Sozialwissenschaften Pädagogik, Psychologie und Soziologie (neuerdings auch die Neurowissenschaften) als zentrale Erkenntnisquellen für eine OE zu erheben, da hierbei die wesentlichen und aktionsbezogenen OE-Themen Lernen und Entwicklung sowie ihre Prozesse und Zusammenhänge abgedeckt werden. Das Pädagogische wird dabei auf der höheren Flugebene, d.h. auf der Ebene der organisationalen Rationalität nicht mehr mit dem unmittelbaren Lerngeschehen gleichgesetzt, sondern setzt sich im Sinne des Bildungsbegriffes für nachhaltige subjektive Persönlichkeitsentwicklung, gesellschaftliche Integration und Demokratisierung sowie ökonomische Qualifizierung ein und will dadurch eine tragfähige Lern- und Entwicklungskultur im Selbstverständnis der Organisation herausbilden, damit diese einen eigenen Entwicklungsverlauf nehmen kann (vgl. Zech/Ehse 1999, S. 18 f.). Die Organisation kann dann durch Bildungsarrangements und förderliche Beziehungsgestaltungen zur Ermöglichung von selbstgesteuerter und kritisch-konstruktiver Entwicklung und Veränderung beitragen, wird aber

nicht nur als Bedingung hierfür, sondern auch als selbst lernendes und sich entwickelndes Sozialgebilde betrachtet (vgl. Göhlich/Weber/Schröer u.a. 2014, S. 4). Nach Schäffter liegen übereinstimmend mit diesen Auffassungen die Dimensionen einer pädagogischen OE in der

- a.) „handlungstheoretischen“ Entwicklung professioneller Grundlagen sozialer Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens, in dem
- b.) „soziotechnischen“ Zusammenspiel zwischen didaktischer Aufbau- und Ablauforganisation im Sinne qualitativen Schnittstellenmanagements und bei Fragen der Reorganisation, in
- c.) der Organisation als „organisiertem und sozialem System“ durch professionelle Sozialisation von Teams und Gruppen im organisationalen Rahmen, in
- d.) der Entwicklung der „Organisationskultur“ durch Wissens-, Diversity- und Corporate-Identity-Management und in
- e.) der organisationsübergreifenden gesellschaftlichen Funktionsbestimmung in einem ordnungspolitischen Operationskreis (vgl. Onlinequelle: Schäffter 09/2016).

Die pädagogische OE betont also eine ganzheitliche und beziehungsorientierte Handlungsrelevanz in konstruktiven Entwicklungs- und Veränderungsprozessen einer Organisation, nicht nur im Weiterbildungssektor, unter erziehungswissenschaftlichen Prämissen für tragfähige Inhalte und Prozesse. Obwohl hierfür der organisationale Lerndiskurs zentral ist, werden diese Prämissen im vorliegenden Erkenntnisinteresse weniger in Bezug auf den immer noch teilweise unscharfen Diskurs der lernenden Organisation bezogen, sondern primär vor dem erkenntnistheoretischen Hintergrund der Erwachsenenpädagogik betrachtet. Denn diese dient als selbstreflexive Erziehungswissenschaft der im Bildungsbegriff verankerten Generierung von Verständnis und Erkenntnis von Selbst und Welt durch subjektive (Be-)Deutung, welche wiederum als Grundlage konstruktiver Entwicklungs- und -veränderungsprozesse in Beziehung auf individueller, auf Teamebene und auch auf organisationaler Ebene betrachtet wird. Die EB als entwicklungsorientierte Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft wird somit in vorliegender Studie als die praktische Ausrichtung einer solchen organisationsbezogenen Erwachsenenpädagogik betrachtet, die sich durch ihre makrodidaktische Ebene von der einzelnen Person entkoppelt und über den Zusammenschluss und die Beziehungsdimension von Personen und deren gemeinsamer „Wirklichkeit“ auf die Organisation als nachhaltiges Ganzes erweitert. Die Erwachsenenpädagogik spielt heute im Zusammenhang mit der OE jedoch eine nach wie vor nicht standesgemäß beachtete Rolle, zumal in der Praxis immer noch betriebswirtschaftliche und Managementaspekte

im Vordergrund stehen. Die EB unter organisationspädagogischem Blickwinkel und auch die Betrachtung einer pädagogischen OE wird immer noch primär Fragen der Personal- und ihrer mittlerweile gegenüber dem Qualifikationsbegriff bevorzugten Kompetenzentwicklung in der beruflichen Weiterbildung zugeordnet. Sie schöpft damit jedoch ihr Potential für die Gestaltung und die Wirksamkeit von konstruktiven Beziehungen für die Organisation in ihrer Gesamtheit nicht aus. Die gesamte Organisation ist dann aus erwachsenenpädagogischer Perspektive als Akteur zu betrachten, wie es das Forschungsmemorandum Organisationspädagogik vornimmt (vgl. Göhlich/Weber/Schröer u.a. 2014, S. 3), deren Personalentwicklung lediglich als ihre Subdisziplin auftritt. Dabei erscheint gerade der Zusammenhang von erwachsenendidaktischer und professioneller Lehr-/Lernorganisation mit ihren Themen der Kompetenzentwicklung sowie der Beachtung subjektiver Erkenntnisgewinnung für individuelle Voraussetzungen zur nachhaltigen Problembewältigung und konstruktiven Entwicklung mit entwicklungshilfreichen und –förderlichen Beziehungsdispositionen von Person und Organisation für die OE vielversprechend. Diese Erkenntnis gewinnt noch an Bedeutung im Hinblick auf die geschichtlichen und sozialwissenschaftlichen Hintergründe der OE und ihre gemeinsamen Interessen mit der EB (vgl. Kap. 2.4.1.1, S. 214; vgl. Kap. 2.4.2.1, S. 234 ff.). Denn die Philosophie hat Vernunft- und Rationalitätsfragen aufgegriffen, aus denen im Kontext der Industrialisierung Fragen nach der Kompetenz wurden, die wiederum Fragen nach Aneignung und Lernen hervorriefen, welche wiederum konstruktiven Entwicklungen und Veränderung inhärent sind. Die „Wissensexplosion und Dynamik wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen“ führte traditionell zu der pädagogischen Einsicht, dass „Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in ihrer individuellen Handlungskompetenz gefördert werden“ sollten (Arnold/Schüßler 2000, S. 314). Dazu gehören personale Fähigkeiten (abilities) und Fertigkeiten (skills) ebenso wie die situativen und damit organisationalen Bedingungen (vgl. Becker 2005, S. 6). Der Diskurs um das Organisationslernen hat den Blickwinkel nun dahingehend erweitert, dass Lernen nicht nur auf den einzelnen Menschen, sondern auch auf die gesamte Organisation als andere, emergente und kollektive Lernebene zu beziehen ist. Relevant ist dann der Hintergedanke dessen, was heute in den Bereich des Wissensmanagement fällt, nämlich, „dass Handlungserfahrungen sich zu Systemstrukturen routinisieren“, indem sich Erfahrungswissen kontinuierlich von einzelnen Personen entkoppelt und als „eigenständige Wissensgrundlage der Organisation“ entwickelt (Faulstich/Zeuner 2008, S. 44). In diesem Zusammenhang ist von kollektivem Wissen gegenüber individuellem Wissen und von der Entwicklung der Organisationskultur die Rede (vgl. Arnold/Bloh 2001, S. 19). Es ist also ein heterogenes Feld, auch in Personal- und Wissensma-

nagement, in dem sich die EB in Organisationen zu Wort meldet und v.a. für entwicklungs- und lernrelevante Bereiche ertragreich zu sein scheint.

Wie bereits angeklungen, kann daher eine Theorie erwachsenenpädagogischer Organisationsentwicklung nicht am Lerndiskurs vorbeiführen, denn der zentrale Gegenstand organisationspädagogischer Forschung ist das organisationale Lernen (vgl. Göhlich/Weber/Schröer u.a. 2014, S. 5 ff.). Nach dargelegten erwachsenenpädagogischen Annäherungen soll nun dieser zentrale Gegenstand im Zusammenhang mit einer erwachsenenpädagogischen OE betrachtet werden, denn wer eine erwachsenenpädagogische OE thematisiert, thematisiert also zwangsläufig auch das Lernen in, von und zwischen Organisationen. In diesem Zusammenhang ist von „Organisationslernen“, „der lernenden Organisation“ oder „organisationalem Lernen“ die Rede. Diese Begrifflichkeiten sind zu differenzieren. Gegenüber der „lernenden Organisation“ steht das „organisationale Lernen“ als ein völlig anderes Konstrukt. Es beschreibt in vorliegendem Verständnis eine Lernform, nämlich das Lernen *in* organisationalen Kontexten und ist damit, ähnlich dem bereits beschriebenen „institutionellen Lernen“ in Abgrenzung zum „informellen Lernen“ hinreichend erläutert (vgl. Kap. 2.3.1, S. 166). Die heterogenen Begriffe „Lernen“ und „Organisation“ werden jedoch im gemeinsamen Zusammenhang und ihrer Vielfalt an Konstellationen gerne als ein nicht eindeutig geklärtes Phänomen beschrieben. Der Begriff des Lernens wird perspektivisch ausgehend von ursprünglich individuellen Phänomenen mit Lernphänomenen in und von einer Organisation in Verbindung gebracht. Dabei wird häufig kritisiert, dass dies geschieht ohne zu klären, wie beide Lernphänomene in Beziehung stehen. Die EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft will diese Lücke durch ihren Bezug zur prinzipiellen Entwicklungsfähigkeit und bereits angesprochenen Entwicklungsoffenheit (vgl. Kap. 2.4.1.2, S. 219) von Mensch und Organisation aber auch durch konkrete Aussagen zu relevanten Merkmalen und Eigenschaften von für die konstruktive Entwicklung und Veränderung hilfreichen und förderlichen Beziehungen anreichern. Zumal in strukturreflexiver Hinsicht die Organisationspädagogik theoretisch und empirisch auf die Mesoebene einer Organisation fokussiert (vgl. Göhlich/Weber/Schröer u.a. 2014, S. 4), also auf die Ebene, die mehr als alle anderen durch ihre Beziehungsdimension nach oben, zur Makroebene, wie nach unten, zur Mikroebene, gekennzeichnet ist (vgl. Abb. 16, S. 247). In vorliegendem Erkenntnisinteresse soll im Einklang mit dem Forschungsmemorandum Organisationspädagogik der Fokus auf der Begrifflichkeit *Organisationslernen* liegen, die im Unterschied zur Begrifflichkeit „lernende Organisation“ und ihrer Fokussierung auf die Organisation als eine „lernende“, flexiblere und differente Organisationskonzepte als der Erkenntnis zugrundeliegend ermöglichen soll. Auch



die häufige Konnotationen der Begrifflichkeit „organisationales Lernen“ auf das individuelle und/oder kollektive Lernen *in* Organisation lässt anpassungsorientierte, kulturelle, wissensorientierte, informationsverarbeitende und wahrnehmungsorientierte Perspektiven (vgl. Liebsch 2011, S. 65; vgl. Klimecki/Thomae 1997, S. 1 ff.) vermuten, die für das Erkenntnisinteresse der EB als ganzheitliche Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft in der pädagogischen OE zwar interessante Erkenntnisse liefern, jedoch nicht für sich allein stehend, sondern im gemeinsamen und systemischen Zusammenhang „wechselseitiger Beeinflussung“ zu sehen sind (vgl. Klimecki/Laßleben/Thomae 1999, S. 26). Organisationslernen meint das Lernen der gesamten Organisation und umfasst somit diese Aspekte. Eine solche systemtheoretische Betrachtung findet immer wieder großen Anklang in Bezug auf informationsverarbeitende Wirklichkeitskonstruktionen von komplexen Phänomenen der OE, wie das organisationale Lernen. Sie hat zur Erkenntnis geführt, dass soziale Systeme genauso wie psychische Systeme eigene Vorstellungen von der Wirklichkeit entwickeln, lässt jedoch mitunter den bedeutsamen Einfluss von Emotionen, Gefühlen und Begeisterung auf spezifische und auch kollektive Erkenntnisinteressen des Lernens und der konstruktiven Entwicklung und Veränderung missen. Diese Lücke wird durch die moderne Neurobiologie mit ihren Erkenntnissen über die Entwicklung und das Lernen des menschlichen Gehirns als Sozialorgan verkleinert, wenn nicht gar geschlossen.

EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft ist dann nicht nur hilfreich für einzelne Felder der OE (wie die PE oder WB) zu begreifen, sondern auch für eine erziehungswissenschaftliche Theorie pädagogischer OE. Im Sinne der davon ausgehenden erwachsenenpädagogischen Organisationsentwicklung ist speziell danach zu fragen, wie sich die Organisation aus sich selbst heraus entwickelt. Dies kann z.B. durch mimetische Prozesse im Wechselspiel mit Reflexionen oder durch auf diagnostischen Daten basierende geplante Phasen erfolgen (vgl. Göhlich 2005, S. 20). Die in der Erwachsenenendidaktik für konstruktive Lern- und Entwicklungsprozesse bedeutsame Selbststeuerung und Selbstbestimmung spielt auch hier eine wesentliche Rolle. Diesen Zusammenhang zeigen auch die in der Diagnosephase einer OE primär eingesetzten sozialwissenschaftlichen Methoden. Zeitaufwändige Videoanalysen machen auf der Ebene des Performativen Implizites in Situationen und Non-Verbales explizit, z.B. für kulturelle oder Beziehungsanalysen. Verschiedene Formen des qualitativen Interviews machen Erfahrungen von individuellen Entwicklungsprozessen und entsprechende hilfreiche und förderliche (oder nicht hilfreiche und nicht förderliche) Unterstützungen aus und decken latente Momente auf. In den Anfängen der OE wurden ursprünglich durch Aktionsforschung untersuchte Gruppendynamiken in intensiven Gruppendiskussionen als wirksames Instrument für eine nachhaltige Verbesserung des Funktionie-

rens in Organisationen erfolgreich erkundet (vgl. Kap. 2.4.1.1, S. 214 ff.). Die Annahme dabei war, dass konstruktive Entwicklung und Veränderung dann erfolgreich ermöglicht wird, wenn man sich mit menschlichen Beziehungen in ihrem eigenen Bedeutungskontext als Ganzes befasst (vgl. Baumgartel 1959 nach French/Bell 1994, S. 43 f.). OE ist dann ein auf qualitativen Daten und Erfahrung basierender, ziel- und systemorientierter, sozialwissenschaftlich strategischer Interaktionsprozess, der seine Offenheit durch spiralförmige Erkenntnisgewinnung von Diagnose und Aktion in Beziehungen aufrecht erhält (vgl. French/Bell 1994, S. 49). Solche Prozesse können als geplante Generierung von Erkenntnis bezeichnet werden, die das Lernen einzelner und das Lernen der Organisation auf unterschiedlichen Ebenen durch die Beziehungsdimension unterstützen bzw. ermöglichen. Der Neurobiologe Gerald Hüther drückt dies so aus: „Denn eins ist klar: Es hängt ganz und gar von der Art und Weise ab wie die Mitglieder einer Gemeinschaft die Beziehung zu einander gestalten, was aus dieser Gemeinschaft wird. Potentialentfaltung ist möglich, aber eben nicht allein!“ (Onlinequelle: Hüther 05/2016). Diese Erkenntnisse spiegeln zutiefst die Ergebnisse der theoretischen Elaboration einer erwachsenenpädagogischen OE vor dem Hintergrund der erziehungswissenschaftlichen EB als Reflexions- und Handlungswissenschaft und ihrer Prämissen der Ganzheitlichkeit, Beziehungsorientierung, Reflexion und Verstehensorientierung von subjektiver und kollektiver Bedeutung wider. Geplantes und reflexives Organisationslernen ruft also mitunter unbewusste Entwicklungs- und Veränderungsprozesse unter dem Einfluss eines reflexiven Diskurses ins kollektive Bewusstsein der Organisation. Wandel wird dadurch und in Zukunft aktiv gestaltbar und verliert an reaktiver Passivität. Implizites, z.B. organisationskulturelle Selbstverständlichkeiten, kann explizit werden, z.B. durch deren professionelle Exploration und Reflexion (vgl. Göhlich/Weber/Schröer u.a. 2014, S. 3). Auch das Erkennen performativer Muster ist eine zentrale Reflexionsleistung, die erwachsenenpädagogische OE ermöglicht. Ziele sind dabei z.B. sich verschärfende Entwicklungen der Beziehungen zwischen Personen oder Abteilungen aufzudecken, den Zusammenhalt zu fördern und langfristig zu festigen. OE wird im erwachsenenpädagogischen Sinn zu Existenz- und Lebenshilfe für Mensch und Organisation und ist vielleicht gerade trotz aller Zwänge und Restriktionen, unter denen sie steht, weniger ein „ungeklärtes Phänomen“ als vielmehr dynamisch und „entwicklungsoffen“ (vgl. Geißler 2001, S. 74; vgl. Kap. 2.4.1.2, S. 219). Diese „Unbestimmbarkeit“ der Organisation birgt jedoch auch das zentrale Dilemma in sich, das Kant in der paradoxen Frage zum Ausdruck bringt: „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant nach Weber 1999, S. 181). Die von Rogers im personenzentrierten Ansatz angeführte „Non-Direktivität“ (vgl. Rogers 1942/1972) in der Gestaltung von konstruktiven Beziehungen, die für positive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse hilfreich und

förderlich sind, wird eben dieser Entwicklungsoffenheit durch die innere nicht-direktive Haltung in der Beziehungsgestaltung gerecht. Damit liegt das bereits erläuterte personale und freie humanistische Menschenbild zugrunde (vgl. Kap. 2.2.3, S. 74), das seine personale und organisationale Verwirklichung aufgrund seiner Haltung und entsprechender Beziehungsgestaltung gegenüber dem Anderen und auch gegenüber sich selbst durch die kongruente Beachtung der personenzentriert-systemischen Rahmenbedingungen findet. Das deutliche und organisationale Prozessziel dabei ist, in kulturgegenerierender Praxis dauerhaft „Frei-Sein“ während bzw. trotz „In-Beziehung-Sein“ intentional erlebbar zu gestalten (vgl. Kap. 6.4, S. 427).

Die erwachsenenpädagogische OE geht im Hinblick auf eine Theorie des Organisationslernens von der Annahme aus, dass sich subjektive wie kollektive Wahrnehmungen vor dem Hintergrund eines spezifischen Verständnisses konstituieren. So muss z.B. für ein Verständnis des Lernens in Bezug auf den Menschen das der Erkenntnis zugrundeliegende Menschenbild expliziert werden. Denn es ist logisch festzuhalten: Es muss zuerst der Standpunkt verortet sein, damit die Perspektive klar wird. So wie das Menschenbild haben Organisationstheorien erkenntnisleitenden Charakter. Folglich ist in Bezug auf das Lernen der Organisation zu verdeutlichen, welches Konzept von Organisation, d.h. welche Organisationstheorie und damit im Zusammenhang stehendes wissenschaftliches Erkenntnisinteresse dem die Wirklichkeit konstruierenden Verständnis von Organisationslernen zugrunde liegt. Hierbei existieren verschiedene konzeptionelle Ausrichtungen und Mischformen, wie die Organisation als Mechanismus, als Organismus, als soziales oder autopoetisches System (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 44). In auffällig ähnlicher Weise wird dem Begriff des subjektiven Lernens, meist mehr implizit als explizit aber dennoch generell, ein Menschenbild zugrunde gelegt, anhand dessen sich die Phänomene der Wirklichkeit des Lernens erklären lassen. Unumstritten ist dabei der Glaube an die Entwicklungs- und Veränderungsfähigkeit des Menschen. Genauso „kommt die Entwicklungsperspektive im Zusammenhang mit der Organisation als strukturellem Referenzrahmen für organisationales Handeln dadurch zum Tragen, dass organisationstheoretisch von der prinzipiellen Entwicklungsfähigkeit von Organisationen ausgegangen werden kann“ (Vogel 1998, S. 29). Ähnlichkeiten in erwachsenenpädagogischen Vorannahmen von Lernen und der Entwicklung von Mensch und Organisation sind also nicht nur offensichtlich, sondern zu betonen<sup>87</sup>. In der wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung der Organisationspädagogik tau-

---

<sup>87</sup> Und obwohl nicht von der Hand zu weisen ist, dass Organisationslernen und individuelles Lernen in einer Beziehung stehen, soll an dieser Stelle dennoch die allgemeine Kritik geboten sein, dass dort, wo Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zu einseitig betont werden, die Beachtung der jeweils vernachlässigten Perspektive für eine sinnvolle Auseinandersetzung durchaus anzumahnen ist.

chen immer wieder eine Reihe von gemeinsamen dialektischen Perspektiven auf, die die Beziehung zwischen dem Lernen von Organisation und Person prägen. Drei Aspekte fallen dabei auf:

1. Wie wird die Ausrichtung bzw. *Bezogenheit* von Entwicklung und Lernen betrachtet: explizit <vs.> implizit oder individuell <vs.> kollektiv?
2. Wie werden die Zusammenhänge bzw. *Prozesse* der Entwicklung und des Lernens betrachtet: inter (zwischen) <vs.> intra (innerhalb)<sup>88</sup> oder außen <vs.> innen?
3. Was ist das interessierende *Wirkungsfeld* der Entwicklung und des Lernens: theoretisch <vs.> praktisch?

Das Bewusstsein über diese Dialektik, über die Pole, in deren Spannungsfeld sich konstruktives Lernen und Entwicklung von Mensch und Organisation abspielen, schärft Grundlagen für das forschende Tun und Lassen in Theorie und Praxis. Für eine pädagogische Theorie des Organisationslernens und der OE erweisen sich nun folgende, zum Teil bereits angeschnittene theoretische Orientierungen als grundlegend interessant (vgl. Geißler 2005, S. 25), zumal sie im Zusammenhang mit einer konstruktiven Organisationsentwicklung vor dem Hintergrund der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft gemeinsam ertragreiche Erkenntnisse liefern:

Die handlungstheoretische Orientierung bezieht sich zum einen auf ein *zweckrational explizites* Erkenntnisinteresse. Dabei spielt besonders die handlungs- bzw. aktionstheoretisch orientierte Theorie des Organisationslernens (Argyris/Schön 1978) eine Rolle, die Theorie und Praxis sowie die individuelle und kollektive Ebenen von explizitem Verhalten und Handeln vereint. Weiterhin gewinnt die konstruktive Persönlichkeitstheorie für diese Orientierung an Bedeutung. Sie besagt, dass Verhalten des Menschen von individuellen Vorstellungen der Realität abhängt. Es gibt nur eine subjektive Wirklichkeit bzw. Realität, die wiederum nur explorierend und erforschend explizit wird und verstanden werden kann. Diese persönlichen Konstrukte sind dichotom bzw. komplementär und hierarchisch, was Kelly als „konstruktiven Alternativismus“ bezeichnet. Die Folge ist das Menschenbild: „Man as Scientist“ (Kelly 1955). Die handlungstheoretische Orientierung bezieht sich zum anderen auf ein *werterational implizites* Erkenntnisinteresse. Hierbei geht es um die Theorie der Organisationskultur. Handeln beruht auf grundlegenden Vorannahmen bzw. auf Gewissheiten, Glauben, Überzeugungen oder existenzieller Zuversicht, die Sicherheit und Kraft im Umgang mit der eigenen „inneren Natur“ und dem „äußeren sachlichen und sozialen Kontext“ geben, um Probleme der

---

<sup>88</sup> Dazu zählen z.B. intersubjektive <vs.> intrasubjektive oder interorganisationale <vs.> intraorganisationale Betrachtungen.

„externen Adaption“ und „internen Integration“ zu lösen (vgl. Geißler 2005, S. 38 f.). Kultur entspricht einer Sinnhaftigkeit, die sich von der individuellen zu einer kollektiven Ebene erhebt. Jede Organisation und jedes Team stellt eine einmalige „cultural DNA“ her, die sich als soziale Ordnung auf sinnstiftende und kraftspendende gemeinsame Sinnhaftigkeit begründet (Schein 1985). Schein formuliert damit den Gedanken einer Organisationskultur als Kollektiv, den ich auf individueller Ebene als Pendant zur inneren Kultur, zur „inneren Haltung“ eines Menschen betrachte. Maßgeblich wird in diesem Zusammenhang die neurobiologische Erkenntnis, dass die „soziokulturelle Entwicklungsumwelt, in die ein Mensch hineinwächst, die neuronale Architektur seines Gehirns ganz entscheidend bestimmt“ (Hüther 2013, S. 44). Weiterführende Untersuchungen zur Entwicklung und Veränderung von Organisationskultur und der kollektiven Entfaltung von Entwicklungs- und Veränderungspotential in Korrelation mit ihrer organisationalen Entwicklungsumwelt wären lohnend, v.a. zur Konkretisierung der Aristoteles'schen Formel „das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“. Entscheidend für die Praxis erscheint, dass sich Tiefe und Verankerungsgrad einer Organisationskultur mitunter durch die gelebte Vision der Führungskraft und ihren tatsächlicher Umgang mit Unerwartbarem und Unkontrollierbarem offenbart (vgl. Geißler 2005, S. 42). Hier wird der praktische Konflikt im häufig differenten Erleben des Einzelnen von theoretisch „Gesprochenem“ und tatsächlich „Erlebtem“ im organisationalen Arbeitsalltag angesprochen. Dieser Konflikt verweist trotz einer vorhandenen kollektiven Sinnhaftigkeit (der Kultur) auf den markanten Unterschied zwischen der individuellen Selbstbewertung des eigenen Verhaltens und dem Erleben dieses Verhaltens vom Gegenüber (Fremdbewertung), häufige Themen in OE-Prozessen, die aus (Team-)Konflikten bezüglich Kommunikation und Verhalten bestehen.

Die erwachsenenbildungstheoretische und pädagogisch-psychologische Orientierung greift Erkenntnisse aus der Ermöglichungsdidaktik (Arnold 1996) und der konstruktivistischen EB (Arnold/Siebert 1995/2006) auf. Die philosophisch-anthropologische Grundhaltung dabei ist: „Der Mensch erkennt die Welt nicht wie sie ‚wirklich‘ ist, sondern wie sie ihm erscheint, wie er sie auf der Grundlage seiner Erfahrung deutet“ (Schüßler 2000, S. 127). Der Konstruktivismus beschreibt den Erkenntnisvorgang als selbstreferentiellen bzw. selbstorganisierten Verarbeitungsprozess des Individuums auf zwei Ebenen:

1. interpsychisch (soziale / interpersonelle Ansicht) = Soziale Ebene, Rolle der Gesellschaft und des sozialen Zusammenlebens für Erkenntnisse über die Wirklichkeit.

2. intrapsychisch (als radikale Ansicht) = Wirklichkeit entsteht nur im Inneren der Menschen aufgrund ihrer Wahrnehmung. Beteiligte Disziplinen sind Kybernetik, Systemtheorie, Erkenntnispsychologie und Neurobiologie.

Beide Ebenen deuten die Erfahrungsverarbeitung des Menschen. Rogers beschrieb diesen Vorgang als „Gewahrwerdung“ im Bewusstsein (vgl. Rogers 1959/2009b, S. 29). Die erste Ebene überprüft Passgenauigkeiten und –fähigkeiten, die zweite Ebene stellt das Verstehenspostulat und die Annahme eines kollektiven Bewusstseins in Frage stellen (vgl. Schüßler 2000, S. 128). Grundsätzlich gilt, dass beide Perspektiven gemeinsam gedacht werden müssen, schon allein aufgrund der antiken dialektischen Auseinandersetzung von *Mensch in Welt*. Sie können daher in Bezug auf eine konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung nicht für sich alleine stehen.

Die lerntheoretische Orientierung bezieht sich auf das „expansive Problemlösungslernen“ (Holzkamp 1993), die Unterscheidung von „impliziten“ und „expliziten“ Lernen und das „single loop learning“, „double loop learning“ und „deutero learning“ (vgl. Argyris/Schön 1978). Diese Lernformen (oder Lerntypen/-ebenen/-dimensionen) gehören zum reflexiven Lernkonzept in Organisationen nach Argyris und Schön.

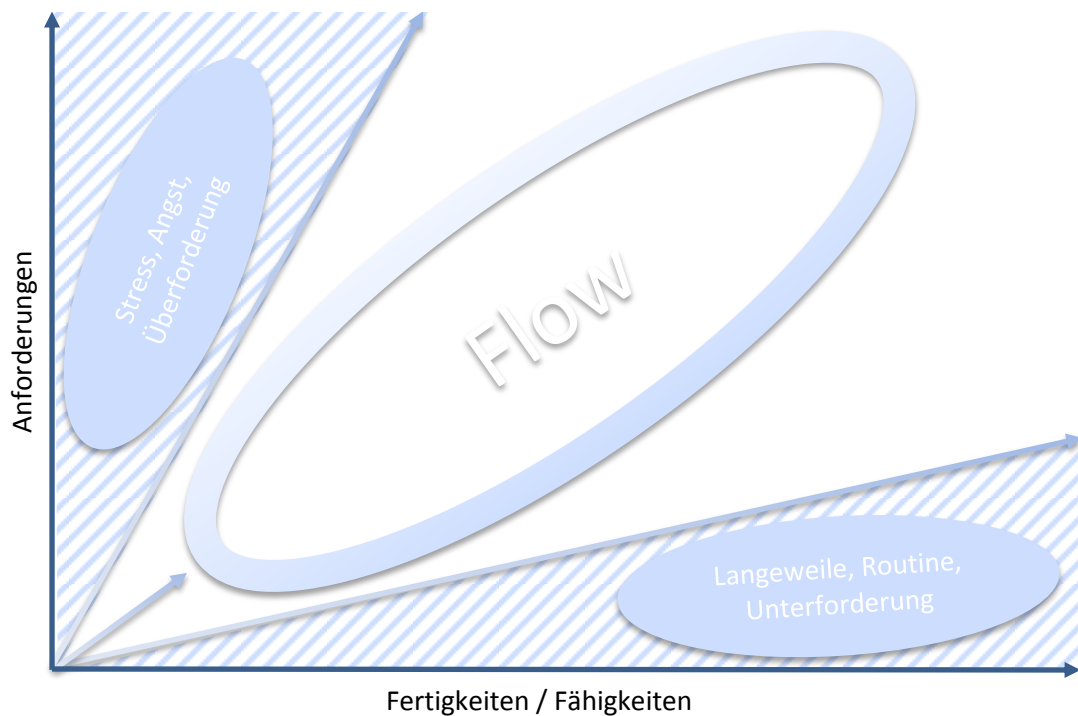
1. *Single loop learning* ist operatives Anpassungslernen. Es meint mitgängiges Lernen und implizite Selbstreferentialität. Der Mensch setzt sich damit auseinander, günstige Mittel und Verfahren zu finden bzw. konkrete fachliche und soziale Handlungskompetenzen zu entwickeln, um vorgegebene Ziele optimal zu erreichen bzw. anstehende Problemlösungen optimal bearbeiten zu können. Lernen vollzieht sich als ein geschlossener Prozess durch Abstimmen, Wahrnehmen, Analysieren und Konsequenzen ziehen.
2. *Double loop learning* ist strategisches Erschließungslernen. Es meint explizites Lernen und einfache explizite Selbstreferentialität. Der Mensch setzt sich damit auseinander, die richtigen Ziele zu finden bzw. zu entwickeln, indem er aus alltäglichen Aktivitäten durch Reflexion (mit Hilfe einer Lernschleife) heraus tritt. Lernen vollzieht sich dabei als ein teilweise offener Prozess, da die ihn steuernden Ziele in Frage gestellt werden. Verbesserungen werden dadurch möglich.
3. *Deutero learning* ist normatives Identitätslernen. Es meint das Lernen lernen und doppelte explizite Selbstreferentialität. Deutero learning ist am ehesten mit dem Konzept des „expansiven Lernen“ nach Holzkamp (1993) zu vergleichen. Der Mensch setzt sich damit auseinander, moralische Ansprüche und lernend die richtigen Vorstellungen eines gelungenen Lebens zu finden bzw. zu entwickeln. Er stellt Vorannahmen und Visionen in Frage. Lernen vollzieht sich als

ein offener Prozess, da auch der normative Rahmen der ihn steuernden Ziele in Frage gestellt wird. Lernen und damit Entwicklung und Veränderung wird prinzipiell ermöglicht.

Die kommunikationstheoretische Orientierung greift das Konzept der „Kollusion“ (Willi 1996) auf, das besagt, dass korrespondierende Beziehungsängste bzw. -defizite als unbewusstes Zusammenspiel von gegenseitigem Verhalten Entwicklung behindert und Lernen verhindert. „Gemeinschaftlich praktizierte Selbstverblendungen“ (Geißler 2005, S. 30) führen zu wechselseitigen Übergriffen der persönlichen Integrität bzw. Autonomie. Nicht akzeptierte Persönlichkeits- bzw. Organisationsanteile werden durch ihre potentielle Bedrohung für das Selbst- bzw. Organisationskonzept verdrängt und unbewusst Interaktionspartner aufgesucht, die diese Verdrängung unterstützen bzw. stabilisieren und nicht aufdecken. Diese Annahmen sind auch im Konzept der Inkongruenz und ihrer Formen der Abwehr beschrieben (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 136 f.). Außerdem liefert das kommunikationswissenschaftliche Konzept des „inneren Team“ (Schultz von Thun 2005, Bnd. 3, Orig. 1998), in dem Teammitglieder eine „Innendienst-“ und „Außendienstfunktion“ übernehmen, hierfür anschauliche Erklärungen und bezieht sich auf die Tradition und Funktionsweise des Anfang der 80er Jahre im Zuge systemischen Denkens in Psychodrama, Gestalt- und Verhaltenstherapie von Rochard C. Schwartz ausgearbeiteten Modells des „Internal Family Systems“ (IFS), welches für Prozesse in der OE äußerst ertragreich ist.

Die neurobiologische Orientierung kam erst in jüngerer Zeit durch ihre neuen Erkenntnisse aus der modernen Hirnforschung hinzu. Relevant für das Organisationslernen und die konstruktive OE scheint v.a. diese Erkenntnis zu sein: „Wer sich für eine bestimmte Idee begeistert, bekommt auch ein Hirn, mit dem er seiner Begeisterung für diese Idee besonders gut nachgehen, mit dem er diese Idee besonders gut verfolgen kann“ (Hüther 2013, S. 82), denn die emotionalen Zentren im Gehirn werden durch die „Gießkanne der Begeisterung“ aktiviert, wobei vermehrt neuroplastische Botenstoffe freigesetzt werden, die dafür sorgen, dass die im Zustand der Begeisterung aktivierten Netzwerke auch gut funktionieren. Diese Erkenntnisse entsprechen dem Prinzip des „Flow“ (vgl. Csíkszentmihályi 1991; vgl. ders. 2010), d.h. der „müheleisen geistigen Versenkung“ (Kahneman 2011, S. 56) als Zustand zwischen Formen von Stress, Angst und Überforderung und Langeweile, Routine und Unterforderung:

**Abb. 13: Das Flow-Konzept**  
(eigene Darstellung)



Im Unterschied zur Effektivität führt der „Flow“ v.a. Dingen zu Effizienz und setzt dadurch Ressourcen frei. Er ist möglicherweise das höchste anzustrebende pädagogische Ziel für konstruktive Selbst- und ebenso Organisationsentwicklung, die der Mobilisierung von Ressourcen durch die erwachsenendidaktische Beziehungsdimension und Organisation von Lehr- und Lernprozessen als Hauptaufgabe der Erwachsenenbildung gerecht werden will (vgl. Kap 2.3.4, S. 195.), wie es auch die Definitionen der OE festlegen (vgl. Kap. 2.4.1.1, S. 217 f.).

Wie bereits angeklungen, stehen Entwicklungs- und Lernprozesse von Person und Organisation in einer engen Beziehung (vgl. Kap. 2.4.1., S. 210 ff.), sollen jedoch im Folgen auch in ihren Unterschieden betrachtet werden.

#### 2.4.2.1 Parallelität und Abgrenzung der Entwicklung von Organisation und Person

Mensch und Organisation bilden im Grunde eine ungleiche Einheit. Da sich die Organisation im Verständnis vorliegender Studie in der humanistischen Auffassung des Kollektivs aus freien, würdevollen und selbstbestimmten Personen widerspiegelt, gilt jedoch: „Es sind aber immer Menschen, welche (...) interpretieren. Dies bedeutet, dass Lernen der Organisation nicht zu trennen ist von Veränderungen von Menschen, seien



dies einzelne oder Gruppen“ (Faulstich/Zeuner 2008, S. 44). Die Mensch- bzw. Personperspektive ist das Humankapital<sup>89</sup> der Organisation. Entwicklung und Lernen ist vom Individuum nicht zu entkoppeln aber auch nicht nahtlos auf eine Organisation als Kollektiv zu übertragen, um nicht den Anspruch einer bildungsorientierten Didaktik der selbstbestimmten und selbstorganisierten Subjektentwicklung zu verwässern. Das Lernen einer Organisation, die pädagogisch als Akteur zu betrachten ist, enthält prinzipiell ähnliche Prozesse wie das Lernen der Person, jedoch aufgrund ihrer gegenüber der Person veränderten Rahmungen, Dynamik, technischen Möglichkeiten und damit einhergehenden (Un-)Sicherheiten durchaus differente. Abhängigkeiten, spezifische Zielsetzungen, ihre Komplexität, das Vorhandensein und entsprechende Nutzungsmöglichkeiten technischer, nicht organischer Hilfsmittel (z.B. für Kommunikation, Entwicklung, Produktion, Vernetzung) unterscheiden eine Organisation als soziotechnisches, emergentes und kulturelles Gebilde von der Person. Systemtheoretisch betrachtet ist eine Organisation „eben nicht die Summierung, Fortsetzung oder Verlängerung individueller Handlungen (...), sondern ein Sozialsystem mit eigenem Emergenzniveau und eigener Funktionslogik“ (Zech/Ehse 1999, S. 18), denn das Zusammenspiel einzelner Elemente bildet neue Eigenschaften, Strukturen und Handlungsmöglichkeiten heraus (vgl. Göhlich/Weber/Schröder u.a. 2014, S. 3). Solche kollektiven Muster lassen sich in reflexive Deutungsprozesse erkennen, sind jedoch kaum im objektiven und alltäglichen Handeln ersichtlich.

Das betrifft gleichermaßen die einzelne Person und ihre innere Komplexität zur Beurteilung, Deutung und Konstruktion von Welt und Wirklichkeit. Rein innersystemisch betrachtet spielen Entwicklungsprozesse und –ziele in der Organisation in einer sehr ähnlichen „Liga“ wie die des Menschen. Die existentielle Motivation der Person bestmöglich zu (über-)leben kann mit organisationaler Existenzsicherung und –erhöhung gleichgesetzt werden. Die marktwirtschaftlichen Dynamiken entsprechen dann der Umwelt und Kultur, in die ein Mensch hineingeboren wird und in der er sein Überleben zu sichern und zu erweitern versucht. Das Konzept der personalen Aktualisierungstendenz (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118) weist dabei, aufgrund des vorherrschenden humanis-

---

<sup>89</sup> Der Begriff Humankapital ist mit Bezug auf vorliegendes Erkenntnisinteresse kritisch zu betrachten, denn der Mensch ist in humanistischem Sinne nicht als „Kapital“ definierbar, sondern durch Würde, Freiheit und Selbstbestimmung. Der betriebswirtschaftliche Begriff „Kapital“ im Sinne eines essentiellen Produktionsfaktors, ist daher eigentlich zu ersetzen mit existenzieller „Ressource“. Dennoch möchte ich im Folgenden die Begriffe Humankapital (und nicht etwa Humanressource), Beziehungskapital (und nicht Beziehungsressource) und Strukturkapital (und nicht Strukturressource) verwenden, um sie als *essentielle Wirkbedingungen für die Produktivität und Konstruktivität* einer Organisation hervorzuheben und nicht, um ihre zweifellos gegebene Eigenschaft als Quellen (Ressourcen) für konstruktive organisationale Prozesse und Abläufe zu betonen. Diese Auffassung erfährt ohnehin größere Anerkennung in verbreiteten „human resource“ Ansätzen.

tischen Menschenbildes, den Weg zur grundlegenden Entwicklungsmotivation nach interner und externer Spannungs- und Problemlösung durch Entfaltung und Erhaltung. Gleiche Überzeugungen resultieren aus der pädagogischen Organisationstheorie, die aus dem Professionalitäts- und Lerndiskurs um die organisationale Entwicklung der Erwachsenenbildung in der Weiterbildung (vgl. Zech/Ehse 1999, S. 13 ff; vgl. Küchler/Schäffter 1997; vgl. Vogel 2008) als didaktisches Handeln in der Lehr-/Lernorganisation durch lebens- und existenzlange Auseinandersetzung im inneren bzw. internen und äußeren, externen Dialog entstanden ist. Schultz von Thun<sup>90</sup> hat in diesem Zusammenhang das bereits erwähnte kommunikationstheoretische Modell des „inneren Teams“ ausgearbeitet (vgl. Schultz v. Thun 2005, Bnd. 3), nach der von Roberto Assagioli Anfang des 20. Jhd., zu Zeiten Carl Gustav Jungs und Sigmund Freuds, begründeten „Psychosynthese“ als Erweiterung der psychoanalytischen Tradition. Diese versteht die Psyche als ein Zusammenspiel verschiedener Teilpersönlichkeiten und wurde von Richard C. Schwarz Anfang der 80er Jahre im Zuge systemischen Denkens in der Psychotherapie im wirksamen Modell des „internal family system“ (IFS) weiter ausgearbeitet. Diese Erkenntnisse gewinnen heute gemeinsam mit psychodramatischen gestalt- und verhaltenstherapeutischen Anteilen in der Teilarbeit immer stärkere psychotherapeutische Anwendung, die zunehmenden Einklang in Konzepte und Methoden der OE finden.

Wenn die innere Kommunikation und Interaktion der Person nach dem anschaulichen Modell des „inneren Teams“ funktioniert, wie unterschiedlich funktioniert dann die interne Kommunikation und Interaktion einer Organisation? Man denke in diesem Zusammenhang an das in der Organisationsberatung gerne verwendete „Team Wheel“, auch TMS – Team Management System von Margerison und McCann (vgl. Margerison/McCann 1991) mit den Mitte der 80er Jahren entwickelten und weiter ausgearbeiteten Rollen des Entdeckers, Organisators, Controllers und Beraters für ein Team Management Profil oder an das Dialogprozessmodell „Four-Player-System“ nach Kantor (vgl. Kantor 2012) mit den „Team-Spielern/Mitgliedern“ Movers, Followers, Oposers und Bystanders. Zusammenhänge zum „inneren Team“ und dem „internal family system“ lassen sich dabei nicht verkennen. Offensichtlich greift also die Organisationsberatung und –entwicklung seit einiger Zeit erfolgreich auf ursprüngliche Erkenntnisse und Praktiken aus der Psychotherapie zurück, was angesichts eines sozialwissen-

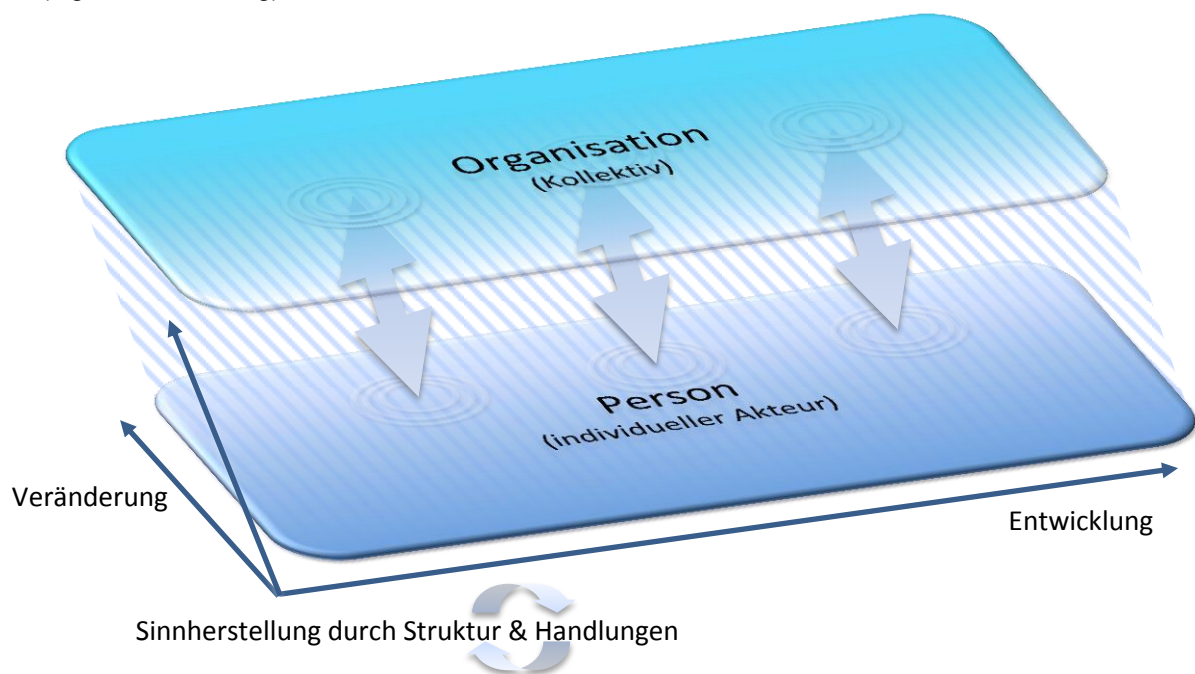
---

<sup>90</sup> Im Zusammenhang mit der Beziehungsdimension vorliegender Studie wird autorenbezogen interessant, dass Friedemann Schultz von Thun bei Rainhard Tausch promoviert hat, der wiederum ein Schüler von Carl. R. Rogers war und dessen Beziehungsmetatheorie, den personenzentrierten Ansatz (vgl. Kap. 2.2.4.3, S. 113), vertrat, der vorliegenden Auffassungen zur Gestaltung eines hilfreichen und förderlichen Beziehungsklimas für konstruktive Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation zugrunde liegt.

schaftlichen Hintergrunds der OE (vgl. Kap. 2.4.1.1, S. 212), ihrer inhärenten Beratungsdimension und eben den psychotherapeutischen Ursprüngen von Beratung (vgl. Kap. 2.3.2, S. 180 ff.) nicht verwundern sollte.

Das diesen Überlegungen zugrundeliegende Ergebnis wie auch Voraussetzung konstruktiver Entwicklungs- und Veränderungsprozesse ist die „Herstellung von Sinn“. Diese verweist auf die Zirkularität von Struktur und Handlungen und gleichzeitiger Parallelität von Prozessen konstruktiver Entwicklung und Veränderung zwischen der Person als individuellem Akteur und der Organisation als Kollektiv:

**Abb. 14: Herstellung von Sinn durch Zirkularität von Struktur und Handlungen zwischen parallelen Prozessen konstruktiver Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation**  
(eigene Darstellung)



Das durch Struktur und Handlungen zirkulär geprägte Spannungsfeld zwischen Individualität und Kollektivität in und von Organisationen im existenziellen Rahmen von Entwicklung und Veränderung über die Zeit beschreibt Merkmale zur strukturellen Verortung von OE. Dieses „Spannungsfeld zwischen individuellen Akteuren – den Organisationsmitgliedern – und einer überindividuellen kollektiven Struktur“ (Franz 2016, S. 36) verweist auf die Perspektive eines differenzierenden Interaktionsverhältnisses von Person und Organisation, das sich durch seine Interaktion und daraus entstehenden Kollektivstrukturen und Handlungen selbst kontinuierlich stabilisiert und modifiziert, wie es Julia Franz anhand von Giddens Strukturierungstheorie und Weicks Arbeiten zum Prozess des Organisierens erläutert, der auf „ineinandergreifenden Handlungen in wech-

selseitigen Äquivalenzstrukturen basiert“ (vgl. ebd. f.). Die durch diesbezügliche Reflexion und Retrospektion mögliche und für konstruktive Prozesse notwendige *Herstellung von Sinn* beruht jedoch nicht allein auf dem systemischen Verständnis über ineinandergreifenden Handlungen, denn gerade die von Franz nach Weick angesprochene „loose Koppelung“ einzelner Elemente in einer Organisation relativiert eine straffe Verbundenheit dieser ineinandergreifenden Handlungen und verweist nach Franz auf ihre „Teilautonomie“ (vgl. ebd., S. 38). Diese Erkenntnis zeigt in Richtung auf die in vorliegender Studie als fundamental elaborierte Dialektik von Entfaltung und Erhaltung bzw. Verbundenheit und Autonomie für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse (vgl. Kap. 6.4, S. 427). Auch die systemtheoretisch bereits vielfach elaborierten, selbst- und fremdreferenziell analysierten Systeme, die sowohl in Bezug auf die Person als auch auf die Organisation Gültigkeit haben, zeigen, dass Kommunikationsmodi für Entscheidungen sowie Zugehörigkeitsfragen anhand von Eigenem (Selbst) und Fremden die Legitimation gegenüber sich selbst und der Umwelt ausmachen und Einflüsse sowie anschlussfähige Einflussmöglichkeiten erkenntlich machen können (vgl. ebd. S. 38 f.). Autopoiese bzw. Selbsterhaltung steht dabei der Entfaltung und Modifikation zur Verwirklichung von Möglichkeiten gegenüber.

In diesem Sinne wird weniger systemtheoretisch als mehr organismisch deutlich<sup>91</sup>, dass Prozesse und Abläufe konstruktiver Organisationsentwicklung auffällige Parallelen zu Prozessen der konstruktiven Selbstentwicklung aufweisen, ohne sich mit dieser gleich zu setzen. Interessant wird mit Bezug auf diese Vorannahmen die Behauptung, dass das Oberhaupt als Kern der Persönlichkeit die Führung über die verschiedenen inneren Teile innehat. Schwarz setzt es mit dem Selbst gleich, das zentrale Perspektiven, Vertrauen und Visionen enthält, um das innere und äußere Leben harmonisch zu führen (vgl. Schwarz nach Geißler 2005, S. 33). Das Selbst bzw. Selbstkonzept (vgl. Kap. 2.2.2, S. 63) ist an dieser Stelle ähnlich der Führung bzw. Kultur einer Organisation zugleich sowohl Ermöglicher als auch Verhinderer von Lernen und Entwicklung. Es ermöglicht kongruente Entwicklung, wenn Erfahrungen dem Bewusstsein gewahrt werden und vom ihm integriert und akzeptiert werden können. Es verhindert kongruente, übereinstimmende Entwicklung, wenn dem nicht so ist, d.h. wenn einzelne Teile (Teammitglieder) nicht das notwendige Vertrauen aufbringen können. Dies ist dann der Fall, wenn Erlebnisse oder Erfahrungen eine potentielle oder reale Bedrohung für das Selbstkonzept darstellen und somit (noch) nicht akzeptiert und verstanden werden (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 136 f.), ganz besonders im Falle einer als existenziell erlebten Bedrohung. Aus der personalen und auch organisationalen Entwicklungs- und Verände-

---

<sup>91</sup> An dieser Stelle sei erwähnt, dass auch ein Organismus als System zu betrachten ist.

rungsperspektive heraus ist dann festzuhalten: „Änderungen und Umbrüche sind mit veränderten Rollenanforderungen verbunden. Eine Rollenänderung ist aber nichts anderes als eine (teilweise) Änderung des Selbstkonzepts“ (Greve 2000, S. 340).

Rogers beschrieb die konstruktive Lösung dieses Problems der Veränderungsfähigkeit mit den Worten: „Wenn ich mich so wie ich bin akzeptiere, dann ändere ich mich“ (Rogers 1961/1979, S. 33). Sich selbst und auch eine Organisation besser zu akzeptieren erfordert Verständnis. Geißler formuliert im Zusammenhang mit Organisationslernen und –entwicklung das zentral hilfreiche und förderliche Konzept des Verstehens für eine konstruktive Entwicklung und Veränderung: „Angesichts problematischer Beziehungen zwischen dem Oberhaupt (SELBST) und den Teammitgliedern und angesichts daraus resultierender interner Streitigkeiten zwischen ihnen ist ein kooperativer Führungsstil des Oberhauptes geboten. D.h. es muss zunächst einmal den verschiedenen – im Streit liegenden bzw. sich gegenseitig nicht verstehenden – Persönlichkeitsanteilen auf der Grundlage ernsthafter Wertschätzung intensiv zuhören und ihren Dialog moderieren“ (Geißler 2005, S. 33). Der Kern des handlungstheoretisch orientierten und in vorliegender Studie proklamierten *Verstehensgebotes* bzw. *Verstehenspostulates* für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse ist hier zumindest mit „ernsthafter Wertschätzung“ und „intensivem Zuhören“ ausdifferenzierter dargelegt als im Zusammenhang organisationalen Problemstellungen üblich. Dennoch erliegt das Problem in der Praxis vielfältigen graduellen Abstufungen und zentriert sich nicht auf das ernsthafte Wertschätzen und intensive Zuhören, sondern auf dessen *Erleben* (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 146 f.). Geißlers Formulierung hebt jedoch nicht nur das zentrale Merkmal der personspezifischen Wahrnehmung und Bedeutungszuweisung hervor, sondern fokussiert darauf.

Wenn diese Annahmen als Grundlage für eine pädagogische Theorie der konstruktiven Selbstentwicklung gelten, gelten sie aufgrund dargelegter Parallelität von Prozessen des Lernens und der Entwicklung (vgl. Kap. 2.4.1.2, S. 219 f.) auch für die konstruktive Organisationsentwicklung im Einklang mit der Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft. Es liegt somit maßgeblich auf der Hand, eine Organisation in Bezug auf ihre Entwicklung und Veränderung organismisch zu betrachten. Dabei möchte ich jedoch eindringlich darauf hinweisen, dass eine Organisation nicht wie eine Person ist, sowie einzelne Organe nicht wie der Mensch als Ganzes sind. Denn erst das *Zusammenspiel* und die *Beziehung* der einzelnen Teile untereinander machen die Gesamtheit im Sinne der Ganzheitlichkeit (vgl. Kap. 2.2.4.1, S. 100 ff.) aus. Direkte Vergleiche von Person und Organisation sind daher ohne eine konkrete Bezugsdimension nicht sinnvoll.

### 2.4.2.2 Die Organisation als Organismus

Die Perspektive der Organisation als Organismus ist eine logische Konsequenz der Perspektive der Ganzheitlichkeit der Person für konstruktive Entwicklung und Veränderung und der personzentrierten Beziehungsdimension (vgl. Kap. 2.2.4, S. 78). Die Organisation ist ein lebendiger Organismus, der sich abhängig von seiner Verarbeitung von Wahrnehmung, Information und Erfahrung und seinem kollektiven Bewusstsein in seiner Welt und seinem Umfeld mit dem übergeordneten Ziel der bestmöglichen Existenzfähigkeit a.) *körperlich*, d.h. formal durch Organisationsstruktur und organisationale Fähigkeiten, b.) *seelisch*, d.h. informell durch Organisationskultur und Beziehungsgestaltung sowie c.) *geistig*, d.h. durch organisationales Wissen bewegt. Dieser lebendigen Bewegung wird das übergeordnete, organismische und ganzheitliche Sinn- und Entwicklungsprinzip des Strebens zu einem „Ganzen“, d.h. zur Entwicklung aller Möglichkeiten durch das Axiom der organisationalen Aktualisierungstendenz als Äquivalent zur Aktualisierungstendenz des Menschen (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118) zu Grunde gelegt. Es wird zunehmend evident, dass das organisationale wie das personale Streben grundlegend durch die beiden Tendenzen zu mehr Erhaltung (Sicherheit) oder Entfaltung (Erweiterung) gekennzeichnet ist. Und auch hier ist es nicht dieses übergeordnete Ziel der bestmöglichen Existenz, das es in Frage zu stellen gilt, sondern die Art und Weise es zu erreichen. Hierfür wird das zugrundeliegende Menschenbild bzw. die Organisationstheorie und ihre begründende Disziplin evident. Wenn im Rousseau'schen Sinne der erzieherischen Ganzheitlichkeit von Kopf, Herz und Hand (1762) in Prozessen der Entwicklung und Bildung die Pädagogik und insbesondere die Erwachsenenpädagogik durch ihre Maxime der Selbststeuerung und Selbsttätigkeit von Bildung als eine schnittmengenreiche Disziplin betrachtet wird, die ihre wissenschaftliche Theorieentwicklung in allen drei Bereichen, den körperlichen, seelischen und geistigen vorantreiben muss, dann stößt es organisationstheoretisch dem einen oder anderen Verfechter einer Fachrichtung (auch der pädagogischen) möglicherweise kritisch auf, die Betriebswirtschaften und Wirtschaftswissenschaften für die „körperlichen“ Organisationsbelange der Struktur und Steuerung (wie Medizin und Biologie für den Menschen), die Theologie, Soziologie und Psychologie für die „seelischen“ Organisationsbelange der Organisationskultur und ihre Beziehungen und die Neurobiologie für die „geistigen“ Organisationsbelange des Organisationslernens ergänzend zur Pädagogik zuständig zu deklarieren. Ohne an dieser Stelle die Organisation mit dem Menschen gleichzusetzen, liegt durchaus eine inhärente Logik in der Überlegung, dass zwischen Person und Organisation ähnliche und zusammenhängende Prozesse wirken. Auch Gerhard Comelli beschreibt in seiner Philosophie der OE die Betonung des Erfahrungslernens

für die OE und bezieht sich in Anlehnung an Rogers (1974; 1976) im Kontext der für die OE relevanten Themen des Verhaltens und der Kommunikation auf „drei Straßen des Lernens“ (vgl. Comelli 1985, S. 171). Die lernrelevanten Bereiche der Persönlichkeit sind demnach der kognitive (Denken), der affektive bzw. emotionale (Fühlen) und der aktionale (Handeln). Seelische Gesundheit wird von Rogers im Übereinstimmen, d.h. in Kongruenz dieser drei Bereiche definiert und erinnert stark an die erwähnte und von Rousseau bereits 1762 eingeführte Erziehung mit „Kopf, Herz und Hand“, der ebenfalls auf negative Auswirkungen einer „einseitigen Überbetonung“ sowie einer „einseitigen Vernachlässigung“ einer der drei Entwicklungsbereiche hinweist. Die ganzheitlich integrative Funktion der drei Bereiche im Zusammenhang mit der konstruktiven Entwicklung der Persönlichkeit, dem Lernen der Person und der Bedeutung von Erfahrungslernen in der Organisation lässt die Organisation mehr und mehr als einen lebendigen und verbundenen, d.h. in Beziehung stehenden Organismus erscheinen, der in hohem Maß Regeln der Selbst- und Person-Entwicklung befolgt. Dabei gilt auch: „Kognition ist leiblich verankert; wir denken mit unserem Körper, nicht nur mit unserem Gehirn“ (Kahneman 2014, S. 70). Gibt es also eine Art seelische Gesundheit einer Organisation? In Organisationen gibt es, das weiß man mittlerweile, „institutionalisiertes“ Wissen, wie im Sinne von „biographischen Skripten“ der Person, vermittelt durch die RepräsentantInnen der Organisation, auch „Gatekeeper“ genannt (vgl. Truschka 2013, S. 54). Andererseits können biographische und individuelle Konstruktionen organisatorische Transformationen, organisationale Entwicklung und Veränderung befördern.

Die Orientierung am Organismus ist als Systemsicht zu sehen, die (Aus-)Wirkungen im Umfeld als auch im Inneren des Organismus beachtet. „Äußere“ und formale Bedingungen tragen „als Spitze des Eisberges“ (vgl. Abb. 12, S. 210) zu Reaktionen auf Ereignisse bei, die im „Inneren“ des Organismus informale Reaktionen hervorrufen können und damit an echter Bedeutung für kongruente Entwicklung und Veränderung gewinnen. Organisationen müssen nach Harald Geißler, basierend auf organisationstheoretischen Ansätzen und Organisationsgemeinschaften bzw. –typen daher folgende Leitdifferenzen ausbalancieren:

**Tab. 1: Ausbalancierung organisationaler Leitdifferenzen**  
(eigene Darstellung in Anlehnung an Geißler 2001, S. 75)

1. „äußere“ Wirtschafts- und Arbeitsprozesse	2. das „Innen“ der Organisation
a) Arbeit/Expertentum (professionell<->laienhaft)	a) Werte (wertvoll<->wertlos)
b) Ordnung (ordnungsgemäß<->ordnungswidrig)	b) Sympathie/Fürsorglichkeit (Zuneigung<->Abneigung)
c) Tausch (geben<->nehmen)	

d) Kampf/Auseinandersetzung (macht-voll<->schwach)	c) Hedonismus (lustvoll<->belastend)
	d) Kritik/Lernen (innovativ<->traditionell)

Auf einer weniger organisationalen, sondern mehr personzentriert-systemischen Ebene können diese „äußeren“ Leitdifferenzen sich weniger auf Wirtschafts- und Arbeitsprozesse sondern auf das Wirtschafts- und Arbeits*leben* beziehen, als das soziale Umfeld und die sozialen Prozesse, in denen der Mensch agiert. Dabei ist erkenntnisleitend folgenden entsprechenden Fragen nachzugehen (vgl. Tab. 1):

- a) Arbeit/Expertentum: Wie will die Arbeit verrichten werden? Was ist notwendig und was genügt?
- b) Ordnung: Welche Regeln bestehen und wie werden sie verfolgt bzw. befolgt?
- c) Tausch: Was wird in Beziehungen gegeben, was wird empfangen und wie ist das Verhältnis?
- d) Kampf/Auseinandersetzung: Wie will aufgetreten werden? Was entspricht dem wahren Selbst, was nicht?

Die „inneren“ Leitdifferenzen beziehen sich dann äquivalent im personbezogenen Sinne auf das grundlegende Innen der Person anstatt der Organisation, mit den erkenntnisleitenden Fragen:

- a) Werte: Welche Intensität und welche Bedeutungen haben welche Werte? Wie werden sie gelebt?
- b) Sympathie/Fürsorglichkeit: Wie will bevorzugt mit einem selbst und mit anderen umgegangen werden? Was herrscht vor?
- c) Hedonismus: Welche Ziele werden aus welchen Gründen verfolgt? Wie wird Problemen, Schwierigkeiten oder Unvorhergesehenem begegnet?
- d) Kritik/Lernen: Wie will man weiter kommen und sich entwickeln?

Organisationen sind autopoietische und lebendige Systeme, wie auch Teams und der einzelne Mensch (vgl. Geißler 2001, S. 74). Die Aristoteles'sche Emergenz erhebt dabei ihre Ganzheit auf eine neue Ebene von Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten, die nicht notwendigerweise auf die Möglichkeiten und Eigenschaften der einzelnen, isoliert betrachteten Elemente zurückzuführen sind (vgl. Kap. 2.2.3, S. 78). Gemeinsam über sich hinaus wachsen und Potentiale zur Entfaltung zu bringen gewinnt vor diesem Hintergrund an Bedeutung und wird jüngst von den Neurowissenschaften durch Erkenntnisse über hierfür hilfreiche und förderliche Bedingungen von Beziehungen und neurobiologischen Prozessen untermauert. In der Systemtheorie spielt zudem der Einfluss der Umwelt eine bedeutsame Rolle. Ein Organismus ist ohne Zweifel ein generelles und kontext- bzw. umweltbezogenes System. Die Organisation als Organismus zu



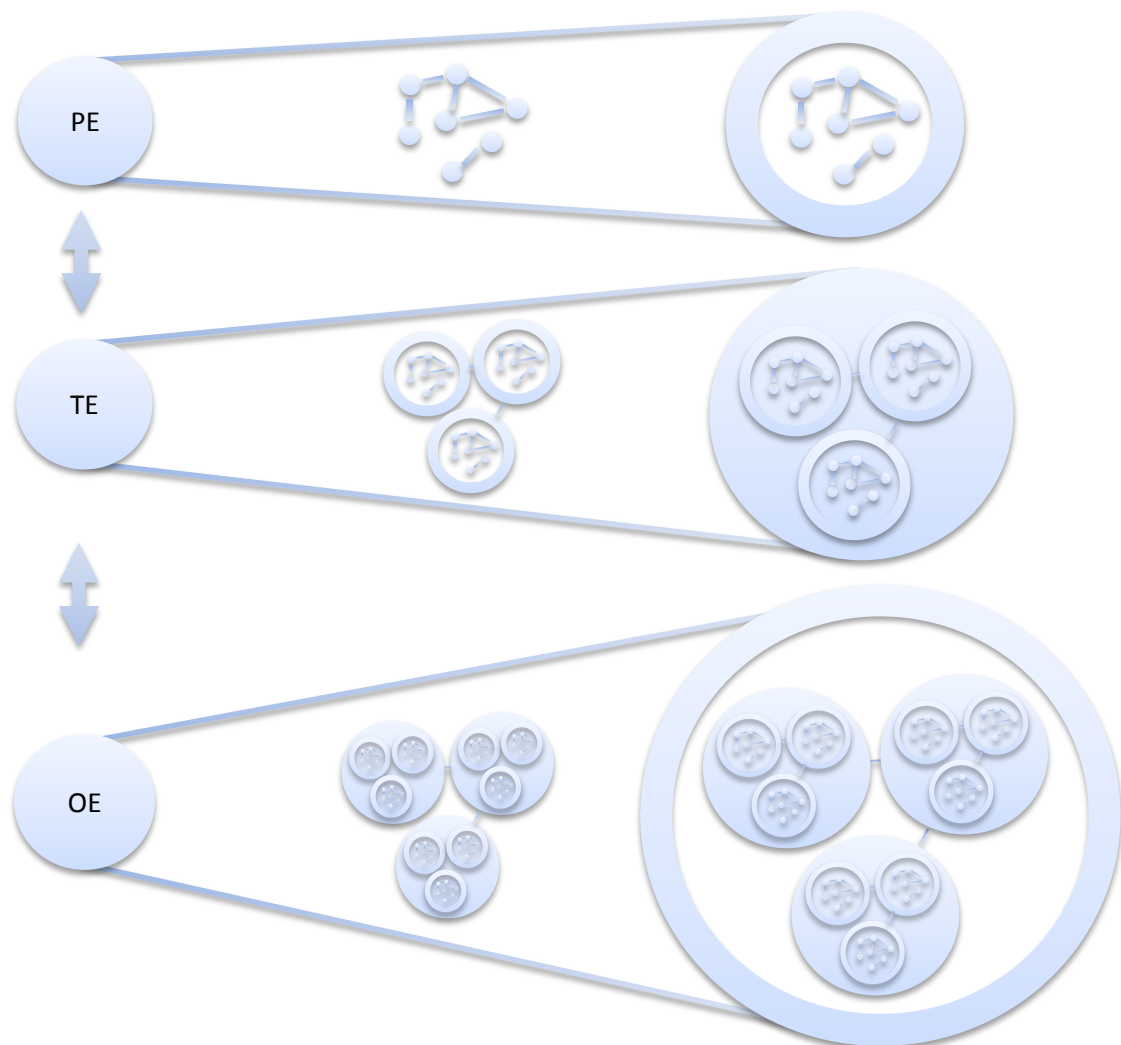
betrachten, wird häufig mit der Organisation als System in Bezug gesetzt. Dadurch rückt jedoch die Wechselwirkung der Organisation mit ihrer Umwelt und den äußeren Einflüssen sowie die möglichen Einflussnahmen zu sehr ins Zentrum einer analytischen Aufmerksamkeit. Die Organisation als lebendigen Organismus zu bezeichnen konnotiert im vorliegenden Verständnis im Unterschied zum statisch und kausalmechanistisch anmutenden Systembegriff jedoch stärker auf den Organismus als *empfindendes* Ganzes. Er ist in der Lage, aus sich selbst heraus (vgl. Kap. 2.4.2, S. 227) und spontan auf äußere Reize und Einflüsse zu reagieren (im Sinne von organismischen Reaktionen eines Körpers), bevor er bewusste und planvolle Entscheidungen trifft. Es wäre in Anbetracht dieser Ausführungen lohnend, *organisationale Kongruenz* im Sinne von „organismischen Reaktionen“ („echte“ bzw. „authentische“ Reaktionen) auf äußere Einflüsse zu beachten und zu untersuchen, um kongruente Gestaltungsmöglichkeiten und –fähigkeiten aufzudecken. Dies soll dabei nicht dem Ziel des Auffindens und der Bereitstellung von vorhandenen Ressourcen, sondern dem Ziel der *Freisetzung* von noch nicht zur Verfügung stehenden oder noch nicht zur Gestaltung kommenden Ressourcen dienen. Die Organisationsperspektive sieht vor diesem Hintergrund den Kern ihrer Unterstützungsleistung, z.B. für organisationales oder organisationskulturelles Lernen, notwendigerweise nicht in der Bereitstellung (vgl. Göhlich 2005, S. 17 f.), sondern in der *Freisetzung* von Ressourcen, die der Ressourcenmobilisierung und der Nutzbarmachung von Potential vorausgeht. Diese Freisetzung wird erwiesenermaßen durch personenzentrierte Beziehungsgestaltung in der sozialen Praxis erreicht. Auch Beziehungen zwischen theoretischen Positionen, die durch die innere Haltung von bedingungsfreier positiver Beachtung, Kongruenz und Empathie gekennzeichnet sind, tragen zur Entfaltung von theoretisch-wissenschaftlichem Potential durch besseres Verstehen bei<sup>92</sup>. Hüther drückt wie erwähnt diesen Sachverhalt verständlich aus: „Potentialentfaltung ist möglich, aber eben nicht allein“ (Onlinequelle: Hüther 05/2016). Die Beachtung der individuellen, situativen und organismischen Balance zwischen dem Empfinden von „Frei-Sein“ (Dynamik) und dem Empfinden von „In-Beziehung-Sein“ (Stabilität) ist für eine konstruktive und nachhaltige Entwicklung dabei von maßgeblicher Bedeutung. Die Organismusperspektive stellt damit das Beziehungskapital der Organisation dar, neben dem Mensch als Humankapital.

---

<sup>92</sup> An dieser Stelle möchte ich auf meine kurze Ausführung zu eklektischen Vorgehensweisen in der Theorieentwicklung verweisen (vgl. Kap.2.2.4, S. 79), um die humanistische und organismische Perspektive zu schärfen, die Ganzheitlichkeit in das Konzept konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung integriert und hervorhebt, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile.

Die Entwicklung einer Organisation ist also maßgeblich von der Entwicklung ihrer Mitglieder und ihrer Beziehungen untereinander abhängig. Konstitutiv für die Organisation als Organismus ist somit die Person auf drei Ebenen. Der generell auf den Menschen bzw. die Person bezogene Zusammenhang der drei Entwicklungs-/Lernebenen Personalentwicklung (PE), Teamentwicklung (TE) und Organisationsentwicklung (OE) und ihre sehr ähnliche Rekursivität auf das "innere System"<sup>93</sup>, das jeweils konstitutiv für das Selbst bzw. die Organisation ist, soll anhand des folgenden Schaubildes verdeutlicht werden:

**Abb. 15: Organismische Entwicklungsebenen von Organisationsentwicklung und ihre Rekursivität auf die Person**  
(eigene Darstellung)



Das dargestellte Schaubild soll die erweiterten Blickwinkel von der engen und auf die Person bezogenen Entwicklungsperspektive, über die Team-/Gruppenentwicklung bis hin zum weiten Blickfeld der OE ersichtlich machen. Die direkten und indirekten Ver-

<sup>93</sup> vgl. hierzu auch Erläuterungen zum "inneren Team" Kap. 2.4.2.1, S. 236.

bindungen zwischen den einzelnen Teilen, nämlich den inneren Teilen der Person, den inneren Personen im Team und den inneren Teams der Organisation symbolisieren die unterschiedlich konkreten Beziehungen. Dabei stehen Personen als Teile des Teams und Teams als Teile der Organisation aufgrund ihres strukturverbindenden und übergeordneten Ebene Team und Organisation in (mindestens organisational) offensichtlicher Beziehung bzw. Verbindung, ob direkt oder indirekt. Wohingegen die inneren Teile bzw. Elemente einer Person nicht derart objektiv bzw. durchaus sehr unbewusst und komplexer miteinander verbunden sind, die jedoch ebenfalls, obwohl durchaus eigenständig und heterogen, in (mindestens innerpersonaler) Beziehung stehen.

Diese Auffassungen entsprechen der bereits erwähnten und von Deci und Ryan beschriebenen Makrotheorie der Motivation, einer Selbstbestimmungstheorie („Self-Determination Theory“), die Strunk auch als „organismische und dialektische Theorie“ beschreibt (Strunk 2000, S. 59 f.). Demnach ist der menschliche Organismus aktiv und an Wachstum und Wohlergehen ausgerichtet, was der in vorliegender Studie beschriebenen Aktualisierungstendenz äußerst nahe kommt (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118). Er vereinheitlicht seine psychischen Elemente in ein Selbst und sucht es in größere soziale Strukturen einzufügen. Organismisch bedeutet dabei die „fundamentale Tendenz zur stetigen Integration der menschlichen Entwicklung“ und Dialektik die „permanente interaktive Beziehung zwischen diesem organismischen Interaktionsprozess und den Einflüssen der sozialen Umwelt“ (Deci/Ryan 1993, S. 223 nach Strunk 2000, S. 59 f.). Hat die Organisation also eine andere Entwicklungslogik als der Organismus bzw. als die Person? Sie hat es nicht, wenn Ganzheitlichkeit des Organismus sowie der Person als Zusammenspiel von „Vielheit“ und nicht als Einheit betrachtet wird. Das heißt: Ganzheitlichkeit meint nicht Einheit. Philosophisch formuliert ist es also immer das Einzelne, das mit den anderen Einzelnen zusammen etwas Gemeinsames erschafft, das durch seine ganzheitliche Perspektive für unseren Verstand handhabbar und durch seine systemische Perspektive analysierbar wird. Das bedeutet aber nicht, dass es dadurch de facto „ein Einziges“ oder ein Ganzes *ist* oder *wird*. Es kann lediglich als solches betrachtet und/oder verwendet werden, z.B. die Identität des Menschen, der Organisation, der Gruppe oder des Teams oder einheitliche Perspektiven in juristischen, z.B. strafrechtlichen Zusammenhängen. Vor wirtschaftskriminalistischem Hintergrund ist jedoch zu erwähnen, dass eine Organisation nicht korrupt sein kann, sondern nur der Mensch. Damit stehen die Eigenschaften und Beziehungen der einzelnen Teile bzw. Elemente der organismischen Organisation im Zentrum des Erkenntnisinteresses und nicht das Kollektiv, und zwar im *Zusammenspiel* und der *Verantwortung* untereinander. Die Organisation ist so betrachtet keine handelnde Einheit, kein organisiertes Ganzes, sondern ein Gemeinsames, das höhere Wirkung und Leistung nur in

Verantwortung gegenüber den anderen Teilen bzw. Elementen untereinander erreicht und nicht primär aufgrund von Organisation, Regeln, Planung und Strukturen<sup>94</sup>. Folglich wird im vorliegenden Erkenntnisinteresse dieser Studie mit den Worten von Hüther deutlich: „Fachidioten und Leistungssportler kann man durch Wettbewerb erzeugen, aber nicht umfassend gebildete, vielseitig kompetente und umsichtige, vorausschauend denkende und verantwortlich handelnde, in sich ruhende und starke, beziehungs-fähige Persönlichkeiten“ (Hüther 2013, S. 80). Die kongruente Beziehung als achtsam kommunikative und emotionale Interaktion zwischen Menschen erlebt an dieser Stelle totale Relevanz für konstruktive Prozesse der Selbst- und Organisationsentwicklung.

In Anbetracht der organismischen Perspektive der Organisation und konstruktiver Beziehungsgestaltungen ist festzustellen, dass eine personenzentrierte Sichtweise immer auch systemisch ist, eine systemische Sichtweise jedoch nicht generell personenzentriert. Nachhaltigkeit als langfristige und tragfähige Lösung sowie Regeneration ist das verbindende Element systemischer und personenzentrierter Perspektiven, die Entwicklung und Veränderung des Organismus durch Selbstorganisation in spezifischer Systematik und Steuerung beschreiben. Ich möchte diese Systematik und Steuerung hinsichtlich des Human-, Struktur- und Beziehungskapitals als maßgebliche immaterielle Ressourcen konstruktiver OE und in Bezug auf zweierlei Vorgehensweisen bzw. zwei zugrundeliegende Handlungsmotivationen unter der reflexiven Prämisse konstruktiver Entwicklungs- und Veränderungsprozesse beleuchten.

#### 2.4.2.3 Organisationsmanagement: Systematik und Steuerung zwischen reflexiver Heuristik und Hermeneutik

Beziehungsqualität als nachhaltige Ressource für konstruktive Entwicklung und Veränderung des Selbst und der Organisation vor dem Hintergrund der Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft steht im Kontext von organisationalen Managementstrukturen und durch Entwicklungs- und Managementstrategien, -interventionen und -methoden erlebt. Hierbei soll eine zentrale Unterscheidung zwischen heuristischer und hermeneutischer Orientierung bzw. Haltung im Vorgehen von Verfahren der Management- und Entwicklungspraxis getroffen werden. Doch zuvor sollen Entwicklungsdimensionen professionellen Organisationsmanagements, Entwicklungsbereiche, -maßnahmen/-interventionen und -prozesse/-strategien für einen Überblick beachtenswerter Orientierungsmerkmale aufgezeigt werden. Organisationsma-

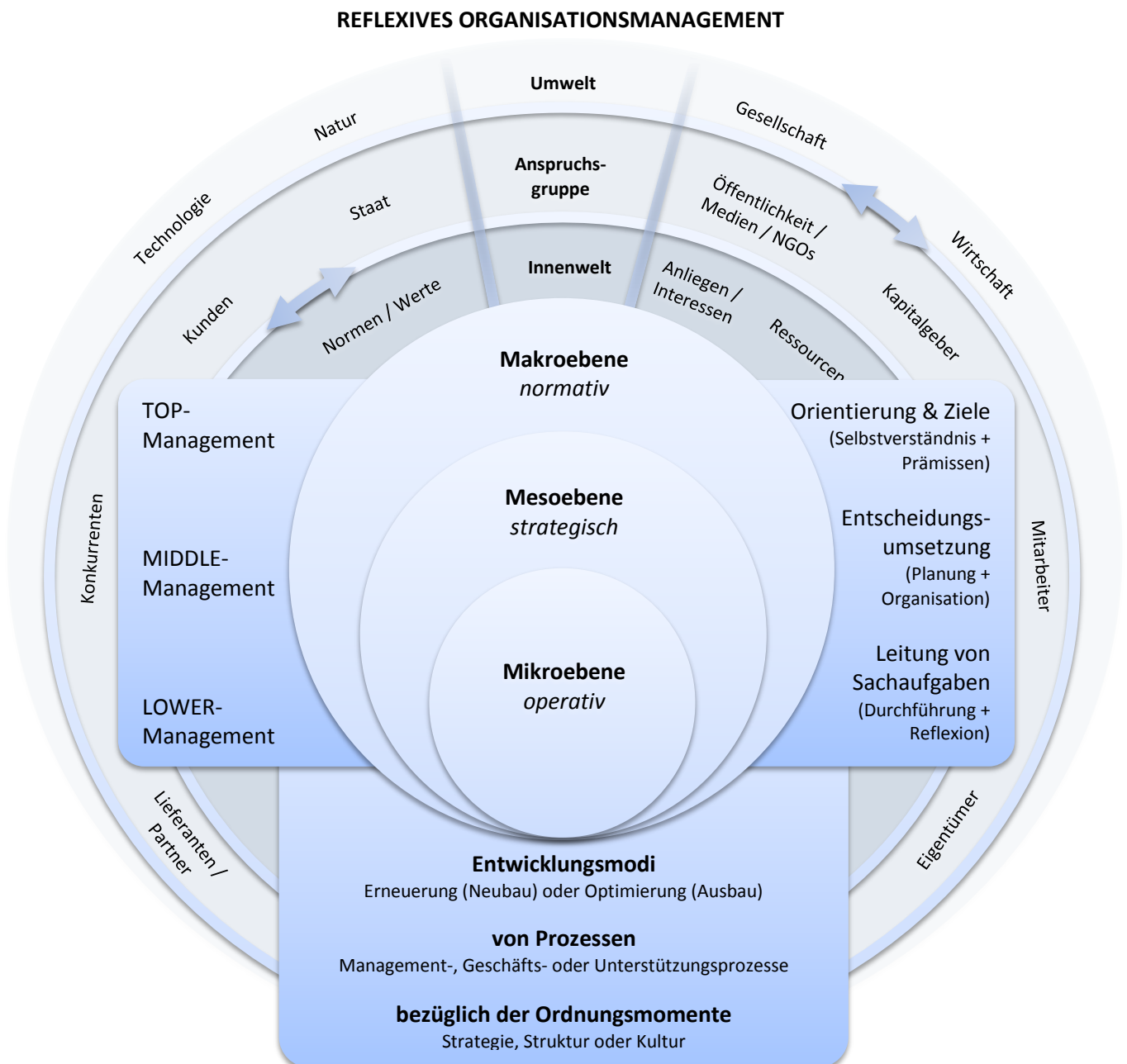
---

<sup>94</sup> Interessant ist es in diesem Zusammenhang die soziokulturelle Perspektive von Ganzheit bzw. Kollektiv und Individualität in Bezug auf die Aspekte Erfolg oder Misserfolg zu betrachten. Welcher Erfolg oder Misserfolg wird inwieweit aus welchen Gründen auf Individuen oder das Kollektiv bezogen? Weiterführende Untersuchungen in diesem Kontext sind zu befürworten.

agement ist in Anbetracht der Perspektive der Organisation als Organismus im Kontext der Aushandlung zwischen seiner Umwelt, seinen Anspruchsgruppen und seiner Innenwelt zu sehen und bezieht sich auf die beiden Entwicklungsmodi Erneuerung (Neubau) und Optimierung (Ausbau) (vgl. Kap. 2.1, S. 44) der drei Hauptprozesse Management-, Geschäfts oder Unterstützungsprozesse mit den drei Ordnungsmomenten Strategie, Struktur und Kultur hinsichtlich seiner Entwicklung und Veränderung (vgl. Abb. 16):

**Abb. 16: Entwicklungs- und Veränderungsdimensionen professionellen Organisationsmanagements als reflexive Aushandlung zwischen Umwelt, Anspruchsgruppen und organisationaler Innenwelt**

(eigene Darstellung in Anlehnung an das St. Galler Management-Modell der 4. Generation nach Rüegg-Stürm/Grand 2015; vgl. auch Onlinequelle: St. Galler Management Modell 10/2016)



Das dynamische Modell der Entwicklungs- und Veränderungsdimensionen professionellen Organisationsmanagements soll die Aushandlungsbeziehungen, d.h. die zu gestaltenden konstruktiven Beziehungen zwischen der Umwelt (z.B. Wirtschaft), der Anspruchsgruppe (z.B. Kapitalgeber) und der Innenwelt der Organisation (z.B. Anliegen/Interessen) hinsichtlich ihrer prozessbezogenen Entwicklungsmodi und ihrer drei Ordnungsmomente (unten) sowie der Verortung auf den drei Managementebenen (rechts) und ihrer Hauptaufgaben (links) verdeutlichen. Es weist entfernt Ähnlichkeiten mit dem Modell des kontextbezogenen Führungsrades nach Malik auf (vgl. Malik 2014, S. 388 und S. 394) und soll, wie auch das St. Galler Management-Modell, Selbststeuerung und Rückmeldung betonen. Es folgt dem Weg der 4. Generation des St. Galler Modells, der *dialogische Vermittlung und Entwicklung* durch Bildung (Aus-/Weiterbildung) sowie Kommunikation betont, was angesichts der reflexiven Prämissen konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung vor dem Hintergrund einer EB als entwicklungsorientierter Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft mehr als nahe liegt. Denn diese betont eindeutig die Ganzheitlichkeit und Beziehungsorientierung in ihrer erziehungswissenschaftlichen Disziplinentwicklung sowie die resultierende reflexive und dialogische Auseinandersetzung *in Beziehung*. Auch Schrader verweist in instituti- onsübergreifendem Kontext anhand der Steuerung im Mehrebenensystem der WB mit Hilfe eines Rahmenmodells auf verschiedene zu gestaltende Dimensionen und Beziehungen, die personal und organisational miteinander verbunden sind (vgl. Schrader 2008b). Konkreter zeigt Norbert Vogel in seinem Modell durch normative (Rahmenplanung), strategische und operative (Feinplanung) Aufgabenfelder eines professionellen Weiterbildungsmanagements in Organisationen anhand programmplanerischer Zusammenhänge in der Organisation von Lehr- und Lernprozessen auf (vgl. Abb. 10, S. 197) und weist somit indirekt auf einzeln notwendige und zu gestaltende Beziehungsebenen hin. Peter Senge beschreibt dieses systemische Denken als „die fünfte Disziplin“ (Senge 1996, S. 21; Senge 2011, S. 23), was der Ganzheitlichkeit im Ansatz der konstruktiven Selbst- und Organisationsentwicklung entspricht.

Somit ist erwachsenenpädagogisches Organisationsmanagement das Strukturkapital der Organisation, neben dem Menschen als Humankapital und der Organismusperspektive als Beziehungskapital, und ist allgemein oder auf spezifische Managementbereiche anzuwenden. Human-, Struktur- und Beziehungskapital stellen die zentralen Elemente des immateriellen Vermögens der Organisation dar, die in der doppelten Vermittlerrolle zwischen altem und neuen Wissen und zwischen Organisation und Person beidseitige Existenzsicherung und Erweiterung durch konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse im Raum zwischen organischer Offenheit und zentraler Intentionalität gewährleisten. Sie stellen die Säulen konstruktiver Organisationsentwick-

lung und –veränderung dar. OE als geplanter Umgang mit Wandel bzw. Change ist Teil dieses Organisationsmanagements. Die kulturvorgebende Makroebene des allgemeinen Organisationsmanagements und so auch die makrodidaktische Ebene von professionellem Weiterbildungsmanagement (vgl. Vogel 2013, S. 31), beschreiben normative Aufgaben durch die Reflexion und Definition von Selbstverständnis und Prämissen in Bezug zur Beziehungsdimension:

- Dem Mitarbeiterpotential als Teil des organisationalen Potentials sollen bessere Wirkungsbedingungen geschaffen werden, als generelles Ziel von Maßnahmen zur Entwicklung und/oder Veränderung der Unternehmenskultur.
- Da nicht alles antizipierbar und nicht alles post-reziprok korrigierbar ist, stehen dabei sowohl potential- als auch defizitorientierte Ansätze im Fokus der OE als Teil des Organisations- bzw. Weiterbildungsmanagements.
- Zwischen Organisation und Person besteht eine Verbindung, die es zu gestalten gilt. Organisationen beeinflussen individuelle Entwicklung und Veränderung durch steuernde Eingriffe und Verschaltungen (des Managements), zu denen sich das Individuum verhalten muss (vgl. Hoerning/Corsten 1995, S. 24).

Systematik und Steuerung im Organisationsmanagement betreffen ebenso wie Ansätze und Maßnahmen in der OE eine Vielzahl an internen Bereichen auf mehreren Ebenen sowie Schnittstellen. Dazu gehören Personal, Prozesse, Wissen, Qualität, Risiko, Projekte, Konflikte, Entwicklungen und Veränderungen:

**Abb. 17: Organisationale Management- und Entwicklungsbereiche**  
(eigene Darstellung)



Die Entwicklung und Veränderung der Bereiche beziehen sich grundsätzlich auf *Strukturen* und/oder auf *Personen* (vgl. Becker 2005, S. 439; vgl. Comelli 1985, S. 339 ff.). Von Interesse sind dabei a.) technische und organisatorische Strukturen und Abläufe, b.) zwischenmenschliche Kommunikation und Verhalten und/oder c.) kulturelle Normen, Werte und Macht. Vorliegendes Erkenntnisinteresse legt den Fokus auf die für konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklungsprozesse hilfreiche und förderliche *Beziehungsqualität* und damit auf den (inter-)personal-kulturellen Ansatz und nicht auf den technischen, dessen fachliche Qualifikationen in anderen Disziplinen als der pädagogischen liegen<sup>95</sup>. Wie auch das Schaubild zu den personbezogenen Entwicklungsebenen der organismischen Organisation kenntlich macht (Abb. 15, S. 244), setzen Interventionen in der OE, so beschreibt es auch Comelli, auf drei Ebenen an: der „individuellen Ebene“, „der interpersonellen und Teamebene“ und auf „der Intergruppen- und Organisationsebene“ (Comelli 1985, S. 339).

Bis heute haben sich hierfür einige Interventionen bzw. Managementmethoden etabliert (z.B. EFQM-Modell des TQM – Total Quality Management der European Foundation for Quality Management), die die Steuerung kontinuierlicher Entwicklungs- und Veränderungsprozesse gestaltbar machen. Dazu gehören auf einer normativen Makroebene, strategischen Mittelebene und operativen Mikroebene (vgl. Abb. 16, S. 247) strategische Modelle (z.B. Balanced Score Card), Führungsmodelle (z.B. Management by Objectives) und Steuerungshilfen wie die SMART<sup>96</sup> Zieldefinition oder der Demingkreis<sup>97</sup> für die differenzierten Steuerungs- und Entwicklungsbereiche der Organisation. Zahlreiche, die verschiedenen Entwicklungsbereiche betreffenden Interventionsansätze, v.a. die einer personbezogenen und erwachsenenpädagogischen OE, sind der klinischen Psychologie, d.h. der Therapie, entnommen. Darunter z.B. Encounter (Begegnung in der Gruppe), Transaktionsanalyse (TA; Berne 1961), Gestalt-Therapie (GT, Perls/Hefferline/Goodman 1951/1979), Themenzentrierte Interaktion (TZI; Cohn 1975) auf die hier im Detail nicht eingegangen werden soll, da vorliegende Studie keinen Lehrbuchanspruch stellt. Diese methodischen Vorgehensweisen betonen stark den Beziehungsaspekt von und in Konflikten und der Kommunikation und eigenen sich da-

---

<sup>95</sup> Interdisziplinäre technische Entwicklungen, die Human- und Naturwissenschaften verbinden, schreiten immer weiter voran. Z.B. finden organismische Biologie und Technik in der Biotechnologie immer stärker zusammen, die u.a. die Steuerung von Prothesen durch das menschliche Gehirn oder die künstliche Erzeugung und Entwicklung menschlicher Organe erforscht oder die Nanotechnologie, die mittlerweile Mini-Motoren aus Molekülen konstruieren kann.

<sup>96</sup> SMART ist ein bekanntes Akronym im Projektmanagement und steht für Specific, Measurable, Accepted, Realistic und Time bound.

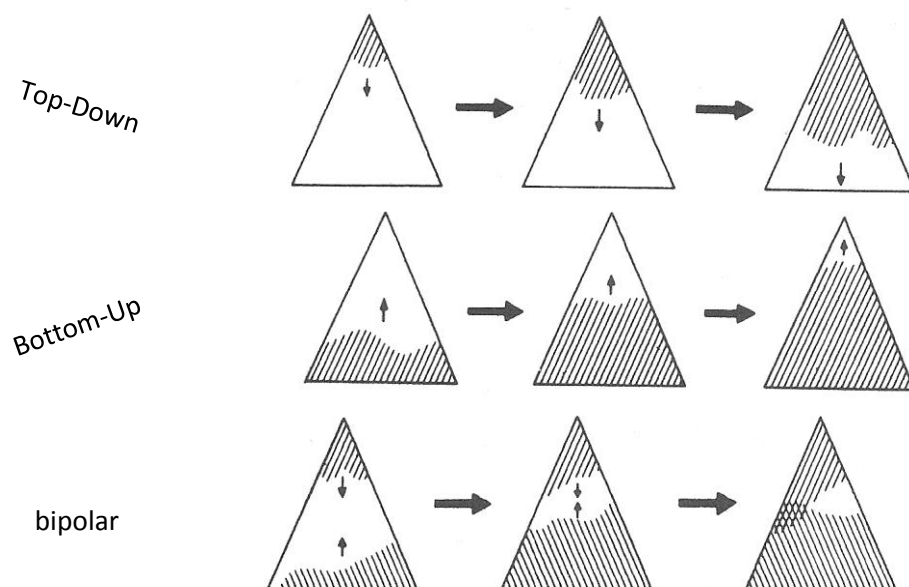
<sup>97</sup> Der Demingkreis, Deming-Rad oder PDCA-Zyklus ist ein bekannter Problemlösungsprozess nach William Edwards Deming (1900-1993) durch die Phasen Plan – Do – Check – Act.

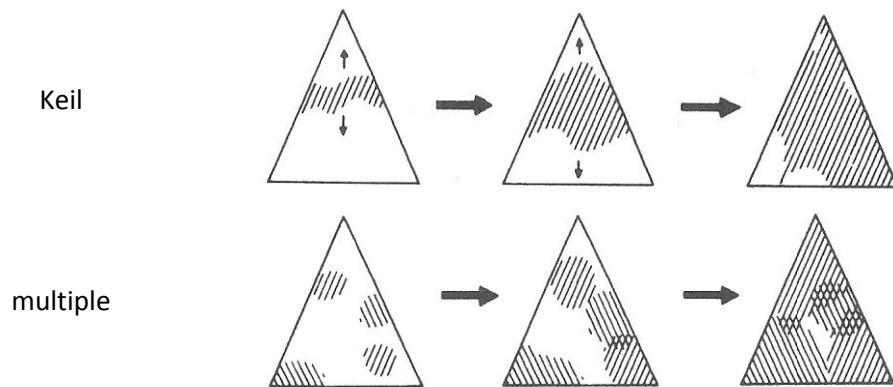


her besonders für eine personenzentrierte und konstruktive OE vor dem Hintergrund der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft.

Spezieller Gegenstand der OE als Teil des Organisationsmanagements sind Prozesse und Strategien der Entwicklung und Veränderung. Als bekanntester aller Veränderungsprozesse (in der OE) kann wohl der nach Lewin genannt werden, der ausgehend von effizienten Veränderungsprozessen in der Gruppe drei Phasen beschreibt: unfreezing (auftauen), moving (verändern) und refreezing (einfrieren). Die Phasen sind durch jeweilige Antriebskräfte und zu überwindende Hemmkräfte gekennzeichnet und können auf verschiedene Teilprozesse während eines Entwicklungs- oder Veränderungsprozesses bezogen werden (vgl. Comelli, S. 1985, S. 97). Den auch von French und Bell betonten und am Modell der Aktionsforschung orientierten Feedbackschleifen, die Einklang in das Organisationslernen nach Argyris und Schön fanden, wird dabei besondere Bedeutung beigemessen. Der Erfolg dieses Lewin'schen Veränderungsprozesses liegt im nicht zu unterschätzenden dritten Teilprozess des refreezing bzw. „wieder einfrieren“ oder „stabilisieren“, der vermeiden soll, nachfolgende Aktivitäten zu vergessen und den neuen Zustand nicht vor Störungen oder Turbulenzen zu schützen, um nachhaltige Wirksamkeit zu gewährleisten. Das Organisationsmanagement ist außerdem in organisationale Strategien zur Umsetzung von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen eingebunden, die zu Beginn hauptsächlich vor der Frage stehen, von wo aus sie im organisationalen Rahmen unter analytischen oder strategischen Gesichtspunkten beginnen sollen. Comelli veranschaulicht nach Glasl einige prinzipielle und situativ anpassungsbedürftige Entwicklungsrichtungen bzw. „Wege durch die Hierarchie“ ohne Anspruch auf uniforme Strategien:

**Abb. 18: Strategie-Modelle von OE-Prozessen**  
(Comelli 1985, S. 109 ff. nach Glasl 1975, S. 151 ff.).





Die Schaubilder veranschaulichen nicht nur ideal die prinzipiell nicht-linearen und potentiellen Entwicklungs- bzw. Strategierichtungen, sondern auch dynamisch eventuelle Räume sowie die in der Praxis nicht unwesentlichen Überschneidungsmöglichkeiten, an deren Stellen Aspekte wie Wiederholungen (strategisch z.B. eher positiv zur Sicherung) oder Doppelarbeit (strategisch z.B. eher negativ aufgrund von geringer Effizienz) zu suchen sind. Beides kann abhängig von der strategischen Zielsetzung vor- oder nachteilig sein. Methoden, Prozesse und Strategien sind in ihrer Verwendung jedoch immer auch kritisch zu hinterfragen. Schaubilder, systematisch dargestellte Leitfäden oder Projekt- und Prozessdarstellungen sind als Orientierung hilfreich, auch z.B. in Bildungsberatung oder für beispielhafte Kompetenzentwicklung im Betrieb (vgl. Schiersmann/Thiel 2009; vgl. Schiersmann/Bachmann/Dauner/Weber 2008), um den Überblick im komplexen Feld der Organisationsberatung und Kompetenzentwicklung nicht zu verlieren und sich exemplarische Umsetzungen und Konzeptionen zu vergegenwärtigen. Dies darf aber nicht in einer an Effizienz orientierten Wirtschaftswelt und entsprechender Organisationsentwicklung allzu schnell zu schablonenhaften Nachahmungen „im eigenen Stall“ verleiten, ohne die Konsequenzen einer an Reflexion mangelnden Überstülpung im Blickfeld zu behalten. Die potentielle Verwunderung ist dann groß, dass die scheinbar so erfolgreichen Entwicklungs- oder Steuerungskonzepte in einer anderen Organisation nicht funktionieren.

Ein weiteres Argument für die Schwierigkeit der Umsetzung von Systematik und Steuerung liegt in der Tatsache, dass Programm und Praxis mitunter erheblich voneinander abweichen. Das Selbstverständnis und die Prämissen der Organisation sind bestenfalls in Mission, Vision und Leitbild extern *und* intern kommuniziert, da sie die werte- und normgebende Funktion als generelle Handlungsgrundlage, ähnlich dem Menschenbild im Selbstkonzept einer Person, darstellen und in ihrer ausdrücklichen Formulierung reflexive Kompetenz und Transparenz demonstrieren. In der organisationalen Praxis ist jedoch immer wieder festzustellen, dass diese Makroebene entweder

nicht kongruent vorhanden ist (aufgrund zu geringer Reflexion) oder vor und während der Umsetzungsversuche zu wenig Einklang mit den mittleren und unteren Ebenen findet und, dass diese Organisationen früher oder später vor Problemen stehen. Da es Aufgabe der Unternehmensführung und des Top-Management ist, durch Spielregeln und generellen Ziele die Lebens- und Entwicklungsfähigkeit der Unternehmung zu ermöglichen, ist es auch ihre Verantwortung, wenn diese Normen und Werte „unten“ nicht ankommen. Es sei denn die Norm bestünde darin, dass es keine Normen gibt. Doch dieser Fall ist erstens kaum realisierbar und zweitens nicht zu verwechseln ist mit den Prinzipien der maximalen Offenheit für Vielseitigkeit, Inklusion oder Diversity im Unternehmen, was wiederum eine Norm darstellt. Mitunter werden jedoch erhebliche Unterschiede zwischen programmatischem Konzept bzw. dem Selbstanspruch der Organisation und der tatsächlichen Praxis offensichtlich, ausgeführt von einzelnen oder mehreren Personen, z.B. durch ihren performierten Habitus, der wesentlich zum Gepräge der Organisation beiträgt (vgl. Göhlich 2005, S. 18 f.). Es sind also nicht nur Worte, sondern auch dieser performierte Habitus, der zu organisationalem Lernen, Entwicklung und Veränderungen beiträgt, die möglicherweise nicht immer eine gewünschte Richtung nehmen.

Erfolgreiche Praxis besteht übereinstimmend aus Rückmeldungen, die einer person- und dialogorientierten Beziehungsgestaltung inhärent sind. Rückmeldungen von schriftlichen Mitarbeiterbefragungen mit anschließend intensiver Gruppendiskussionen haben sich als wirksames Instrument für positive Veränderungen herauskristallisiert, wenn der Dialog im Kontext der eigenen Arbeit, der eigenen Probleme und der eigenen Arbeitsbeziehungen steht (vgl. Baumgartel 1959 nach French/Bell 1994, S. 43 f.). Dabei spricht man gerne von „Beteiligten zu Betroffenen machen“, wobei kritisch anzumerken ist, dass Betroffene „machen“ in Bezug zu eventueller Manipulation unbedingt und offen zu reflektieren ist. Organisationale Veranstaltungen, z.B. im Rahmen der Regelkommunikation, an denen alle Organisationsmitglieder beteiligt sein können, bieten die Möglichkeit, Varianten von reflexiver Führung bzw. Leitung vorzuführen. Hierfür sei noch einmal auf die ebenfalls zu reflektierenden Intentiongrundlagen verwiesen, dass OE generell einen praxisrelevanten Charakter innehat, dessen Grundlage aus Organisationstheorien besteht so wie das Menschenbild als Grundlage für die Handlungsentscheidungen der Selbstentwicklung dient.

Es existieren also einige systematische Auffassungen von Steuerung und Management (und damit auch von Entwicklung und Veränderung) einer Organisation, die mitunter praxiserprobt sind und entsprechenden Anerkennung erfahren (vgl. z.B. Malik 2014; Senge 2011; Drucker 2007; Fatzer 2004). Solche Managementtheorien und -modelle

helfen in der Regel, die Praxis besser zu verstehen und zu gestalten. Der reflektierte Managementautor unterlässt es dabei jedoch nicht zu erwähnen, dass bei aller Steuerung und Organisation in einer Organisation der Faktor Mensch höchste gestalterische Relevanz besitzt und letztlich Bedingung für den Erfolg oder Misserfolg ist. Denn: „Ordnung ist nicht vorhanden, sondern wird gedanklich und handelnd erzeugt. Ordnung entsteht im Kopf, durch Verknüpfungen und Verdrahtungen“ (Siebert 2006b, S. 146). Ordnung ist in diesem Fall auch mit „Sinn“ gleichzusetzen. Das zeigen die 9 Stufen der Konflikteskalation nach Friedrich Glasl, die Konflikte im Sinne von fehlangepassten Beziehungsprozessen durch zuspitzendes Konfliktverhalten anschaulich in drei verschärfenden Beziehungskategorien „win-win“, „win-lose“ und „lose-lose“ darstellen (vgl. Glasl 2009). Die Herleitungen und Darlegungen vergangener Kapitel beachtend, ist an dieser Stelle im Zusammenhang mit der pädagogisch inhärenten Beziehungsqualität als nachhaltige Ressource für konstruktive Entwicklung und Veränderung und damit für nachhaltige Problem- und Konfliktlösung deutlich hervorzuheben, wenn nicht sogar zu warnen: Eine Organisationsstruktur, die auf Kosten der Beziehungs*qualität* geht oder eine *zu* mechanistische Denkweise hat, die zu Lasten einer ganzheitlich organismischen Betrachtung der handelnden Person mit Kopf, Herz, Hand geht, können durch erhebliche Destabilisierungen Prozesse der Selbst- und Organisationsentwicklung erodieren und dadurch ihre Veränderungskompetenz, d.h. ihre Lebens- und Reaktionsfähigkeit erheblich beeinträchtigen. Denn die Prägung einer Person hat aufgrund ihrer biographischen Empfindungserfahrungen als innere Wirkbedingungen für die Lösung gegenwärtiger Probleme entscheidenden Einfluss. Diese Wirkung wird von einer organismisch-neurobiologischen Auffassung gestärkt, in der Annahme, das menschliche Gehirn wäre eine Organisation. So würde sie sich mit den veränderten Beziehungserfahrungen, die sie macht, verändern. Denn weil diese Erfahrungen als Muster in der Organisation verankert werden, wird es eine andere Organisation. Menschliche Beziehungen und Umgangsformen im konkreten beruflichen und privaten Kontext zu beachten erscheint als das primäre konstruktive Element von Selbst- und Organisationsentwicklung. Diese ermöglicht mit privater und beruflicher Lebensentwicklung verbundene Persönlichkeits- und Potentialentfaltung und erreicht damit in höchstem Maße eine Verbesserung von Problemlösungs-, Bewältigungs- und Innovationsprozessen für den einzelnen Menschen, das Team und die Organisation. Der Kritik eines extrem schweren oder gar unmöglichen Umsetzens der Prämisse von Ganzheitlichkeit in der Praxis sozialer Beziehungsgestaltung soll durch die Maxime der hilfreichen und förderlichen Beziehungsqualität und ihrer Wirkbedingungen (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 127) begegnet werden, deren Gestaltung immer nur *tendenziell* vollständig gelingen kann. Dennoch ist sie prinzipiell möglich, wenn Aktualisierungstendenzen und innere Bezugsrahmen

verstanden werden *wollen* (innere Haltung), zu erlebter Akzeptanz kommen *können* (Beziehungsfähigkeit) und *dürfen* (z.B. Raum- und Zeitaspekt). Und diese tendenzielle, auf längere Zeit zuverlässige Gestaltung erscheint anhand wissenschaftlicher Studien und praktischer Erprobungen ausreichend. Eine möglicherweise einseitige Überbetonung der Beziehungsdimension ist jedoch immer in Anbetracht von wesentlichen Prozessen und notwendigen Strukturen in Organisationen situativ und kritisch zu hinterfragen und in kongruente Handlungsmuster zu integrieren.

Bisherige Ausführungen machen deutlich: Die Perspektive, Systematik und Steuerung der Organisation ist im Hinblick auf ihre konstruktive Entwicklung und Veränderung eine zutiefst soziale. Ursprüngliche Ansätze der Organisationsentwicklung liegen klar in den Sozialwissenschaften begründet und sollten sich im deutschen Raum wieder vermehrt darauf rekurrieren, was genuin am Research Center for Group Dynamics des MIT (Massachusetts Institut of Technology) und späteren Institut for Social Research der University of Michigan zusammen mit dem Michigan Survey Research Center Ende der 40er Jahre und der Aktionsforschung zur Gruppendynamik initiiert und nachhaltig beeinflusst von Kurt Lewin mit eindrucksvollen Vertretern<sup>98</sup> ins Feld geführt wurde.

Denn die im Raum stehende, aber meist nicht explizierte Frage, ist die nach der eigentlichen Relevanz von tatsächlich konstruktiver Entwicklungs-, Veränderungs- und Beziehungsorientierung im Kontext der Organisationsentwicklung und die damit verbundene Frage nach dem Stellenwert und der institutionellen Wertschätzung der Prinzipien von konstruktiven Entwicklungs-, Veränderungs- und Beziehungsgestaltung. Handlungstheoretisch ist dann wesentlich danach zu fragen, inwieweit „Entwicklung als offene Kategorie den organisationalen Handlungsrahmen und die didaktischen Handlungsmuster“, z.B. einer Organisation expliziter EB/WB, bestimmt (Vogel 1998, S. 22). Diese Frage führt zur Unterscheidung von hermeneutischen und heuristischen Vorgehensweisen im Organisationsmanagement und der OE. Zunächst gilt es dabei zwischen den Begriffen zu differenzieren. Bekannt durch den Ausruf „heureka!“ – „Ich hab’s gefunden!“ des griechischen Mathematikers Archimedes, der ein schwieriges Problem gelöst hatte, bezieht sich die *Heuristik* im ursprünglich griechischen Sinne („heuriskein“) auf das „Auffinden“ oder „Entdecken“ und wird gerne als eine Kunst betrachtet, mit unvollständigem Wissen und wenig zur Verfügung stehenden Zeit zu wahrscheinlichen Aussagen oder praktikablen Lösungen zu gelangen<sup>99</sup>. Dabei kommen Verfahren

---

<sup>98</sup> Diese Vertreter sind unter anderen Marian Radke, Ronald Lippitt, Leon Festinger, Douglas McGregor, John R.P. French jr., Dorwin Cartwright, Morton Deutsch, Floyd Mann und Rensis Likert.

<sup>99</sup> Eine interessante Differenzierung angesichts informationstechnischer Entwicklungen besteht zwischen Heuristik und dem Begriff „Algorithmus“, der eine systematische und logische Regel

zum Einsatz, die Sachverhalte von empirischen und nicht empirischen Wissenschaften aufgreifen und z.B. durch Beweise oder Widerlegungen, Versuch und Irrtum (trial and error), Vermutungen, Generalisierungen, Analogien, Arbeitshypothesen oder auch Modellen von Zusammenhängen prinzipiell darauf ausgerichtet sind, zum Erfolg zu führen (vgl. Meyers 1974, Bnd. 11, S. 819). Heuristik als Problemlösung hat demnach einen deutlich effizienten Charakter und ist nicht primär von qualitativen Lösungszielen geprägt, was nicht bedeutet, dass die effiziente Lösung eines zutreffenden Problems niederwertiger ist als weniger effiziente andere. Die *Hermeneutik* (von altgriech. „hermeneuein“ = auslegen, erklären, übersetzen) hingegen ist die Kunst der Auslegung und Deutung bzw. „Interpretation“, deren traditioneller Gegenstand die mündliche, v.a. die schriftliche Rede ist. Sie ist eine „Theorie der Auslegung als Reflexion auf die Bedingungen des Verstehens und seiner sprachlichen Fixierung“ (Meyers 1974, Bnd. 11, S. 739 f.) und soll hier primär auf ein Verstehenspostulat rekurrieren und nicht auf die Textauslegung. Die Hermeneutik hat das Ziel, den Sinn hinter menschlichen sprachlichen und schriftlichen Äußerungen und jeglichen anderen menschlichen Ausdrucksformen zu verstehen. Als Theorie über Interpretation und Verstehen hat sie somit eindeutig qualitativen Charakter und ist nicht primär von effizienten Lösungszielen geprägt.

Wenn das Lösen eines Problems als die Erkenntnis über sinnvolle Zusammenhänge, die zu einem gewünschten Soll-Zustand führen, betrachtet wird, dann hat dieses Erkennen der Problemlösung als Auffinden und Entdecken durchaus mit subjektivem Verstehen, nämlich der Einsicht, dass etwas verstanden, dass es entdeckt und gelöst wurde, zu tun. Beide Ansätze, der heuristische und der hermeneutische, verfolgen somit humane Prozesse der Problemlösung bzw. des Verständnisses und integrieren einen inhärenten Sinngehalt. Damit wird jedoch auch die Diskrepanz zwischen beiden Ansätzen, nämlich in ihren Vorgehensweisen offensichtlich. Die heuristische Vorgehensweise produziert diesen Sinngehalt auf effiziente Art und Weise, während die hermeneutische aufgrund ihres Qualitätsanspruches die Güte des Sinngehaltes zum Ziel hat und somit qualitativen Prozessen, die bekanntlich weniger effizient weil aufwändiger sind, gegenüber den auf Effizienz oder Quantität ausgerichteten Prozessen den Vorrang geben dürfte.

Im Zusammenhang mit der Praxis von Organisationsmanagement, der Steuerung und Systematik von konstruktiven Entwicklungs- und Veränderungsprozessen stellt sich nun die grundlegende Frage, welcher der beiden Ansätze, der heuristisch lösungsorientierte oder der hermeneutisch verstehensorientierte, für Problemlösungen und Er-

---

oder Vorgehensweise definiert, die zur Lösung eines Problems führt und im Unterschied zur Heuristik zwar langsamer, aber auch weniger fehleranfällig ist.

kenntnis präferiert wird bzw. überwiegt. Die spezifische Antwort auf diese Frage deckt die zutreffende Verfahrenorientierung des Organisationsmanagements auf und lässt durch eine spezifische Verwendung von Begrifflichkeiten auf Leitkategorien und auf den Stellenwert von Orientierungsprinzipien in der Organisation schließen. Das Management darf dabei die generelle Charakteristik beider Ansätze für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse nicht übersehen. Dies gilt v.a. vor dem Hintergrund der wichtigen Selbst- und Intentionsreflexion, denn „das Loslassen einmal gewonnener Überzeugungen oder von anderen übernommener Vorstellungen fällt uns schwer. Vor allem dann, wenn wir damit bisher gut gefahren sind, wenn sie sich also als hilfreiche Orientierungen erwiesen haben. Ganz besonders aber dann, wenn es sich um Vorstellungen handelt, die wir mit vielen anderen oder mit für uns besonders wichtigen Menschen teilen“ (Hüther 2013, S. 84). V.a. in Anbetracht der organisationalen Umwelt, des gesellschaftlichen Wandels aufgrund des Multioptionalismus pluraler Lebensgestaltung postmoderner Gesellschaften ist die Folge der damit einhergehenden entgrenzten Milieustrukturen ein „weitgestreuter Wandel von Bedürfnisstrukturen und Mentalitäten“ (Zech/Ehse 1999, S. 29), die es als Organisation vor dem Hintergrund dargestellter Zusammenhänge (vgl. Abb. 16, S. 247) zu verstehen gilt, um tragfähige und nachhaltige Beziehungen gestalten zu können.

Aus diesen Überlegungen heraus kann jedoch gefolgert werden, dass Verstehen Energie und Zeit benötigt, kurz: Aufwand. Und: In einer von Schnelligkeit, Effizienz und Evidenz geprägten Leistungswirtschaft wird Aufwand gern und schnell als Erfolgsproblem betrachtet. Das rasante Herstellen von scheinbarer Übereinstimmung oder vornehmlich objektivem Konsens für effiziente Lösungen gewinnt dann disziplinübergreifende Fürsprecher. Gerade eine Philosophie und Pädagogik ist ja umso mehr gefragt, je mehr sie das Selbstverständnis ihrer Kunden bestätigt, „obwohl sie doch nur dann wirklich zu einer echten Philosophie und Pädagogik wird, wenn sie ihr Unternehmen gerade nicht als Geschäft betreibt und nicht damit an die Börse geht“ (Böhm 2002, S. 114). So ist wiederum die dialogische Beziehungsperspektive hervorzuheben, die das „Fließen von Sinn“ praktiziert, um sowohl die erwachsenenpädagogische als auch alle anderen Disziplinen vor verhängnisvollen Einseitigkeiten zu bewahren.

### 3 Erwachsenenbildung als entwicklungsorientierte Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft

*„Es kommt vielleicht gar nicht mehr so darauf an,  
dass wir noch tausend neue Entdeckungen machen,  
sondern es käme vielleicht eher darauf an  
dass wir das, was wir wissen  
endlich in unsere tägliche Lebenspraxis überführen“  
(Gerald Hüther 5/2016)*

In diesem Kapitel werden die bisherigen Beiträge über konstruktive Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation zusammengefasst und bilanziert. Sie sollen daraufhin mit der bestimmbaren Beziehungsqualität als nachhaltiger Ressource im Zusammenhang mit der für konstruktive Entwicklung und Veränderung grundlegenden EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft ausgemacht werden.

Ich habe gezeigt, dass das Thema der konstruktiven Entwicklung und Veränderung die Dimension Person und Organisation in einem Spektrum an Disziplinen historisch vielschichtig betrifft. Diese Disziplinen und ihre verschiedenen Teilbereiche beschäftigen sich mit unterschiedlichen Herangehensweisen teilweise bereits seit Jahrhunderten mit vorliegendem Themenbereich der Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation. Daraus ergab sich die Erkenntnis, dass die Vereinbarkeit beider Dimensionen genuin humanwissenschaftlich und mit dem daraus entstandenen humanistischen Menschenbild zu betrachten ist, wie es dieser Studie zugrunde liegt. Deshalb habe ich zu Beginn vorliegender Studie auf die grundlegenden Begrifflichkeiten der Konstruktivität als etwas erschöpfend Wirkungsvolles, der Entwicklung als selbstorganisierter, optimierender und gerichteter Entfaltungsprozess von Vorhandenem oder von Neuem und der darin enthaltenen Veränderung als abweichendem Prozess und bedingte Form der Entwicklung hingewiesen, sowie die Person als individuelle und die Organisation als sozial-strukturelle Perspektive von Entwicklung unterschieden. Ich habe weiterhin darauf hingewiesen, dass der humanwissenschaftliche Zugang die Entwicklung des Menschen humanistisch nachvollzieht, aus dessen Schoß die zentralen Konstrukte der Selbstentwicklung entsprungen sind. Dazu gehören die Person mit ihrem Selbstkonzept, die das konstituierende Menschen- und Selbstbild in ihrer Persönlichkeit verwirklicht, während sich das Subjekt als individuellem und damit einzigartigem Erkenntnisträger mit der Identität als relationalem Selbst- und Fremdverständnis auseinandersetzt.

Ich habe im Folgenden versucht darzulegen, dass in diesen konzeptuellen Unterscheidungen zwei wesentliche Bedingungen des Menschen im Hinblick auf seine konstruktive Entwicklung und Veränderung liegen, nämlich die Ganzheitlichkeit und die Bezie-



hungsangewiesenheit und, dass diese Bedingungen ein genuines Ergebnis der historischen Disziplinentwicklung der Erziehungswissenschaft und frühes pädagogisches Prinzip sind. In Anbetracht dieser elaborierten pädagogischen Prinzipien und aufgrund vorliegenden Fokus auf die zu erörternde Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft erschien es angeraten, eine handlungsorientierte Beziehungsmetatheorie zu Rate zu ziehen, die sich primär auf konstruktive, hilfreiche und förderliche Beziehungsgestaltung konzentriert und deren Autor sowohl Psychologe als auch Pädagoge war. Ich habe daraufhin versucht, die personzentrierte Beziehungsmetatheorie nach Rogers, ihre komplexen Begrifflichkeiten und zentralen Wirkbedingungen „Kongruenz“, „bedingungsfreie positive Beachtung“ und „Empathie“ für ein förderliches und hilfreiches Klima konstruktiver Selbstentwicklung und -veränderung darzulegen und häufige Missverständnisse im Zusammenhang mit der Aktualisierungstendenz zur Spannungsauflösung aus dem Weg zu räumen, um den Ansatz als in der Tiefe ergiebig für meine Ausarbeitung einer EB als entwicklungsorientierte Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft darzustellen. Ohne Zweifel ist die Integration von psychoanalytischen, kognitiven und verhaltenstheoretischen Ansätzen für eine Theorie über die Entwicklung der Persönlichkeit sinnvoll (vgl. Epstein 1979, S. 42). Wie aber verhalten sich diese Ansätze in Bezug auf eine Theorie der EB oder OE? Wie außerpädagogische Perspektivierungen von Entwicklung des Selbst und der Person zeigen, ist die EB „per se in unterschiedliche Entwicklungsdynamiken ‚verwickelt‘“ (Vogel 1998, S. 20) und integriert somit, wie auch die Grundlagen der OE, Handlungs-, Reflexions- und subjektorientierte Theorien. Alle an Prozessen konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung beteiligten Disziplinen und Interessen können dabei nicht über den Fakt hinwegtäuschen, dass jede implizite Konstruktivität von verwendeten Begriffen, Erwartungen und fachspezifischen Mentalitäten diese unterschiedliche Entwicklungsprozesse in keiner irgendwie bemerkenswerten Weise verzerren können (vgl. Arnold/Lernen 2004, S. 9).

Ursachen ursprünglich personinitiiert und letztlich persongesteuerter Prozesse müssen daher personbezogen ergründet werden. Ich bin diesen Weg mit Hilfe der personzentrierten Beziehungsmetatheorie über die erwachsenenpädagogische Disziplin gegangen, in der Ansicht, dass hier ertragreiche Korrelationen vorzufinden sind, was ich mit Bezug auf bisherige Ausführungen im Weiteren gezeigt habe. Nämlich, dass die Erwachsenenpädagogik auch eine Lebenslauf- und eine Veränderungswissenschaft ist, die von prägenden und gestaltenden Kräften handelt, wie die Pädagogik selbst (vgl. Arnold 2010, S. 21) und, dass dabei bestimmte erwachsenendidaktische Bedingungen vorrangig zur Geltung kommen müssen, die mit den Prämissen der Erziehungswissenschaft und den pädagogisch-personalen Prinzipien im Einklang stehen. Das ist zum

einen die Orientierung am freien Lernen Erwachsener als lebenslang subjektive Selbststeuerung in Lebenslauf und Biographie sowie zum anderen die Orientierung an den inhärenten Übergängen, die als Wendepunkte individuelle Entwicklungs- und Veränderungsprozesse einleiten. Denn eine Erwachsenenpädagogik als Wissenschaft kann ebenso wenig betrieben werden wie eine allgemeine Pädagogik, ohne eine Vorstellung vom Leben, der Person, der Entwicklung und der Veränderung ihres Selbst (vgl. ebd., S. 15). Und wie sollen sich diese Vorstellungen realitäts- bzw. wirklichkeitsnaher entwickeln als in zwischenmenschlicher Beziehung, dem Korrektiv sozialer und kultureller Realität? EB will also persönlichkeitswirksame Selbstthematisierungen unterstützen (vgl. Vogel 1998, S. 18), die ich aufs Engste mit dem Begriff der in Kap. ... erläuterten Kongruenzentwicklung als maßgebliches Ziel bzw. als elementaren Prozess konstruktiver Entwicklung und Veränderung verbinde.

Ich habe also versucht darzulegen, dass diese erwachsenendidaktischen Orientierungen bzw. Bedingungen Hinweise für die förderliche und professionelle Gestaltung von nachhaltigen und wirkungsvollen Beziehungen in der EB geben. Daraus haben sich zwei zentrale Bezugsebenen einer gestaltenden EB ergeben, die für konstruktive Entwicklung und Veränderung von Bedeutung sind: Lebensweltbezug und Reflexivität bzw. Selbstreflexivität. Ich habe weiterhin ausgeführt, dass diese Bezugsebenen durch das Verstehenspostulat die Ermöglichung selbstständiger Suchbewegungen gewährleisten sollen, jedoch auch darauf hingewiesen, dass v.a. in Bezug auf Methodenfragen in der EB und der OE die notwendige und gebotene Selbstbestimmung der Teilnehmer, Kunden oder Klienten nicht über tatsächliche didaktischen Handlungsmöglichkeiten hinwegtäuschen soll, die für ein Klima konstruktiver Entwicklung und Lernen förderlich sind und die ich in den personenzentrierten Wirkbedingungen und Prinzipien dargelegt habe.

Im Kontext dieser Orientierungen, Bedingungen und Bezugsebenen habe ich konkludiert, dass pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung, aufgrund seiner speziellen makro- wie mikrodidaktischen Hauptaufgaben in der professionellen Organisation von Lehr- und Lernprozessen, nicht an einer organisationalen Dimension vorbei führen kann. Die individuelle Entwicklungsebene von konstruktiver Entwicklung und Veränderung wird somit erwachsenendidaktisch um eine organisationale erweitert. Die aufgezeigten Hinweise haben die Dimension der pädagogischen Organisationsentwicklung und des Organisationsmanagements unter erwachsenendidaktischen Prämissen eingeleitet, indem sie sich auf Hintergründe wissenschaftlicher Reflexionen von organisierten Lehr- und Lernprozessen beziehen, die ich erwachsenendidaktische Bedingungen genannt und als konstruktive Elemente von zu gestaltenden Entwicklungs- und Veränderungsprozessen dargelegt habe. Diese Bedingungen

machen durch ihre inhärente Beziehungsdimension eine Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft aus. Entwicklungs- und Lernprozesse wurden dabei als Verbesserungsphänomene dargelegt, die in Beziehung stattfinden. Dabei zeigte sich zum einen, dass OE traditionelle Wurzeln in den qualitativen Sozialwissenschaften und in sozialer bzw. beziehungsorientierter Praxis hat, die ebenfalls die erziehungswissenschaftliche EB bis heute eng begleiten und zum anderen, dass sowohl OE als auch EB die Potentialentfaltung und Mobilisierung bzw. Freisetzung von humanen Ressourcen als wesentliches Ziel verfolgen. Die erwachsenendidaktischen Bedingungen einer EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft habe ich daher in bisherigen Ausführungen als Bindeglied zwischen den Perspektiven der personalen und organisationalen Entwicklung und Veränderung verortet. In diesen Darlegungen zu Eigenschaften und Bedingungen konstruktiver Entwicklungs- und Veränderungsprozesse von Person und Organisation zeigten sich schließlich bei beiden Dimensionen, sowohl individuell als auch kollektiv-strukturell, übereinstimmende Tendenzen zur erfolgreichen und bildsamen Selbstregulierung. Konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse beider heuristischer Dimensionen, der Person und der Organisation, wurden daher organismisch und inhärent betrachtet.

Bilanzierend lässt sich nun feststellen, dass die EB Handlungs-, Reflexions- und subjektorientierte Theorien integriert und sie hinsichtlich einer konstruktiven Selbstentwicklung mit psychoanalytischen, kognitiven, verhaltens- und lerntheoretischen Ansätzen ertragreich in Verbindung bringt. Diese entfaltungswissenschaftliche Perspektive der EB verbindet die vorliegenden Auffassungen von Entwicklung *und* Veränderung und nähert sich den grundlegenden Bedingungen der OE an, die in ihren ursprünglichen humanistischen und sozialen Grundprinzipien danach strebt, a.) den Einzelnen in seinen wahren Möglichkeiten und Kompetenzen freizusetzen, b.) den organisationalen Beitrag in einem größeren Kontext von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft sinnvoll zu verorten und c.) die Organisationskultur durch Moralisierung voran zu bringen, um das genuine Ziel der Mobilisierung von humanen Ressourcen zu erreichen<sup>100</sup>. Dies soll auch durch die aus dem Diskurs über das lebenslange Lernen gewonnenen Erkenntnisse geschehen, denn in der bisherigen theoretischen Herleitungen der Merkmale von Prozessen konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung tauchen vielerlei relevante Aspekte

---

<sup>100</sup> Arnold definiert ähnlich die Veränderungsdimensionen des Pädagogischen (vgl. Arnold 2010, S. 27 f.). Seine Darlegung der Pädagogik als Veränderungswissenschaft beinhaltet damit wesentliche Elemente der in dieser Studie vorgenommenen Ausführung der EB als Entfaltungswissenschaft, grenzt sich jedoch durch die Verengung auf die Veränderungsperspektive ab.

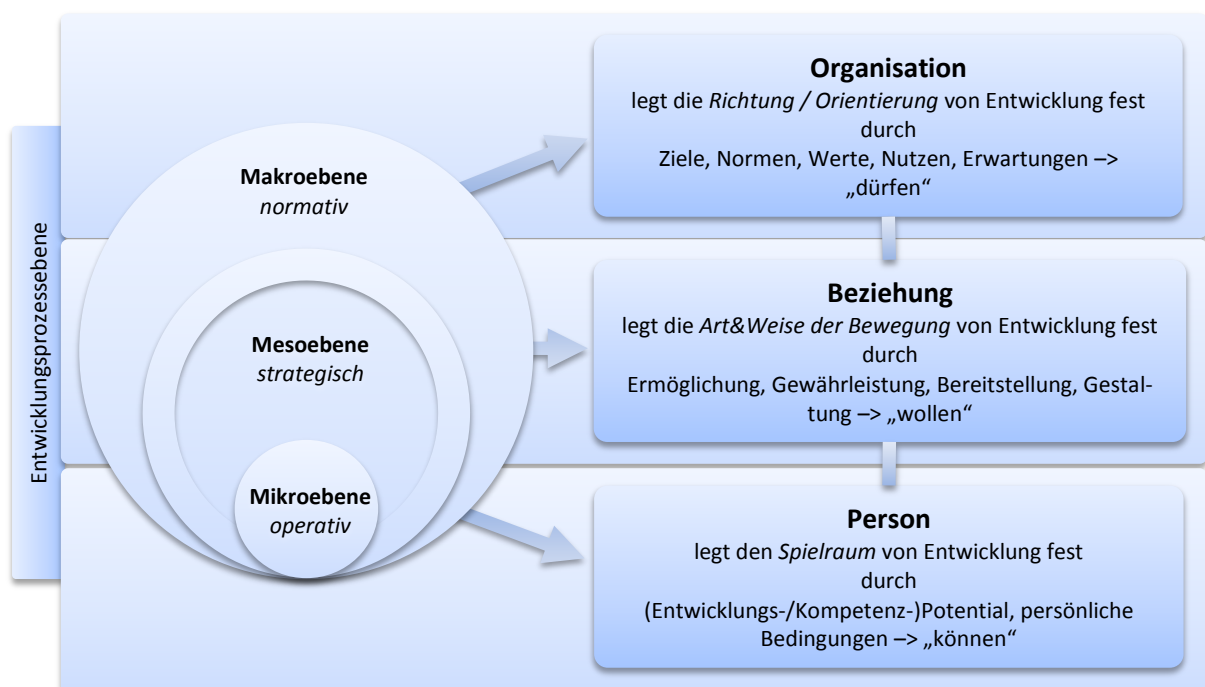
auf, die auch als didaktische Prinzipien in der EB Geltung erreicht haben<sup>101</sup>. Daher muss der notwendige Einbezug Erwachsener in Planung und Evaluation ermöglicht werden, aufgrund der wirksamkeitsrelevanten Selbststeuerung für ihre konstruktiven Prozesse. Diese müssen außerdem die direkte *Erfahrung unter Einschluss von Fehlern* beinhalten, aufgrund der erfolgsrelevanten Bedingung des persönlichen Erlebens für nachhaltige Wirkung und sie müssen einen *Anschluss zum individuellen Leben und persönlichen Kontexten* herstellen können, aufgrund der notwendigen Kontextbezogenheit erwachsenen Lernens und ihrer sinnhaften und dadurch erfolgreichen Entwicklung. Schließlich brauchen Erwachsene *konkrete Problemlösungsansätze* und nicht nur Inhalte, um sich konstruktiv entwickeln und verändern zu können (vgl. Knowles 2007; vgl. Hesse/Clark in: Stang/Hesse 2006, S. 139). EB als Entfaltungswissenschaft ermöglicht somit Potentialentfaltung, indem Gegebenes im Lichte ungenutzter Potentiale beleuchtet und analysiert wird. Sie konstruiert ihren Gegenstand kritisch und fragt v.a. vor dem Hintergrund der konstruktiven Entwicklung und Veränderung nach Gestaltungs- und Verbesserungsmöglichkeiten. Sie ist somit, ähnlich der von Arnold dargestellten Pädagogik als Veränderungswissenschaft, eine kritisch konstruktive Handlungswissenschaft und will Orientierungen für eine bessere Gestaltung von Entwicklungsprozessen suchen und finden. Sie fragt dabei auch nach Möglichkeiten der Gestaltung von Lern-, Erziehungs- und Bildungsprozessen Erwachsener, die die größte Gruppe der Gesellschaft ausmachen, und versteht den Menschen weder isoliert noch statisch, sondern in Auseinandersetzung mit der Welt lebend und sich schöpferisch einbringend. Gestaltung und Verbesserung wird daher als in Beziehung geschehend betrachtet. Diese Beziehung muss, soll sie für konstruktive Entwicklung und Veränderung förderlich und hilfreich sein, durch ein *Klima der Glaubwürdigkeit und Wertschätzung* geprägt sein, was durch den personenzentrierten Ansatz und seine Erkenntnisse deutlich wurde. Und da sich nicht „Etwas“, sondern Menschen zu organisationalen Strukturen zusammenschließen, gilt dies sowohl für das Individuum als auch für die humane Gemeinschaft, die Organisation.

---

<sup>101</sup> Zu den didaktischen Prinzipien, die Merkmale konstruktiver Entwicklungsprozesse beinhalten, zählen Zielgruppen- bzw. Teilnehmerorientierung; Interessens-/Beziehungsbezug; Aushandeln von Erwartungen, gesellschaftlichen Anwendungsbezügen und Selbstverständnissen; Integration allgemeiner und beruflicher sowie persönlicher Belange; Selbststeuerung bzw. Selbsttätigkeit als zentrales Merkmal erfolgreichen Lernens; Kommunikations- bzw. Verbalisierungskompetenzen als Fähigkeit zur adäquaten und situativen Nutzung sprachlicher Mittel; Perspektivverschränkung bzw. Interdisziplinarität; Ziel- und Ergebnisorientierung bei möglichster Prozessoffenheit; Metakognition bzw. Reflexion; Emotionalität, Bedeutung von Selbst- und Fremdempathie; subjektive Bedeutsamkeitsrelevanz und Problembezug (vgl. Siebert 2006a, S. 93 ff.; vgl. Faulstich/Zeuner 1999, S. 51.).

Bisherige Ausführungen machen deutlich: EB verdankt ihren Gegenstand auch im Sinne einer regulativen Form demokratischer Erziehungswissenschaft einem reflexiven Zusammenleben durch Lernen und Entwicklung anhand von gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrungen. Wenn die Pädagogik als Wissenschaft von den individuellen und kollektiven Möglichkeiten des Menschen zu bezeichnen ist, dann ist die EB die Wissenschaft von der *Selbstentfaltung und –erhaltung* dieser Möglichkeiten *in Beziehung*. Die Beziehung wird somit als verbindendes Element zwischen der Entwicklung von Mensch und Organisation emergent. So gesehen kann in Anbetracht des Begriffsverständnisses in vorliegender Studie (vgl. Kap. 2.1, S. 42) auch von einer EB als Beziehungs-, Entfaltungs- und Erhaltungswissenschaft die Rede sein, was jedoch aus Gründen der begrifflichen Komplexitätsreduktion vermieden wurde. Konstruktive Selbstentwicklung besteht wie auch konstruktive OE aus *wirksamen Verbesserungsprogrammen* auf reflexiver Grundlage und benötigt dafür Beziehungen, die für Verbesserungen nicht nur hilfreich sein können, sondern hilfreich sind. Dabei sind folgende Anteile als Dimensionen oder Systeme zwar nicht eindeutig zu determinieren, stehen jedoch in enger Korrelation zueinander: psychische Anteile als das „Innen“, organisationale Anteile als das „Außen“, soziale Anteile als die Beziehung „zwischen“ Innen und Außen und ihre emergente Dimension einer höheren Ebene bzw. Kultur. Diese bringt durch den Zusammenhang von Organisation (das formale Außen) und Person (das informale Innen) Potentiale im Sinne von Aristoteles’ „das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile“ zur Entfaltung.

**Abb. 19: Die Beziehung als Schnittstelle der Entwicklung zwischen Person und Organisation**  
 (eigene Darstellung)



Die Entwicklungsprozesse der Organisation korrelieren dabei eng mit denen der einzelnen Organisationsmitglieder und können anhand der Grundlagen für konstruktive Gestaltungsräume, der Entwicklungsrichtung, der Entwicklungsbewegung und des Entwicklungsspielraums zwischen können, wollen und dürfen beschrieben werden:

1. Der *Entwicklungsspielraum* (Was ist möglich?) ist durch die einzelne Person als „könnendes“ Mitglied der Organisation begrenzt und wird in der Gemeinschaft bzw. dem Kollektiv auf eine emergente Ebene erweitert.
2. Die *Entwicklungsbewegung* (Wie ist es möglich?), wird durch die Art der Beziehung, d.h. ihre „gewollte“ Distanz (Freiheit / Flexibilität) und Nähe (Sicherheit / Stabilität) zwischen Person, Personen und Organisation festgelegt.
3. Die *Entwicklungsrichtung* bzw. –*orientierung* (Wohin ist möglich?), wird durch gemeinsam geteilte Normen und Werte als „erlaubte“, nutzvolle und erwartbare Handlungsgrundlagen festgelegt.

Es hat sich gezeigt, dass die Entwicklung und Veränderung eines Organismus in sehr ähnlicher Weise im engen Zusammenspiel seiner einzelnen Teile besteht und durch diese Teile als momentane Wirkbedingungen des Ganzen determiniert wird. Eine solche „Teileorientierung“ meint jedoch keinesfalls einen Eklektizismus. Denn wenn nun eklektisch als die Auffassung über das Zusammenstellen von bereits Vorhandenen Teilen zu etwas Neuem und Ganzen betrachtet wird, so verliert diese Auffassung im Zusammenhang mit organismischen Tendenzen an negativer Konnotation, indem die Summe der einzelnen Teile in ihrer Wirkung mehr darstellen, als einzelne Ansammlungen. So habe ich dargelegt, dass auch der menschliche Organismus und die Organisation als fließendes Konzept funktionieren, bei dem es nicht um ein abgeschlossenes Ganzes im Sinne eines erreichbaren Endzustands geht, sondern um einen fließenden Prozess der Entwicklung und Veränderung. Eine eklektische bzw. so betrachtete *teileorientierte* innere Haltung, fördert die Möglichkeiten konstruktiver und beziehungsorientierter Selbst- und Organisationsentwicklung durch anteilige Reflexivität und Rückbezogenheit, wissentlich um die Unbegrenztheit personaler Möglichkeiten, wohl aber um die Begrenztheit wirksamer Rahmenbedingungen für entwicklungshilfreiches und -förderliches Erleben. Aufgrund der personalistischen und organismischen Auffassungen ist ein teileorientiertes Hinterfragen um ein vielfaches konstruktiver für reflexive Entwicklung und Veränderung, als ein holistisches. Die diesen Auffassungen zugrundeliegende Ganzheitlichkeit als Emergenz und Zusammenspiel von Teilen und die Beziehungsdimension dieser Teile untereinander (intra) und nach außen (inter), sind der pädagogischen Perspektive der Person und damit auch der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft, die die organismische Entwicklung von Organisationen durch die Ermöglichung von Entwicklung „in Rahmungen“ des „Selbst“ (vgl. Wittpoth 1994)

fördern will inhärent. Ursachen für persönliche Stabilität durch konstruktive Entwicklungen und Veränderungen liegen in verhindernden oder ermöglichenden sozialen Handlungskontexten und auch die Ursachen für Probleme in Organisationen liegen häufig in ihren organisationalen und sozialen Aufbaustrukturen, wie die ursprünglichen Erkenntnisse und Forschungsergebnisse der Tavistock Mitarbeiter zeigen (vgl. Kap. 2.4.1.1, S. 216 f.).

Das Hauptaugenmerk der EB als Beziehungswissenschaft liegt also in Bezug auf konstruktive Entwicklung und Veränderung sowohl von Person als auch von Organisation auf Lern- und Entwicklungsprozessen als *soziale Prozesse*. Maßgeblich sind dabei Kommunikations- und Interaktionsbeziehungen. Denn Beziehung als das sich-aufeinander-beziehen, als *gegenseitiger Bezug*, hat eine hervorgehobene kommunikative und sogar existenzielle Bedeutung<sup>102</sup>, wozu unmittelbar unsere Sprache gehört. Sie ermöglicht als zwischenmenschliches Verständigungsmittel soziale Interaktion und ist damit Grundlage normativer Entwicklungen in Organisation und Gesellschaft, wie es auch Habermas, ähnlich wie Mead, in der Theorie des kommunikativen Handelns seines symbolisch-interaktionistischen Sozialisations- und Rollenkonzeptes beschreibt (vgl. Weber 1999, S. 143). EB als Beziehungswissenschaft hebt v.a. im organisationalen Kontext den Begriff und die Funktion von Dialog (altgriech.: dialogos) als das „Fließen von Sinn“ oder von Bedeutungen auch im Kollektiv hervor, wodurch dieses zu Einsichten gelangen kann, die einem einzelnen verborgen bleiben (vgl. Senge 1996, S. 19). Wenn also die Pädagogik als Wissenschaft der im Bildungsbegriff verankerten reflexiven Generierung von Erkenntnis und besserem Verstehen dient, dann ist EB als entwicklungsorientierte Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft die dialogische Idee der konkret „fließenden“ Ausrichtung einer solchen Pädagogik in der beziehungspraktischen Gestaltung der Explikation von Impliziten. „Das Pädagogische ist genau in dieser Schwebelage des kontingenten Zusammenwirkens von Eigenem und Fremden aufgehoben, in der Möglichkeit, aber auch Ungesicherheit des Gelingens von Bildung“ (Arnold 2010, S. 17) und Entwicklung. Denn im Geschäft der Personalentwicklung und der berufspädagogischen Debatte hat sich „bereits seit längerem die Einsicht durchgesetzt, dass es nicht nur darum gehen kann, die Qualifikationen an zukünftige inhaltliche Anforderungen anzupassen; sondern vielmehr auch und in wachsendem Maße die Frage an Bedeutung gewinnt, über welche Kompetenzen Menschen verfügen müssen, um die anstehenden Wandlungen dann produktiv gestalten zu können, wenn sie mit die-

---

<sup>102</sup> „Denn geheimnisvollerweise ist das Glück dort, wo wir Bezogenheit leben – selbst in dem unspektakulären Tun des Alltags“ (Gauck 2012, S. 40 f.), denn „selbst die Nutzer von facebook wünschen sich ja Bezogenheit, letztlich Gemeinschaft.“ (ebd, S. 43).

sen konkret konfrontiert sind“ (Arnold/Lermen 2004, S. 11). Eine EB, die ihren Fokus auf reflexive und entwicklungsorientierte Beziehungsgestaltung legt, die für konstruktive Entfaltung hilfreich und förderlich ist, kann dem gerecht werden, da sie durch Bildung nicht der Veränderung bzw. den Wandel begegnet, sondern dem *Umgang* mit Veränderung und Wandel und somit unabhängiger von den heftig prognostizierten und tatsächlichen Unwägbarkeiten des modernen Lebens und seinen unsicheren und ungesicherten Entwicklungen ist (vgl. ebd.).

Die Hauptakteure im Feld der entwicklungsorientierten Erwachsenenbildung müssen ihre Profession daher als eine zu gestaltende begreifen (vgl. Vogel 1998, S. 27). Sie ermöglichen, fördern und unterstützen Prozesse der Selbst-Bildung des Individuums in reflexiver Auseinandersetzung und Beziehung mit seinem Selbst, der Gesellschaft und der Welt (vgl. ebd.). Diese Aufgabe ist und bleibt relevant, ja gewinnt vielmehr an Bedeutung im modernen und zukünftigen Lebensfeld, denn wenn die Handlungsorientierung und Handlungssicherheit im „Außen“ der Lebens- und Arbeitswelt immer stärker fehlt oder möglicherweise gar mehr vorhanden ist, braucht es sie von „innen“ heraus. Lebenslang gesicherte äußere Leitplanken bleiben eine Illusion. Wenn jedoch eine entwicklungsorientierte EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft die „erlebensverbundene Gestaltung von nachhaltigen und transformativen Lehr-/Lernprozessen“, im Sinne des von Arnold proklamierten „emotionalen Konstruktivismus“ (vgl. Arnold 2009; vgl. Arnold 2010, S. 12) fördert, dann hat die pädagogische Handlungsanleitung, die Person darin zu fördern, das zu werden, was sie ist bzw. „zu ihrer Bestimmung zu kommen“, wie es neben Rogers unter anderen auch Humboldt, Klafki, Horkheimer oder Adorno proklamierten (vgl. Kap. 2.2.4.1, S. 96 f.), eine unübersehbare und enge Nähe zu Zielsetzungen von und Handlungsorientierungen in Beratung, Coaching und Supervision. Nach David Mason, einem amerikanischen Schriftsteller, sollte das Ziel aller Erziehung sein, den Geist in eine Quelle zu verwandeln und nicht in eine Zisterne, was dem Prinzip und Ziel der Freisetzung und Mobilisierung von Ressourcen in der OE und genuin auch in der EB entspricht. Ein erwachsenendidaktisches Aufgreifen der Bedingungen für diese Potentialentfaltung in Beziehung verhindert, dass sie nur ein Potential bleibt (vgl. Franz 2014, S. 88). Die interdisziplinäre Integration Beraterischer Inhalte und Qualifikationsmöglichkeiten in pädagogischen Ausbildungen beschreibt folglich einen praktisch wie wissenschaftlich unterschätzten fachlichen Bedarf mit erheblich pädagogischem Mehrwert. EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft vereint Grundlagen der humanistischen und aufgeklärten Entwicklung des Menschen als Person, der historischen Disziplinentwicklung der Erziehungswissenschaft wie auch interdisziplinäre, organisationstheoretische wie neurowissenschaftliche Erkenntnisse, indem sie dem angeborenen Erkundungs- und ebenso star-



ken Bindungsbedürfnis des Menschen gerecht zu werden sucht (vgl. Hüther 2013, S. 52).

Aus bisherigen Ausführungen ergeben sich die Fragen, ob die als hilfreich und förderlich angenommene und personenzentrierte Beziehungsqualität für ein Klima konstruktiver Entwicklung und Veränderung in und von einer Organisation explizier EB und WB tatsächlich aus den zentralen notwendigen und hinreichenden Wirkbedingungen *Kongruenz*, *bedingungsfreie positive Beachtung* und *Empathie* besteht oder ob sie korrigiert, differenziert oder möglicherweise revidiert werden muss. Weiterhin ist von Interesse, ob die elaborierte Beziehungsqualität und das zentrale Klima der Glaubwürdigkeit und Wertschätzung für die Organisation und ihre Entwicklung eine Rolle spielen und wenn ja, welche? Denn jeder Theorieentwurf muss sich hinsichtlich seiner wissenschaftstheoretischen Klärung, empirischen Fruchtbarkeit und handlungsorientierten Brauchbarkeit hin überprüfen lassen, um nicht in einer „punktuellen Debattenepisode“ zu verharren (vgl. Faulstich/Ludwig 2004, S. 11). Diesen und weiteren Fragen soll im folgenden empirischen Teil nachgegangen werden. Dabei schwingen auch die Frage und Forderung nach Aussagen über „Wirkungen“ von EB mit, die Josef Schrader im Kontext der EB und des lebenslangen Lernens als unverzichtbar für die gesellschaftliche Anerkennung und Sicherung von EB und WB aufgegriffen hat (vgl. Schrader 2013, S. 3). Das erziehungswissenschaftliche Ziel der EB sind demnach Aussagen zu eindeutigen Ursache-Wirkungs-Beziehungen und welche Investitionen in Bildung und lebenslanges Lernen welchen Nutzen und welche Erträge für bestimmte Personengruppen haben. Es braucht nach Schrader wissenschaftliche Konzepte für Politik und Praxis zur Erhöhung wünschenswerter Wirkungen von EB und lebenslangem Lernen. Insofern solche Forderungen das Bedürfnis nach Sicherheit, Plan- und Organisierbarkeit in der EB widerspiegeln und als Vertrauensgrundlage z.B. für Investitionen und politische Entscheidungen dienen, ist es meines Erachtens nachvollziehbar, dass Wissenschaft wie Handlungspraxis sich daran ausrichten sollten. Die EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft will dem sozial empirisch sowie mit konkreten Angeboten zur Beziehungsgestaltung für Entwicklungs- und Lernprozesse Rechnung tragen. Sie muss sich andererseits jedoch auch von Kontrollerwartungen und von den Forderungen nach kurzfristigen Rechtfertigungs- und Nachweispflichten befreien. Diese liegen nicht im Auftrag einer ganzheitlichen und nachhaltigen Entwicklungsförderung, die durch ihr Reflexionsmaxim keinesfalls an Wirksamkeit einbüßt aber aufgrund ihres qualitativen Charakters eben nicht mit quantitativen ad-hoc Messungen ersichtlich wird. Eine Praxis des „legitimatorischen Nutzens“ und der „besseren Absicherung“ (vgl. Arnold/Lermen 2004, S. 9) z.B. durch einseitige Bedeutungszuschreibungen ist grundsätzlich kritisch

zu hinterfragen. Dies gilt auch für die in vorliegender Studie elaborierte und ausgesprochene Relevanz und Qualität der Beziehungsdimension für nachhaltig konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklungsprozesse.

## 4 Methodisches Vorgehen der Befragungen zur Beziehungsdimension an der ehemaligen EnBW Akademie

*„Die Natur erklären wir,  
das Seelenleben verstehen wir.“  
(Wilhelm Dilthey 1894/1990, S. 144)*

In diesem Kapitel wird das methodische Vorgehen der Befragungen zur Beziehungsdimension an der ehemaligen Energie Baden-Württemberg (EnBW) Akademie anhand des Forschungsdesigns, der zentralen Fragestellungen, Vorannahmen und den methodologischen Grundlagen empirischer Sozialforschung dargelegt. Anschließend werden die Schritte der Datenerhebung und Datenaufbereitung sowie das Vorgehen bei der Auswertung erläutert und im Anschluss die empirischen Ergebnisse und Interpretationen präsentiert.

Die Befragungen wurden an der ehemaligen EnBW Akademie für Personal- und Managemententwicklung (im Folgenden kurz AKA genannt) als Beispiel einer Corporate Academy und Organisation expliziter Erwachsenenbildung und Weiterbildung durchgeführt, die im Folgenden kurz portraitiert wird. Zusammengefasst wurden neben einer Dokumentenanalyse zu Rahmenbedingungen und zur internen Organisationssteuerung verschiedene Personen aller hierarchischen Ebenen und Geschäftsbereiche, der Geschäftsführung, der Abteilungs-/Bereichsleitung, der Teamleitung und der Mitarbeiterebene online und im persönlichen Gespräch bezüglich ihres Verständnisses, ihres Erfahrungs- und Erlebenszusammenhangs mit Beziehungen und deren Auswirkungen, die für ihre konstruktive Selbstentwicklung und -veränderung hilfreich und förderlich sind, befragt.

### 4.1 Organisationsportrait

Die EnBW Akademie, Gesellschaft für Personal- und Managemententwicklung mbH, war eine von 16 Gesellschaften des EnBW Konzern und wurde im Sommer 2000 als konzerneigene Gesellschaft für Personal-, Organisations- und Managemententwick-

lung der EnBW AG gegründet. Sie stand als Dienstleister und Entwicklungspartner im freien Wettbewerb und erfüllte ihren Auftrag in drei zentralen Leistungsfeldern:

- Trainings und Seminare (Geschäftsbereich Qualifizierung – GQ): Weiterbildung und Qualifizierung der Fach-, Methoden, Sozial- und Führungskompetenzen von Mitarbeitern und Führungskräften, teilweise auch für externe Kunden.
- Organisations- und Projektberatung (Geschäftsbereich Beratung – GB): Unterstützung der Organisations- und Teamentwicklung, insbesondere von Veränderungsprozessen und –projekten in Gesellschaften und Bereichen des Konzerns.
- Konzernprogramme (Geschäftsbereich Konzernprogramme – GK): Weiterentwicklung der Unternehmenskultur und Managementkompetenz im gesamten Konzern.

Die Organisation wurde als Corporate Academy beispielhaft für eine lernende Organisation in der beziehungs- und entwicklungsorientierten expliziten Erwachsenenbildung (1) aufgrund ihrer Konzeption ausgewählt. Dazu gehörten die Entwicklung der Unternehmens-, Lern- und Führungskultur, Förderung von Wissenstransfer, Vernetzung und Verständnis innerhalb des EnBW Konzerns und mit seinen Beteiligten, die Lösung komplexer Problemstellungen und das Schaffen von Mehrwert mit nachhaltiger Wirkung durch Management- und Personalentwicklung sowie Organisations- und Projektberatung. Sie wurde außerdem hinsichtlich gegebener Fragestellungen nach konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung, Veränderungen sowie hierfür förderlicher und hilfreicher Beziehungen sowie (2) aufgrund ihrer hierfür passgenau ausgeschriebenen Mission „Wir sind Entwicklungspartner für Menschen und Organisationen“ für vorliegende Studie ausgewählt.

## 4.2 Forschungsdesign, zentrale Fragestellung und Forschungsleitfaden

Im Folgenden soll das qualitative Forschungsdesign der Studie zur Ermöglichung empirischer Erkenntnisse anhand inhaltlicher Vorgaben nach Uwe Flick kompakt dargestellt werden und auf die einzelnen Kapitel dieser Studie verweisen, die inhaltlich an entsprechender Stelle in die Tiefe gehen (vgl. Flick 2007, S. 253; 257 ff.). Der Grad an Standardisierung und Kontrolle vorliegender qualitativer Studie wird in Indikatoren für ein sowohl straff als auch offen angelegtes Forschungsdesign gesehen (vgl. Miles&Huberman nach Flick 2007, S. 261). Die straffen Anteile des Forschungsdesigns beziehen sich auf das umgrenzte Metakonstrukt der Erwachsenenbildung als entwicklungsorientierte Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft, mit konkret gefassten de-

duktiven Konstrukten der konstruktiven Selbstentwicklung und pädagogischer OE sowie die Untersuchung ihrer Zusammenhänge. Auch das aufgrund der durch organisationale Rahmenbedingungen determinierter Erhebungsorganisation straff gehaltene Forschungsdesign erleichterte die Datenauswahl und Zusammenfassungen aus den vorliegenden Interviews (vgl. ebd.). Dennoch wird an einzelnen Stellen Offenheit gewährleistet, v.a. bei der Durchführung der Datenerhebung, der Organisation der Untersuchungsteilnahme, der Exploration der Gegenstandsrelevanz der Befragten, des theoretischen Konstrukts der für eine konstruktive Selbstentwicklung hilfreichen und förderlichen Beziehung, entsprechenden Begriffsverständnissen sowie hypothetischen Einschätzungen. Dabei war von besonderer Bedeutung, dass die Vergleichbarkeit der Bedingungen, unter denen die Interviews geführt wurden, durch eine maximal ähnliche personenzentrierte Gesprächsführung und innere Haltung des Interviewers gewährleistet ist (vgl. ebd.; vgl. Kap. 4.5.3, S. 289; vgl. Kap. 4.5.4, S. 303).

Das übergeordnete Forschungsziel vorliegender Studie war es herauszufinden, ob eine für die eigene konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung hilfreich und förderlich erlebte zwischenmenschliche Beziehung Auswirkungen auf die konstruktive Entwicklung und Veränderung einer gesamten Organisation hat. Untergeordnetes Ziel war die möglichst genaue Exploration des Verständnisses der Befragten über forschungsrelevante Begriffe und Fragen, die mit dem Forschungsproblem in Zusammenhang stehen. Generalisierend sollten dabei verschiedene Fälle auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede hin analysiert werden, um Dimensionen und Phänomene bezüglich der Fragestellung und ihrer Teilprobleme differenziert darstellen zu können. Eine solche Differenzierung hat heuristischen Wert. Die vorliegenden Fälle konzentrieren sich dabei ausschließlich auf Mitglieder aller Hierarchieebenen einer Organisation expliziter Erwachsenenbildung und Weiterbildung am Beispiel der ehemaligen Corporate Academy EnBW Akademie. Aus der Unterschiedlichkeit der einbezogenen Fälle soll die theoretische Generalisierbarkeit primär auf diese Organisationsformen beschränkt problematisiert werden, mit einem sehr vorsichtigen Anspruch, Schlüsse möglicherweise auf eine erweiterte Population beziehen zu können. Letztlich soll anhand des Materials eine systematische Aufbereitung der Variationen in den untersuchten Fällen dargelegt werden (vgl. Flick 2007, S. 260). Im Sinne der Erfüllung des qualitativen Paradigmas für Transparenz und Verständnis, ist durchaus zu erwähnen, dass diese Studie auch das persönliche Ziel der Erreichung des akademischen Doktorgrades des Verfassers als entscheidend Beteiligter und Durchführender des Forschungsprozesses verfolgt (vgl. Flick 2007, S. 258).

Der theoretische Rahmen der Studie besteht in der Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft (vgl. Kap. 3, S. 258), die ausgehend von den hu-

manistisch-historischen Grundlagen der Person- und Selbstperspektive (Kap. 2.2.1, S. 49), die pädagogischen Implikationen (vgl. Kap. 2.2.4, S. 78) und erwachsenendidaktischen Bedingungen (Kap. 2.3, S. 150) für die beiden zentralen Perspektivdimensionen Person und Organisation (Kap. 2.2, S. 47 und Kap. 2.4, S. 205) und ihrer verbindenden Beziehungsdimension für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse ins Feld führen. Einzelne Items der Befragungen wurden deduktiv aus dem personenzentrierten Ansatz (Rogers 1951/2009a; vgl. Kap. 2.2.4.3, S. 113), den erwachsenendidaktischen Bedingungen und theoretischen pädagogischen Implikationen sowie den Erkenntnissen der pädagogischen OE als auch induktiv aus bereits erhobenem Material gewonnen.

Die zentrale Fragestellung der Studie lautet: *Wie kann die konstruktive Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation durch eine bestimmbare Beziehungsqualität ermöglicht bzw. verbessert werden?* Dabei geht es um die Frage nach der konkreten Qualität einer für die konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung hilfreichen und förderlichen Beziehung sowie um die Rolle bzw. den Einfluss, den das Erleben einer solchen Beziehungsqualität auf die OE hat. Zentrale Teilfragen beziehen sich dabei auf drei Elemente:

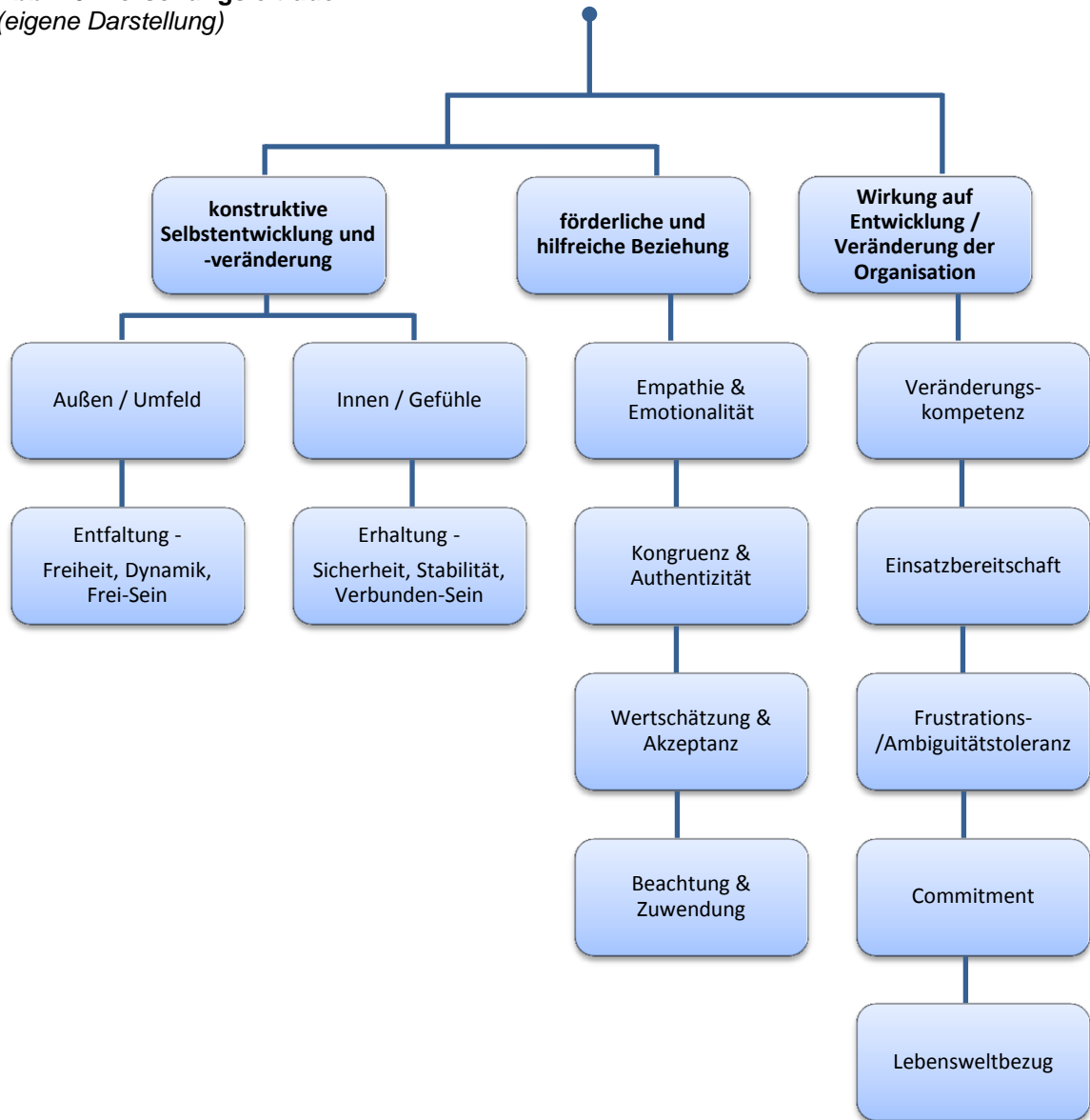
1. Zum einen auf die Selbstentwicklung und Selbstveränderung einer Person, die konstruktiv verläuft, d.h. die nachhaltiges Lösen von individuell bedeutsamen Problemen ermöglicht. Wie ist eine solche Entwicklung beschaffen?
2. Zum zweiten auf die Qualität von zwischenmenschlicher Beziehung, und zwar auf diejenige, die für diese konstruktive Selbstentwicklung hilfreich und förderlich ist. Wie ist eine solche Beziehungsqualität beschreibbar und von welchen Bedingungen hängt sie ab?
3. Zum dritten beziehen sich Fragen auf den Zusammenhang zwischen dem Erleben eben solcher Beziehungen von Mitgliedern einer Organisation und der optionalen Entwicklung und Veränderung der Organisation im Gesamten. Besteht ein Zusammenhang und wenn ja, welcher?

Aufgrund der qualitativen Eigenschaften menschlicher und zwischenmenschlicher Entwicklung und Beziehungsgestaltung wird von einer hohen Dynamik innerhalb und zwischen diesen zentralen Erkenntnisinteressen ausgegangen. Dabei kristallisieren sich eine Reihe von weiteren und ausdifferenzierten empirischen Fragestellungen heraus (vgl. Kap. 4.3, S. 273).

Der theoretische Rahmen hilfreicher und förderlicher Beziehungsgestaltung und die zentrale empirische Fragestellung ergeben folgenden Forschungsleitfaden als Schaubild zum Forschungsdesign, in der Annahme einer dynamischen Interdependenz der

einzelnen Dimensionen und Phänomene untereinander im Sinne der Beweglichkeit eines Mobiles:

**Abb. 20: Forschungsleitfaden**  
(eigene Darstellung)



Die Auswahl des Materials, anhand dessen die Forschungsfragen bearbeitet werden, erfolgte bezüglich der methodologisch in der qualitativen Sozialforschung üblichen Datenerhebung (vgl. Kap. 4.5, S. 281). Dabei wurden interne Dokumente über Prozesse, Aufgaben, Aufbau- und Ablauforganisation der AKA zur Analyse herangezogen, auf die Befragten hierarchieunabhängig fokussiert und im weiteren Verfahren der Auswertungen Ausschnitte des erhobenen Materials ausgewählt, um die Ergebnisse exemplarisch darzustellen (vgl. Flick 2007, S. 262; vgl. Kap. 5, S. 323).

Die methodische Operationalisierung vorliegender Studie erfolgte durch eine umfangreiche Onlinebefragung (vgl. Kap. 4.5.2, S. 282) mit integrierter Online-Evaluation (vgl.

Kuckartz/Ebert/Rädiker/Stefer 2009), durch problemzentrierte Interviews in Anlehnung an Witzel (1982; vgl. Kap.4.5.3, S. 289) sowie durch eine zusätzliche Dokumentenanalyse (vgl. Kap. 4.5.1, S. 281), die im Folgenden in Bezug auf ihre deduktiven und induktiven Anteile näher ausgeführt werden. Dieses Vorgehen ermöglichte im Sinne eines Mixed Methods Designs bzw. der Triangulation gegenseitige Synergien der Befragungen.

### 4.3 Vorannahmen und differenzierte Fragestellungen mit deduktivem und induktivem Charakter

Um dem Untersuchungsgegenstand des Zusammenhangs zwischen dem Erleben konstruktiver Beziehungen in einer Organisation und der Entwicklung der Organisation empirisch gerecht zu werden, eröffnet sich ein Spektrum an relevanten Fragestellungen, ausgehend von den in der zentralen Frage<sup>103</sup> differenzierten relationalen Vorannahmen. Diese relationalen und theoretischen Vorannahmen zwischen Person und Organisation wurden im Einklang mit den Verwendungsprinzipien und dem interpretativen Paradigma der qualitativen Sozialforschung als „sensitizing concepts“ (Blumer 1954; vgl. Kap. 4.4., S. 280), d.h. im Sinne von sensibilisierenden, hintergründigen und vorläufigen Konzepten bzw. reflexiven Vorannahmen, im Vorfeld der qualitativen Untersuchung zur Überprüfung und möglichen Revidierung aufgestellt (vgl. Kap. 4.2, S. 269):

1. Wenn eine zwischenmenschliche Beziehung hilfreich und förderlich erlebt wird, dann hat das positive Auswirkungen auf die konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung desjenigen, der die Beziehung so erlebt.
2. Diese Beziehung ist durch Bedingungen bestimmbar.
3. Je eher solche Beziehungen in einer Organisation expliziter Erwachsenenbildung erlebt werden können, desto entwicklungs- und veränderungskompetenter ist diese und kann als lernende Organisation bezeichnet werden.

Diesen relationalen Vorannahmen folgen eine Reihe von spezifischen, offenen und theoriegeleiteten Fragestellungen (vgl. Flick 2002, S. 76 ff.) für die zentralen Themenbereiche bzw. Dimensionen „konstruktive Entwicklung und Veränderung“, „Person“,

---

<sup>103</sup> Wie bereits dargelegt lautet die zentrale und erkenntnisleitende Fragestellung vorliegender Studie zusammengefasst: Welche Rolle spielen die für eine konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung förderlichen und hilfreichen Beziehungen von Personen einer Organisation expliziter Erwachsenenbildung und Weiterbildung für die Entwicklung der Organisation? Der Untersuchungsgegenstand ist somit der Zusammenhang zwischen konstruktiver Selbstentwicklung und -Veränderung, hierfür hilfreicher und förderlicher Beziehungen von Personen einer Organisation expliziter Erwachsenen- und Weiterbildung und der Entwicklung und Veränderung der Organisation als Ganzes (vgl. Kap. 1.4, S. 32; vgl. Kap. 4.2, S. 269).

„Organisation“ und „Beziehung“. Die von Andreas Diekmann beschriebenen explorativen, deskriptiven, hypothesen- und theorieprüfenden sowie evaluativen Ziele sozialwissenschaftlicher Untersuchungen (vgl. Diekmann 2011, S. 33 ff.) kommen in vorliegender qualitativer Studie integrativ zu tragen und sind nicht als voneinander abgegrenzte, alleinstehende typologischen Ziele der Forschung zu betrachten, sondern als an einzelnen Stellen der Untersuchung in der Online-Befragung als auch im problemzentrierten Interview für sinnvoll erachtete Erkenntnisinteressen, die in jeweiligen Fragestellungen und Methoden münden. Dasselbe gilt, mit Blick auf das Forschungsdesign, für die Unterscheidung von generalisierenden, partikularisierenden, Unterschiede beschreibenden und Prozesse beschreibenden Fragen (vgl. Maxwell nach Flick 2007, S. 259).

Um die Befragten bzw. das Sample und die Qualität ihrer Daten genauer beschreiben zu können, wurden folgende *deskriptiven Hilfen* durch die Onlinebefragung ermittelt: Hintergrundinformationen über Geschlecht, Altersgruppe und Betriebszugehörigkeitsgruppe in Jahren. Alter und Betriebszugehörigkeit wurden aufgrund der geringen Gesamtpopulation der AKA<sup>104</sup> in Gruppen gefasst, um datenschutzkonform eventuelle Rückschlüsse auf einzelne Personen möglichst zu vermeiden. Als zusätzliches Indiz der allgemeinen inneren Haltung des Sample wurden Informationen über generell höchste Werte der/des Befragten gesammelt: Was sind die obersten drei Prinzipien/Maxime/Werte der/des Befragten? Weiterhin wurden im Interview durch *Sondierungs- und Validierungsfragen* Informationen über die situative Befindlichkeit und das generelle Interesse am Thema abgefragt: Wie fühlt sich der/die Befragte momentan? Wie ist der/die Befragte anwesend? Welches Interesse besteht am Thema?

Ein weiteres Ziel der Studie bestand darin, den Forschungsgegenstand durch *partikularisierende Exploration und Reflexion* für bessere Explikation genauer zu erfassen sowie eventuelle Vorannahmen zu überprüfen. Dazu gehörten Informationen über das subjektive Verständnis der Befragten von zentralen Begriffen und Aussagen:

- Was bedeutet der Begriff „konstruktiv“?
- Was wird unter „Selbstentwicklung“ bzw. „persönlicher Entwicklung“ verstanden?
- Wie wird eine konstruktive Selbstentwicklung oder –veränderung erlebt?
- Wie wird der Begriff „Hilfe“ oder „helfen“ beschrieben und wie wird Hilfe erlebt?
- Wie wird „fördern“ beschrieben und wie wird fördern und gefördert werden erlebt?

---

<sup>104</sup> Zum Erhebungszeitpunkt belief sich die Gesamtpopulation auf ca. 65 Personen.



- Wie wird eine Beziehung beschrieben, die hilfreich und förderlich für die eigene Entwicklung und Veränderung ist?

Außerdem wurden durch den Methodenmix von Online-Befragung und problemzentrierten Interview anhand von Worthäufigkeitsanalysen der explorativen Fragen der Online-Befragung folgende gewichtige Begriffe eruiert und partikularisierend im Interview noch einmal validiert (vgl. „Exploration – S. 1/2 und S. 2/2 des Fragebogens im Anhang, S. 508 f.; vgl. Kap. 5.2.4, S. 351): „Positiv“, „Unterstützung“, „Vertrauen“, „Offen sein“, „Respekt“, „Gut gehen“. Mit dem Ziel, Informationen über die Wirkung des bewusst in einer personenzentrierten Haltung geführten problemzentrierten Interviews zu erhalten und zur reflexiven Validierung der Aussagen, wurde anschließend bilanzierend gefragt: Wie geht es der/dem Befragten jetzt/mit den eigenen Aussagen?

Hypothesen- bzw. theorieprüfend wurden folgende Fragen *generalisierend*, in Bezug auf die Erkundung des Teilgegenstandes „Selbstentwicklung und -veränderung“ und angesichts der qualitativen Methodologie (vgl. Kap. 4.4, S. 276), aufgestellt. Das Ziel war es, Informationen über die subjektive Relevanz einzelner Aspekte der deduktiven Bedingungen für konstruktive Entwicklung und Veränderung zu erhalten. Diese Fragen sind zum einen orientiert am erwachsenenpädagogischen Konzept des lebenslangen Lernens und der Lebenslauf- und Biographieorientierung (vgl. Kap. 2.3.1, S. 153): Welche Bedeutung haben äußere Bedingungen (gesellschaftliche und organisationale Rahmenbedingungen) und innere Bedingungen (Gefühle, Deutungsmuster, psychisch-kognitive Dimension) für die konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung? Zum anderen orientieren sie sich an der pädagogischen Beziehung, dem pädagogischen Bezugs (vgl. Kap. 2.2.4.2, S. 104) und dem Verständnis von Person und Selbst (vgl. Kap. 2.2.1-2.2.3, S. 49 ff.): Welche Bedeutung haben einerseits Freiheit und andererseits Sicherheit für die konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung? Weiterhin wurden deduktiv Kernaspekte des personenzentrierten Ansatzes nach Rogers (Rogers 1951/2009a) bewertend sowie priorisierend abgefragt, um Informationen über Relevanz und Bedeutung hilfreicher Beziehungen für das Sample zu erlangen und voneinander unterscheiden zu können: Wie schätzen die Befragten die pca-Items bzw. die personenzentrierten Wirkbedingungen (vgl. Kap. 2.2.4.3, S. 113) für hilfreiche Beziehungen ein? Wie priorisieren sie diese? Unter die hypothesen- und theorieprüfenden Fragen sind auch folgende problemzentrierte und generative Fragestellungen der narrativen Einstiegsphase der problemzentrierten Interviews subsumierbar (vgl. Flick 2007, S. 259):

- Wie war ein ernstes Problem des/der Befragten beschaffen und wie wurde es gelöst?

- Was ist hilfreich für die Lösung ernsthafter Probleme?

Dabei wurden mit dem Ziel der Schaffung von Bedeutung durch Erfahrungszusammenhänge zur Validierung der Daten zunächst prozessbeschreibende Informationen über die individuelle Lösung subjektiv bedeutsamer Probleme gesammelt. Weiterhin wurden induktiv Informationen über die Relevanz und Beschaffenheit wirklich hilfreicher Beziehung erhoben:

- Spielt/Spielte die Beziehung zu einer bestimmten Person eine bedeutsame Rolle bei der individuellen Problemlösung (Hat eine Person geholfen?) und wenn ja welche (Was genau hat geholfen)?
- Wie sieht so eine Beziehung aus? Durch was ist sie charakterisiert?

Schließlich wurden die Auswirkungsvermutungen tatsächlich, also subjektiv hilfreicher Beziehungen auf die Organisation und auf die eigene Haltung zur Organisation befragt, um induktiv Informationen über eventuelle Zusammenhänge zur Entwicklung und Veränderung der Organisation zu erhalten:

- Welche Bedeutung hat so eine Beziehung am Arbeitsplatz? Welche Auswirkungen haben solche Beziehungen auf die Organisation?
- Wie schätzen die Befragten die theoretischen Wirkungs-Items hilfreicher Beziehungen im beruflichen Umfeld ein?

Da die Studie auch die praktische Funktion einer explorativen Feldforschung erfüllen sollte, wurden folgende Fragen mit evaluativem Charakter mit aufgenommen:

- Wie förderlich waren einzelne Maßnahmen/Instrumente der AKA für die Beziehungsgestaltung der Mitarbeiter?
- Wie förderlich waren einzelne Maßnahmen/Instrumente der AKA für die optimale konstruktive Selbstentwicklung?
- Wie wurden hilfreiche und förderliche Beziehungen in der AKA erlebt?
- Wie stehen die Befragten rückblickend zur AKA? (Wären sie dabei geblieben, wenn sie die AKA nicht aufgelöst hätte?)

#### 4.4 methodologische Grundlagen

Vorliegende qualitative Studie untersucht die Beziehungsqualität, die für eine konstruktive Selbstentwicklung hilfreich und förderlich ist sowie ihren Zusammenhang mit der Entwicklung und Veränderung einer Organisation. Dieser Forschungsgegenstand und die dargestellten Forschungsfragen wurden durch einen Methodenmix unter der Prämisse des interpretativen Paradigmas in den empirischen qualitativen Sozialwissenschaften untersucht. Die Grundlagen hierfür liegen im generellen Unterschied zwischen

der erklärenden oder verstehenden methodologischen Perspektive, die relevant für empirische Fragestellungen und die Wahl empirischer Methoden ist (vgl. Koller 2014, S. 179 ff.; vgl. Lamnek 2010, S. 216 ff.). Erklärende Ansätze beziehen sich bevorzugt auf allgemeine Gesetzmäßigkeiten und finden häufig Einzug in quantitative und naturwissenschaftliche Untersuchungen, wohingegen verstehende Ansätze den Menschen in seiner Individualität und biographischen Lebens- und Sinnzusammenhänge rekonstruieren wollen und somit den qualitativen und geisteswissenschaftlichen Zugang zum Verständnis über konstruktive Selbstentwicklung markieren. Dieser Zugang geht weit zurück in die Unterscheidung der aristotelischen und galileischen Denktradition (vgl. Mayring 1996, S. 3). Das Wissenschaftsverständnis von Aristoteles gilt dabei als Wurzel des qualitativen Denkens, das galileische steht für Kausalerklärungen nach deduktiver Logik. „Geisteswissenschaftliches, verstehendes, historisches, einzelfallorientiertes Denken, das auf die Differenzierung spezifischer praktischer Regeln statt allgemeingültiger Naturgesetze abzielt“ (Mayring 1996, S. 4) ist qualitativ und von Beginn an mit der Hermeneutik als wissenschaftliche Interpretation der Auslegung von Texten verbunden. Ihre verstehenden und deutenden Ansätze haben über Schleiermacher und Dilthey starken Einklang in Psychologie und Pädagogik gefunden hat (vgl. ebd. S. 4 f.). Hans-Christoph Koller beschreibt im Sinne Klafkis, „dass pädagogische Sachverhalte *sinnhafte* Gebilde sind, denen von den beteiligten Menschen aufgrund bestimmter Auffassungen, Vorstellungen und Interessen ‘Sinn’ bzw. ‘Bedeutung’ zugeschrieben wird“ (Koller 2014, S. 203). Diese Bedeutungen sollen in dieser Studie möglichst präzise erfasst werden, um den erwachsenenpädagogischen Sachverhalt der Beziehungsdimension zum Gegenstand der wissenschaftlichen Untersuchung zu konstruktiver Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation zu machen. Das Verstehen als Methode der Erziehungswissenschaft (vgl. ebd. S. 202 ff.) bezieht sich hier auf das „wie beschaffen“ sein (lat.: qualis) bzw. die Beschaffenheit (lat.: qualitas) von Sinn und Bedeutung, ganz nach der Diltheyschen Formel „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ (Dilthey 1894/1990, S. 144). Sinn und Bedeutung sind also zentrale erziehungswissenschaftlichen Kategorien und beschreiben den qualitativen Zugang zur Empirie von konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung. Dieser Zugang ist traditionell durch einen subjektorientierten Charakter geprägt, der zum einen Strukturen hinter dem Rücken der Akteure entdecken und zum anderen das Alltagsgeschehen mit den Augen der Subjekte verstehen möchte, v.a. im Hinblick auf den Zusammenhang zwischen individueller und Organisationsentwicklung. Hierfür benötigt es einer zirkulären bzw. iterativen Verknüpfung empirischer Schritte, wie es das Prozessmodell der Forschung im Zuge der gegenstands begründeten Theorieentwicklung („Grounded Theory“) nach Barney Glaser und Anselm Strauss vorsieht (vgl. Gla-

ser/Strauss 1967/1998; vgl. Flick 2002, S. 74). „Über dieses Prozessverständnis lässt sich das Erkenntnisprinzip ‘verstehen’ mit größerer Sensibilität für das zu verstehende Subjekt oder Feld umsetzen“ (ebd.) und dem Maxim der Konstruktion von Wirklichkeit im Forschungsprozess wird Rechnung getragen. Wie in der qualitativen Forschung gefordert, ist das Vorgehen dieser Studie durch *Einzelfallbezogenheit*, *Offenheit*, *Forscher-Gegenstand-Interaktion*, *Ganzheit* und *Problemorientierung* gekennzeichnet. Außerdem durch *Methodenkontrolle*, „denn das Ergebnis kann nur nachvollzogen werden über den Weg, der zu ihm geführt hat“ (Mayring 1996, S. 17), *Vorverständnis* im Sinne einer hermeneutischen Spirale, in der sich Vorverständnis und Gegenstandsverständnis im permanenten Wechselspiel erweitern und *Introspektion* im Sinne innerer Wahrnehmung als wissenschaftliche Reflexion von Interpretation. Ertragreiche Korrelationen ergeben sich aus der Ganzheitlichkeit und Beziehungsorientierung der Person- und Selbstperspektive vorliegender Studie und der Subjektauffassung in qualitativer Forschung, denn: „Eines der wichtigsten Merkmale der Subjektauffassung qualitativen Denkens ist die Betonung der Ganzheitlichkeit des Menschen“ (Mayring 1996, S. 20). Dem kritischen Argument der Repräsentativität qualitativer Studien wird auch hier entlang des Prozessverständnisses der gegenstandsbegründeten Theoriebildung mit der exponierten Bedeutung des Untersuchungsthemas und der Forschungsfragen für die untersuchten Subjekte begegnet, anstatt sich empirisch von einer statistischen Repräsentativität leiten zu lassen (vgl. Flick 2002, S. 69). Dies wurde in vorliegender Studie methodisch konzentriert umgesetzt und gewinnt anhand der vorliegenden speziellen und im Forschungsprozess nicht eingeplanten Rahmensituation der Auflösung der untersuchten und nun ehemaligen Corporate Academy und der damit im Untersuchungszeitraum einhergehenden sozialen und beruflichen Unsicherheiten der Befragten erheblich an Bedeutung (vgl. Kap. 5.1.1, S. 324; vgl. Kap. 5.3.3.3, S. 391). Vorliegende, nach beschriebenen Vorgaben hermeneutisch angelegte Studie, ist vor diesem Hintergrund im Allgemeinen der qualitativen Sozialforschung empirischer Erziehungswissenschaft und im Besonderen dem hermeneutischen Ansatz der Erziehungswissenschaft zuzuordnen (vgl. Koller 2014, S. 179 ff.; vgl. ebd. S. 200 ff.). Sie integriert qualitative theoretische Positionen sowie Methoden und weist als explorative Feldforschung Anwendungsorientierung und evaluative Anteile auf. Die Studie dient in der Tradition qualitativer Forschung dazu, a.) Zugänge zu subjektiven Sichtweisen durch Leitfadeninterviews und Explorationen mit induktivem Charakter zu erlangen, b.) Prozesse zur Herstellung sozialer Situationen durch Dokumentenanalyse und Evaluationsforschung zu beschreiben und c.) tiefer liegende Strukturen durch psychoanalytisch Herangehensweisen deduktiv zu explorieren und zu elaborieren, was durch die Fokussierung auf

den personenzentrierten Ansatz (Rogers 1951/2009a) und dessen Prämissen ermöglicht werden soll (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2007, S. 19).

Qualitative Forschung ist dabei keine beliebig einsetzbare Technik, sondern eine Grundhaltung bzw. ein Denkstil (vgl. Mayring 1996, S. V). Sie verfolgt ihre Forschung, wie auch die quantitative Forschung, durch bestimmte Gütekriterien (vgl. dazu z.B. Steinke 2007, S. 323) und Paradigmen mit ihren methodologischen Konsequenzen und Prämissen:

- notwendige Erkenntnis- und Verstehensperspektive (Verstehenspostulat) der zu untersuchenden Menschen
- Prozesscharakter, Reflexivität und Rekursivität sozialer Wirklichkeit, sozialer Interaktion und gegenseitiger Interpretation sowie die Bedeutung von aktuellen Handlungssituationen
- Übertragbarkeit dieser Überlegungen auf Gesellschaften, Organisationen, Schichtstrukturen und Institutionen als erklärbare Makrogebilde von in ihren individuellen und kollektiven Einstellungen und Handlungen verketteten Personen (vgl. Lamnek 2010, S. 77; vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2007, S. 21).

Methodologische Konsequenzen sind daher die Konzentration auf Formen und Inhalte alltäglicher Prozesse durch Verstehen und Rekonstruktion subjektiver Sichtweisen und Deutungsmuster sowie die Analyse von Kommunikations- und Interaktionssequenzen mit Hilfe von Beobachtungsverfahren und anschließenden sequenziellen Textanalysen (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2007, S. 20). Denn interpretative oder rekonstruktive Verfahren gehen den Weg der methodischen „Kontrolle über die Unterschiede der Sprache von Forschenden und Erforschten, über die Differenzen ihrer Interpretationsrahmen, ihrer Relevanzsysteme“ (Bohnsack 2009, S. 20). Folglich spielte die *Kommunikation* während der Datenerhebung dieser qualitativen Studie eine herausragende Rolle (vgl. Kap. 4.5.3, S. 296, ff.). Zweierlei Perspektiven der Rekonstruktion kommen dabei entsprechend den qualitativen Prämissen zu tragen (vgl. Flick/Kardorff/Steinke 2007, S. 21):

1. Informationen über subjektive Bedeutungen
2. allgemeine Mechanismen zur Herstellung gemeinsamer und sozialer Ordnung

Weitere wesentliche methodologische Konsequenzen sind die *Begriffsbildung, ihre explizite Definitionen und Operationalisierungen*, d.h. Hilfen um festzustellen, ob ein mit dem Begriff bezeichnetes Phänomen tatsächlich vorliegt oder nicht. Auf diese Bildung, Ausdifferenzierung und Erläuterung von Begriffsannahmen und –verständnis wurde an vielen Stellen in dieser Studie großer Wert gelegt. Zusätzlich bedarf es eines speziellen Umgangs mit Theorien und Hypothesen, um den häufigen Kritikpunkt des „Ausschluss-

ses der Untersuchten“ gegenüber quantitativen Vorgehensweisen zu vermeiden und das Ziel der „unverfälschten Erfassung der sozialen Wirklichkeit“ möglichst zu erreichen (vgl. Lamnek 2010, S. 77). *Gemeinsame Exploration und Revision* von Annahmen und Hypothesen ist dabei eine von mehreren Methoden, um besseres Verstehen zu gewährleisten, jedoch nicht ausschließlicher Zweck qualitativer Forschung. Die Hypothesenentwicklung erhält in der qualitativen Sozialforschung vor allem gegenüber dem quantitativen Vorgehen eine unbestritten veränderte Bedeutung, als „konstitutives Element des Forschungsprozesses“ (vgl. Lamnek 2010, S. 80). Hypothesen und Theorien sind dabei (nicht zwingend) zu formulieren, zu modifizieren und partiell zu prüfen (vgl. ebd., S. 84). Flick geht nach Hoffmann-Riem in Bezug auf die gegenstandsbe gründete Theoriebildung noch einen Schritt weiter mit der Auffassung, dass die verzögerte Strukturierung einer solchen Herangehensweise in der qualitativen Forschung den Verzicht auf Hypothesenbildung ex ante bedeutet (vgl. Flick 2002, S. 69). Die Theorieentwicklung vollzieht sich entsprechend mehr induktiv (Generierung von Theorien aus dem erhobenen Datenmaterial heraus) als deduktiv (Verifikation von Theorien) auf Grundlage der Grounded Theory nach Glaser und Strauss. Datensammlung und –analyse stehen nicht selten in einem Wechselspiel, denn vorhandene Konzepte werden im Sinne der „sensitizing concepts“ als sensibilisierende Konzepte (Blumer 1954) genutzt, die zwar die Aufmerksamkeit des Forschers lenken, jedoch nicht festgelegt sind und vorläufig (vgl. Kap. 4.3, S. 273). Als „sensibilisierende Konzepte“ sind in vorliegender Studie v.a. die Vorannahmen z.B. über Spannungsauflösung, Aktualisierungstendenz und hilfreiche Bedingungen aus der Metatheorie für positive bzw. konstruktive Beziehungsgestaltung, dem „person centered approach“ nach Rogers (Rogers 1951/2009a) zu nennen. Der Ansatz definiert Voraussetzungen, Eigenschaften und Bedingungen eines Beziehungsklimas, das hilfreich und förderlich für die konstruktive Entwicklung und Entfaltung persönlicher Kongruenz ist (vgl. Kap. 2.2.4.3, S. 113). U.a. sollen diese Annahmen im Folgenden kritisch untersucht werden. „Datensammlung, Kodierung, Kategorienbildung, Hypothesen- und Theorieentwicklung laufen gleichzeitig ab und unterstützen sich wechselseitig im Verlauf des Forschungsprozesses“ (Lamnek 2010, S. 97). Theorie und Empirie sind hinsichtlich einer empirischen Entsprechung theoretischer Elaborationen interdependent zu betrachten. So erscheint auch für Siebert eine reflexive Forschungsmethodologie wünschenswert, die „Begrenztheit und Relativität der Ergebnisse reflektiert“ wie auch die „Perspektivität und Konstruktivität des Forschens“ (vgl. Siebert 2012, S. 36).

Basierend auf diesen methodologischen Grundlagen erfolgte die Datenerhebung, Datenaufbereitung, Datenauswertung und die Interpretation der Ergebnisse.

## 4.5 Datenerhebung

Vor dem Hintergrund des theoretischen Zugangs der Erwachsenenbildung als entwicklungsorientierte Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft wurden entsprechend der dargelegten Methodologie empirisch-qualitativer Sozialforschung (vgl. Kap. 4.4, S. 276) folgende Methoden zur Erhebung der Daten ausgewählt: der Online Fragebogen, das problemzentrierte Interview und die ergänzende Dokumentenanalyse, deren Konzeption und Durchführung im Folgenden eingehender erläutert werden. Im weiteren Verlauf werden die Datenaufbereitung und Auswertungsschritte der einzelnen Methoden (Kap. 4.6, S. 304) sowie die Ergebnisse und daraus abgeleiteten Interpretationen (Kap. 5, S. 323) vorgestellt.

### 4.5.1 Dokumentenanalyse zu Geschäftsfeld und Rahmenbedingungen der ehemaligen EnBW Akademie

Die Dokumentenanalyse wurde als ergänzende und kontrollierende Datenerhebungsmethode durchgeführt, um die Ergebnisse des Online Fragebogens und der problemzentrierten Interviews forschungsgegenstandsadäquat anzureichern, indem Vorwissen, Rahmenbedingungen, Entwicklung von Erkenntnisinteresse und zugrundeliegenden Orientierungsmustern im Erhebungskontext transparent werden. Dies geschah v.a. im Hinblick auf die speziellen Umbruchsituation der ehemaligen EnBW Akademie im Untersuchungszeitraum. Die eigenständige ehemalige Corporate Academy war während des Zeitraumes der Datenerhebung immer konkreter von einem zunehmenden Auflösungsprozess betroffen, was für die Datenlage bezüglich der Fragestellung und des Forschungsgegenstandes des Zusammenhangs zwischen für die konstruktive Selbstentwicklung hilfreichen Beziehungen und der Entwicklung und Veränderung der Organisation im Gesamten, eine nicht unerhebliche Rolle spielte. Diese veränderten Rahmenbedingungen waren ursprünglich nicht Teil der Konzeption vorliegender Untersuchungen, hatten aber in Bezug auf die empirische Problemstellung über persönliche und organisationale Entwicklung und Veränderung Auswirkungen auf die empirischen Daten, besonders im Hinblick auf die Identifikation bzw. Betroffenheit der Befragten und dem damit im Zusammenhang stehenden hohen Interesse am bzw. sogar der Identifikation mit dem Forschungsthema. Die Dokumentenanalyse soll daher wirtschaftliche und politische Rahmenbedingungen sowie organisationale Prozesse und Informationen der internen Aufbau- und Ablauforganisation sowie Organisationsentwicklung

begutachten, die Relevanz für das Thema konstruktive Selbstentwicklung, –veränderung und dafür förderlicher und hilfreicher Beziehungsgestaltung haben.

Dokumente werden in der qualitativen Forschung als Quellen mit „vorwiegend exegetischem Charakter“ betrachtet, um auf „andere, hinter ihnen liegende Phänomene und Absichten“ zu schließen (Wolff nach Flick/Kardorff/Steinke 2007, S. 504). Die Dokumente stellen aufgrund ihres Herstellungscharakters eine eigenständige Datenebene dar (vgl. ebd., S. 511) und sollen im Hinblick auf ihren entstehungs- und ursprünglichen Verwendungskontext zweckgebunden in Bezug zum Forschungsproblem hinzugezogen werden. Die dokumentarische Wirklichkeit wird dabei in der Orientierung und dem Sinngehalt der darstellenden Autoren in einer sehr eingeschränkten Aktualität zum Herstellungszeitpunkt gesehen und nicht in einem wertenden Interesse von richtig oder falsch. Die Dokumente wurden auch mit der Intention eines teilweise präempirischen Charakters hergestellt und ausgewählt, zum Zweck der Geschäftsfeldanalyse, Identifizierung und Selektierung des empirischen Korridors.

**Tab. 2: ausgewählte Dokumente**  
(eigene Darstellung)

AKA (interne) Dokumente	Protokolle und eigene Aufschriebe
<ul style="list-style-type: none"> <li>- EnBW AG Konzern Chronik und Mitarbeiterkommunikation zur gegebenen Umbruchsituation</li> <li>- AKA Organigramme, Markensteuerrad, Mission/Vision, Zielsetzung, Aufgabenfelder</li> <li>- Beschreibungen der Organisationseinheiten (OE's): Zweck, Selbstverständnis, Ziele, Aufgabenfelder, Verantwortung</li> <li>- Dokumente zur Steuerung der Kommunikation und Beziehungsgestaltung: Kommunikationsmatrix, Regeltermine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gesprächsprotokolle AKA und Holding, Mitschriften, Manuskripte und Unterlagen aus Vorträgen, Workshops, Regelkommunikationsterminen (z.B. Jahresworkshop, Bilanztage, Jour Fixe, Resonanzgruppen)</li> <li>- Dokumente aus OE/PE-Projekt „KommMit“: Kompetenzdefinitionen für Mitarbeiter und Führungskräfte, Kompetenzworkshops (insbesondere: Kommunikation und Beziehungsmanagement, Veränderungsmanagement, Persönliche Kompetenz und Führung)</li> </ul>

#### 4.5.2 Online Fragebogen

Im Folgenden wird die Konzeption und Organisation des Online Fragebogens erläutert. Der Online Fragebogen diente der Datenerhebung in einem Mixed Methods Design (vgl. Kuckartz 2014) bzw. der Triangulation (vgl. Flick 2011) im vorliegenden qualitativen Forschungsdesign. Sein Untersuchungsgegenstand liegt in den subjektiven Auffassungen des Sample über die Bedeutung von konstruktiver Selbstentwicklung und dafür hilfreichen und förderlichen Beziehungen sowie über den Wirkzusammenhang mit der Organisation und ihrer optionalen Entwicklung. Die Befragung diente im weiteren Sinne dazu, die Entwicklung und Veränderung einer lernenden Organisation im Zusammenhang mit der Entwicklung und Veränderung der einzelnen Mitglieder zu be-



trachten und weniger dazu, wie in qualitativer Sozialforschung häufig üblich, biographische Daten des Samples zur Vergleichbarkeit zu sammeln. Daher fiel der Online Fragebogen umfangreich aus. Grund hierfür ist die Zielsetzung, die individuelle Wahrnehmung des Samples bezüglich persönlich hilfreicher und förderlicher Beziehungsgestaltungen herauszufinden und in Verbindung mit Vorwissen, personenzentrierter Hintergrundtheorie und weiteren Daten der nachfolgenden und problemzentrierten Interviews zu überprüfen. Eine Korrelation mit person- und berufsbezogenen biographischen Daten erschien zwar generell als durchaus erkundungswert, aber vor diesem Hintergrund nicht von primärem Interesse bezüglich vorliegender Forschungsfrage und der Ausrichtung auf die situative Beziehungsgestaltung und ihre Qualität als nachhaltige Ressource für konstruktive Entwicklung und Veränderung. Von Bedeutung ist vielmehr das Vorhanden- bzw. Nicht-Vorhandensein bestimmter Merkmale und das Ausmaß persönlicher Relevanzsetzungen im Zusammenhang mit den Aspekten des Forschungsgegenstandes. Die erhobenen sozialen Daten des Sample bilden das Geschlecht, das Alter und die Betriebszugehörigkeit ab. Von weiteren Merkmalen wurde aus beschriebenen Gründen abgesehen. Dabei wurden aus Gründen der Nicht-Rückschließbarkeit, die gerade bei einer geringen Gesamtpopulation hohe Bedeutung hat, das Alter in vier Altersbereiche gruppiert („bis incl. 29“; „30-39“; „40-49“; „50 und älter“) sowie die Betriebszugehörigkeit aufgrund der zum Erhebungszeitpunkt zwölf Jahre bestehenden AKA in drei Jahresbereiche („<3Jahre“, „3-6 Jahre“, „>6 Jahre“) gruppiert. Die Wahl der Dreierschritte liegt in den organisationstheoretischen Überlegungen zur beruflichen Identität der Mitarbeiter begründet, die eine ungeschriebene 3-Jahres-Regel zum vollständigen „Ankommen im Unternehmen“<sup>105</sup> annehmen. Zweck war es also zum einen, qualitative Daten für spätere kommunikative Validierungen und Korrelationen mit Daten der problemzentrierten Interviews zu erheben sowie Items für die Bedingungen konstruktiver Selbstentwicklung und hierfür hilfreicher und förderlicher Beziehungsgestaltung deduktiv zu überprüfen, um Rückschlüsse auf deren Relevanz für das Sample treffen zu können. Zum anderen sollten Informationen über den Zusammenhang zwischen Selbst- und Organisationsentwicklung erzeugt werden und zwar durch die Evaluation des Grades an Förderlichkeit und Hilfe von direkten und indirekten Maßnahmen bzw. Kommunikationsinstrumenten der AKA für eine optimale Beziehungsgestaltung und konstruktive Selbstentwicklung. Als Maßnahmen wurden die für Beziehungsgestal-

---

<sup>105</sup> Es wird von der ungeschriebenen Regel ausgegangen, dass ein neuer Mitarbeiter nach drei Jahren die wichtigsten Personen, Prozesse, Instrumente, Regelkommunikation, etc. mindestens einmal kennenlernen konnte und damit vollständig in seinem Arbeitsfeld „angekommen“ ist. Das ist hinsichtlich der Forschungsfragen nach konstruktiven Beziehungsgestaltungen relevant, die in diesem Zeitrahmen annehmlich ein gewisses Ausmaß erreichen und somit auch Daten liefern können.

tung und Selbstentwicklung in der Organisation wesentlichen Bereiche Kommunikation (Instrumente), Arbeitszeitmodell, Personalentwicklung (WB-Möglichkeiten) und Inventar (Architektur, Ausstattungen) ausgewählt. Die Befragten sollte Einschätzungen vornehmen, inwieweit solche Maßnahmen Auswirkungen auf die beiden Bereiche „konstruktive Selbstentwicklung“ und „positive Beziehungsgestaltung“ sowie, inwieweit das Erleben beider Bereiche hypothetische Auswirkungen auf die Organisation, ihre Entwicklung und Veränderung haben.

Vor diesem Hintergrund waren übergeordnete Ziele des Online Fragebogens, den Zusammenhang der persönlichen Bedürfnisse bzw. Ansichten und der Maßnahmen der EnBW Akademie zu evaluieren, um diese als Anhaltspunkte für die weitere Gestaltung einer konstruktiv lernenden Organisation herauszuarbeiten sowie durch eine umfangreiche Einschätzung und Bewertung von theorieorientierten Bedingungen für konstruktive Selbstentwicklung und hierfür förderlicher und hilfreicher Beziehungen deren Relevanz für vorliegenden Forschungskontext zu erörtern. Zusammenfassend betrachtet sollte also zu mehr Detail- und Hintergrundwissen über das Sample, über subjektive Auffassungen von relevanten Forschungsbegriffen, deduktiven Aussagen der Studie und hypothetischen Auswirkungsvermutungen auf die Organisation (auch für die Vorbereitung auf das qualitative Interview) sowie über Auffassungen von Wirkungen verschiedener Maßnahmen der AKA gelangt werden.

Ein besonderes Augenmerk galt dabei den forschungsethischen und datenschutzrechtlichen Richtlinien bezüglich Freiwilligkeit, Vertraulichkeit und Anonymität in der Erziehungswissenschaft (vgl. Onlinequelle DGfE Ethikkodex 1/2016). Vor diesem Hintergrund wurde der Online-Fragebogen mit der freien Open Source Applikation für Online Umfragen „LimeSurvey“ mit Antworten per Datenbank als Eigeninstallation in einem Pretest getestet und umgesetzt ([www.limesurvey.org](http://www.limesurvey.org); 08.01.2016; vgl. Kuckartz/Ebert/Rädiker/Stefer 2009, S. 30). Ein rückschließender Personenbezug und –beziehbarkeit war bereits im Vorfeld der Auswertungen technisch ausgeschlossen. Dieses Vorgehen bedingt zwar Kompetenzen des Nutzers, weist jedoch auch deutlich höhere Gestaltungs- und Auswertungsmöglichkeiten sowie Vorteile im Zusammenspiel mit der Software für qualitativen Datenanalyse MAXQDA auf, die auch für die Auswertung der problemzentrierten Interviews in dieser Studie eingesetzt wurde. Aufwendige Datenübertragungen entfielen damit. Ein weiterer Vorteil der Eigeninstallation, der sich im Nachhinein aufgrund der Auflösung der AKA als noch bedeutsamer herausstellte, war die von der AKA unabhängige Verfügbarkeit der Daten sowie die finanzielle und zeitliche Unabhängigkeit von kommerziellen Anbietern für die Entwicklung und Durchführung von Onlinebefragungen.

Die Befragung war aufgrund der in der Fragestellung vorliegender Studie definierten exemplarischen Untersuchung einer Corporate Academy als Organisation expliziter Erwachsenenbildung und Weiterbildung als AKA „interne Befragung“ deklariert und somit geschlossen geführt. D.h. nur die begrenzte und ausschließlich interne Gesamtpopulation konnte an der Befragung teilnehmen. Eingeladen wurden insgesamt

- alle 65 Organisationsmitglieder zum Zeitpunkt der Einladung: insgesamt 58 Mitarbeiter und 7 Führungskräfte incl. Teamleiter
- aus allen Bereichen mit jeweiligen Subgruppen: Geschäftsführung, Sekretariate, Controlling, Beratung, Organisationsentwicklung, Konzernprogramme, Qualifizierung, Training, Veranstaltungsmanagement, Projektmanagement
- und allen Hierarchien: Führungskräfte, Teamleiter und Mitarbeiter der ehemaligen EnBW Akademie.

Eine Verfälschung der Daten durch Mehrfach- oder Fremdausfüllen wurde aufgrund der geschlossenen Gesamtpopulation technisch ausgeschlossen. Aufgrund des rücklaufförderlichen Konzepts durch niederschweligen Zugang zur Befragung wurde die Einladung per E-Mail mit dem Direktlink zur Befragung ausschließlich intern verschickt. Außerdem wurde die Einladungsemail zur Teilnahme an der Befragung nicht von mir selbst, als beteiligter Forscher der Studie, sondern auf meine Anfrage hin von der Geschäftsführung sowie mit der notwendigen Zustimmung des Betriebsrates versandt und ausgesprochen unterstützt. In Absprache mit der Geschäftsführung der ehemalige EnBW Akademie konnte die Teilnahme an den Befragungen außerdem als Arbeitszeit deklariert werden. Es ist anzunehmen, dass dieses ermöglichte Vorgehen die Teilnahme an der Befragung durch größere Akzeptanz unter der Belegschaft deutlich erhöhte, was sich im hohen Rücklauf widerspiegelt. Aus Datenschutzgründen war es den Teilnehmern technisch nicht erlaubt, Antworten auszudrucken oder Statistiken und Diagramme einsehen zu können. Aufgrund der umfangreichen Umfrage, wurde jedoch eine Zwischenspeicherfunktion gegeben, um Ausfüllpausen zu ermöglichen.

Der Zeitraum der Umfrage belief sich auf insgesamt knapp vier Wochen im Juni und Juli 2012, dem bewusst gewählten Zeitfenster maximal möglicher Teilnahme unter den Befragten, unter Rücksichtnahme auf eventuelle Urlaubs- und Fehlzeiten. Drei Wochen nach dem Starttermin wurde eine Erinnerung bzw. Verlängerung um weitere sieben Tage versandt, um den Rücklauf annehmlich noch einmal anzustoßen, was sich als erfolgreich herausstellte.

Die inhaltliche Gliederung der Fragen und Durchführung der Onlinebefragung wurde anhand einiger Vorannahmen und entlang der Wirksamkeit technischer Umsetzungsoptionen von Online Fragebogen konzipiert. Wie bereits in Kap. 4.3 dargestellt,

wurden eine Reihe von offenen und geschlossenen, möglichst unmissverständlichen Fragestellungen unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Generierung, die hier nicht noch einmal im Detail ausgeführt werden soll (vgl. Kuckartz/Ebert/Rädiker/Stefer 2009, S. 32 ff.; vgl. Kap. 4.2 und 4.3, S. 269 ff.), in den Online Fragebogen aufgenommen<sup>106</sup>.

**Tab. 3: Gliederung und Aufbau des Online Fragebogens** (vgl. Online-Fragebogen im Anhang, S. 507 ff.)  
 (eigene Darstellung)

Hypothese / Annahme	Zweck / Ziel der Fragen <sup>107</sup>	Fragengruppe (Anzahl Browserseiten)
Es bestehen Unterschiede der Aussagen nach Alter, Geschlecht und Betriebszugehörigkeit	Fragen zur Deskription: Hintergrundinformationen über Sample	1 Allgemeine Angaben (1 Seite)
Zentrale Begriffe und Ausdrücke der Studie sind in ihrer Bedeutung für das Sample übereinstimmend definierbar	Fragen zur Exploration: Informationen über subjektive Bedeutungen zentraler Begriffe und Ausdrücke	2 Exploration (2 Seiten)
Bestimmte Bedingungen für konstruktive/positive Selbstentwicklung und –veränderung sind für das Sample mehr oder weniger hilfreich	Fragen zur Hypothesenprüfung: Informationen über Relevanz von angenommenen Aspekten für konstruktive Selbstentwicklung und -veränderung	3 Gewichtung und Ausmaß – Rahmenbedingungen, innere Bedingungen, Freiheit und Sicherheit (3 Seiten)
Es bestehen auffällige Unterschiede zwischen AKA-Maßnahmen der Kommunikation und Entwicklung in Bezug auf konstruktive Selbstentwicklung	Fragen zur Evaluation: Informationen über subjektive Wirkung von entsprechenden AKA-Maßnahmen für Sample	4 Maßnahmen – für konstruktive Entwicklung (1 Seite)
Die Bedingungen für hilfreiche Beziehungen sind für das Sample unterschiedlich hilfreich	Fragen zur Theorieprüfung: Informationen über Bedeutung der Items hilfreicher Beziehungen für Sample	5 förderliche und hilfreiche Beziehung (1 Seite)
Es bestehen auffällige Unterschiede zwischen AKA-Maßnahmen der Kommunikation und Entwicklung in Bezug auf Beziehungsgestaltung	Fragen zur Evaluation: Informationen über subjektive Wirkung von entsprechenden AKA-Maßnahmen für Sample	6 Maßnahmen – für optimale Beziehungsgestaltung (1 Seite)
Die positiven Auswirkungen hilfreicher Beziehungen für eine Organisation sind beschreibbar	Fragen zur Hypothesenprüfung: Informationen über subjektiv-hypothetische Wirkung von hilfreichen Beziehungen auf Organisation	7 Auswirkung (1 Seite)
Zentrale Werte haben Indizwirkung für Aussagen des Sample	Fragen zur Deskription: Hintergrundinformationen über zentrale Werte des Sample	8 Schluss – Prinzipien, Kommentar, Interview (1 Seite)

Der Online Fragebogen belief sich auf insgesamt 104 Fragen auf elf angezeigten Seiten, untergliedert nach acht Themenbereichen (vgl. Kuckartz/Ebert/Rädiker/Stefer 2009, S. 36). Davon wurden insgesamt drei allgemeine Angaben zur Person durch Radiobuttons und Dropdown-Liste, sieben explorative Fragen zu zentralen Begriffen und Aussagen durch Freitextfelder, 90 Gewichtungen und Bewertungen (Polaritätsprofile als semantisches Differenzial) durch Matrixantworten (davon 38 evaluative Fragen) mit 5er Skala und 6er Skalen, zwei „anderes“-Felder als Residualkategorie<sup>108</sup> durch

<sup>106</sup> Eine Printversion des Online Fragebogens liegt dieser Studie im Anhang bei (vgl. S. 507 ff.).

<sup>107</sup> Die differenzierten Fragestellungen sind in Kap. 4.3, S. 273 dargestellt.

<sup>108</sup> Residualkategorie ist in der empirischen Sozialforschung die „Restkategorie“, in der Informationen bzw. Daten erfasst werden, die sonst keiner Kategorie zugeordnet werden konnten. In

Freitextfeld und zwei Rangfolgen bzw. Priorisierungen durch die Reihenfolgenfunktion mit Hilfe von LimeSurvey realisiert.

Die Wahl von 5er Skalen für Gewichtung und Ausmaß der „Rahmenbedingungen“, „innere Bedingungen“ und „Freiheit und Sicherheit“ für positive Selbstentwicklung und -veränderung sowie für die Evaluation der Maßnahmen ergibt sich aus der gewünschten mittleren Antwortmöglichkeit in diesem Zusammenhang. Die Befragten sollten angesichts der personenzentrierten Wirkbedingungen und des Prinzips der Ganzheitlichkeit der Person die Möglichkeit zu einer ausgeglichenen Einschätzung zwischen den Polen Freiheits- vs. Sicherheitsbedürfnis und Bedeutung von äußeren vs. inneren Bedingungen für die konstruktive Selbstentwicklung bekommen. Die 6er Skalen hingegen sollten bezüglich den deduktiven Items für eine hilfreiche und förderliche Beziehung sowie bezüglich den hypothetischen Auswirkungen, die theoretisch allesamt eine hohe Relevanz aufweisen, eine bevorzugte Tendenz erzwingen, um eine genauere Differenzierung der einzelnen Items im Kontext konkret gegebener Praxis zu gelangen.

Auf Pflichtfelder wurde aufgrund des Maxims der maximal möglichen Teilnahmefreiwilligkeit weitgehend verzichtet, mit dem Risiko unvollständig ausgefüllter Bögen. Ebenso wurden keine Filterfragen, anhand derer eventuell nicht relevante Teile des Fragebogens für den jeweiligen Teilnehmer ausgeblendet bzw. übersprungen werden können, eingerichtet. Solche Filterfragen werden vornehmlich bei Evaluationen eingesetzt. Der Online Fragebogen sollte im ganzheitlich angelegten Forschungsdesign ein umfassendes Bild entstehen lassen und ist nicht mit einer Evaluation, bei der Teile aufgrund von Irrelevanz übersprungen werden können, zu verwechseln. Von einer Faktorenanalyse, einem Verfahren der multivariaten Statistik zur Ermittlung verlässlicher Messgrößen, wurde aus arbeitsökonomischen Gründen abgesehen. Es wurden jedoch eigene Pretests des Fragebogens mit fachkundigen und fachfremden Personen durchgeführt, um technische Funktionalität, Verständlichkeit und erschöpfende Antwortmöglichkeiten vor der eigentlichen Befragung zu überprüfen und zu korrigieren.

Aufgrund der fehlenden persönlichen Beziehung zwischen Interviewer und Befragten während einer Onlinebefragung und dadurch nicht möglicher ad hoc Interventionen und verständnisgenerierenden kommunikativen Validierungen, sollten einleitende Hinweise zum angestrebten Ausfüllverhalten<sup>109</sup> und Informationen über z.B. Skalenver-

---

Befragungen werden diese Felder meist „sonstiges“ oder „anderes“ genannt und mit Hilfe eines kurzen Freitextfeldes abgefragt.

<sup>109</sup> Es ist in qualitativ-psychologischen Befragungen üblich, das erwünschte Ausfüllverhalten zu kommunizieren, um Einfluss auf die Qualität der Antworten zu nehmen. Die explorativen Einstiegsfragen sollten z.B. möglichst ohne groß nachzudenken beantwortet werden, um den subjektiven spontanen Bezug zu fördern, der wiederum auf einen höheren Wahrheitsgehalt der Aussagen schließen lässt. Die Gewichtungen hingegen sollten mit Zeit und in Ruhe ausgefüllt

ständnis auf entsprechenden Seiten sensibilisieren und strukturieren sowie dadurch für möglichst bessere Vergleichbarkeit und validere Daten sorgen. Der an den obligatorischen allgemeinen Einstiegsfragen zu Geschlecht, Alter und Betriebszugehörigkeit anschließende explorative Teil der Befragung diente auch dem Zweck, die Teilnehmer zu sensibilisieren und an das folgende Thema heranzuführen. Das Layout der Befragung wurde arbeitsökonomisch nach den Möglichkeiten von LimeSurvey bewusst in ähnlichem aber neutralem Design (Bild-/Farbgebung) der ehemaligen EnBW Akademie gehalten, um aufgrund des internen Charakters der Befragung ein mögliches „Fremdeln“ und visuelle Distanz zum Online Fragebogen zu minimieren. Als strukturierende Anzeigevariante wurden die Fragen der einzelnen Gruppen auf unterschiedlichen Anzeigeseiten eingerichtet, um den Fortschritt des Teilnehmers anzuzeigen. Das ist speziell bei Online Fragebögen für das Vermeiden von Datenverlust sehr sinnvoll, da höhere Transparenz während des Ausfüllprozesses größere Erwartungssicherheit über die noch zu erwartende Dauer der Befragung ermöglicht. Damit wird die Möglichkeit erhöht, dass der Teilnehmer die Befragung auch zu Ende bringt und nicht vorzeitig abbricht, was wiederum die Datenlage stabilisiert.

Die Dauer einer Onlinebefragung sollte bei Evaluationen nicht länger als 10 – 15 Minuten betragen (vgl. Kuckartz/Ebert/Rädiker/Stefer 2009, S. 35). Die Dauer vorliegender Befragung war für eine Online Erhebung allerdings aufgrund ihres erheblichen Umfangs durch zusätzliche Explorationen, Bewertungen und Rankings mit ca. 30-45 Minuten deutlich zu lang, was jedoch, ersichtlich am hohen Rücklauf, keine negativen empirischen Auswirkungen hatte (vgl. Kap. 4.5.4, S. 302). Bei einem totalen Sample von 65 Personen, betrug der Rücklauf  $n=38$  Datensätze, davon 26 vollständig ausgefüllte. Aufgrund der geringen Fallzahlen und der hauptsächlich qualitativen Auswertung werden im Folgenden alle 38 Datensätze in die Auswertung mit einbezogen. Einzelne Aussagen auch unvollständig ausgefüllter Fragebögen können dadurch in die Bewertungen und Interpretationen einfließen. Dieses Vorgehen entspricht einem Rücklauf von 58,5%, wobei von einer sehr hohen Teilnahme gesprochen werden kann, da der Rücklauf von Befragungen per Fragebogen, vor allem bei Onlinebefragungen, selten über 1/3 der involvierten Gesamtpopulation liegt. Allein mit vollständig ausgefüllten Datensätzen beträgt der Rücklauf immer noch 40%. Deutlich wird wie zu erwarten war, dass sich mit fortschreitender Seitenzahl der Befragung der Rücklauf verringert. Während z.B. die „Exploration – S. 1“ nur von einer Person nicht ausgefüllt wurde, waren es bei der „Exploration – S. 2“ drei Personen und bei der folgenden Seite „Gewichtung und Ausmaß – S. 1“ bereits sieben Personen. Letztendlich haben 12 von 38 Personen

---

werden, um die grundsätzliche, allgemein und eher situationsunabhängige Neigung bzw. Haltung der Befragten besser wider zu spiegeln.

(das entspricht 31,6% aller Teilnehmer) den Online Fragebogen nicht vollständig ausgefüllt, was trotz der geringen Fallzahl statistisch kaum eine tatsächliche Veränderung in der Verteilung der Aussagen bewirkte und in Anbetracht der Prämissen qualitativer Sozialforschung (vgl. Kap. 4.4, S. 279) nicht weiter an Relevanz gewinnt. Ein für die Auswertungen relevanter Unterschied besteht jedoch in der von LimeSurvey bereits vorgenommenen Differenzierung zwischen „keine Antwort“ (k.A.) und „nicht beendet oder nicht gezeigt“ (n.b.). Diese Unterscheidung ist von Bedeutung, da anhand der gewonnenen Daten nur zu mutmaßen ist, ob die Frage absichtlich nicht beantwortet (keine Antwort) oder überhaupt nicht gesehen wurde, z.B. durch vorzeitige Abbrecher. Für nachfolgende Interpretationen können daraus vorsichtige Schlüsse auf das fallspezifische Engagement gezogen werden.

### 4.5.3 Problemzentriertes Interview

Im Folgenden wird die Konzeption und Organisation der problemzentrierten Interviews erläutert. Die Beziehung als Mittelpunkt betrachtend, diene das problemzentrierte Interview durch sein induktiv-deduktives Wechselspiel dazu, neue Erkenntnisse aus den Aussagen der Interviewten über das Problem der Beziehungsqualität für konstruktive Selbstentwicklung und -veränderung sowie deren Zusammenhang mit der Organisationsentwicklung in vorliegendem Untersuchungskontext zu erlagen. Dabei sollte die Bedeutung und Konstitution einer für Problemlösungen hilfreichen Beziehung sowie deren Auswirkungen auf die Organisationsentwicklung eruiert werden. Forschungsgegenstand ist auch hier der Zusammenhang zwischen einer solchen hilfreichen Beziehung bzw. ihrer Qualität und der Entwicklung der Organisation im Gesamten. Wie bereits im Online Fragebogen ist im Interview das Vorhanden- bzw. Nicht-Vorhandensein und das Ausmaß persönlicher Relevanzsetzungen im Zusammenhang mit den Aspekten des Forschungsgegenstandes von Bedeutung. Um dem gerecht zu werden wurde das problemzentrierte Interview in fünf Teilelemente gegliedert (vgl. Tab. 4, S. 296): (1) der Gesprächseinstieg, (2) die narrationsanregende Einstiegsphase in die Problemstellung, (3) die Leitfragen, (4) die Begriffsklärungen, (5) die Abschlussreflexion.

Im Sinne des qualitativen und integrativen Forschungsdesigns vorliegender Studie wurde das problemzentrierte Interview nach Witzel (1982) als gesprächs- bzw. dialogorientierter Erkenntnisgewinn konzipiert und sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess als induktiv-deduktives Wechselspiel organisiert. Dieses methodische Vorgehen ist weitgehend an der „Grounded Theory“ (Glaser/Strauss 1967/1998) orientiert und begegnet damit zum einen der Kritik an einer rein hypothetisch-deduktiven Orientierung in der Sozialforschung als auch der Kritik an einer naiv-induktiven Offen-

heit gegenüber der Empirie (vgl. Witzel 2000, S. 2). „Das unvermeidbare, und damit offenzulegende Vorwissen dient in der Erhebungsphase als heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten. Gleichzeitig wird das Offenheitsprinzip realisiert, indem die spezifischen Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch Narration angeregt werden“ (Witzel 2000, S. 2). Entsprechende Kommunikationsstrategien sollten speziell im Einklang mit der inneren Gesprächshaltung des personenzentrierten Ansatzes (Rogers 1951/2009a, vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 126; vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 132 ff.) persönliche Narration, Exploration und Reflexion durch „echten“ Dialog sowie ideenreiches und leitfadengestütztes Nachfragen fördern, um Explikationen der Befragten möglichst verstehend nachvollziehen zu können (vgl. Witzel 2000, S. 1 f.). Das Konstruktionsprinzip und Ziel der Interviews war dabei, die „möglichst unvoreingenommenen Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmung und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (ebd.), die durch das Beck'sche Individualisierungstheorem (Beck 1986) neue Bedeutung erhalten hat, mit Hilfe der personenzentrierten Haltung im Gespräch zu gewährleisten. Diese Verknüpfung beider Ansätze legt die Verantwortung für ihr Handeln achtsam in die Hand der Akteure, die sich selbst als „Planungsbüro ihres Lebenslaufes“ (vgl. Witzel 2000, S. 1) durch kongruente Selbstreflexion besser akzeptieren lernen sollten, was eine konstruktive und „echte“ Entwicklung der Aussagen begünstigt. Dieses induktive Vorgehen ermöglicht es, mit Bezug auf den symbolischen Interaktionismus (Blumer 1969) und die Ethnomethodologie (Garfinkel 1917-2011), die „Indexikalität“ (vgl. Witzel 1982, S. 38), d.h. die Mehrdeutigkeit in Sprache und Handlung, durch interaktionellen Bezug aufzudecken. Das Verhalten der Forscherperson ist dabei explizit mit eingeschlossen und integriert deduktive Elemente durch den expliziten Einbezug von subjektiver Erfahrung und Bedeutung. Dies ergibt durch das permanente Wechselspiel von Erhebung und Interpretation in Bezug auf die Person des Forschers und die Person des Untersuchten einen Gesamtprozess mit dem letztlichen Ziel der Aufdeckung von Sinn.

Erkenntnis- und persönlichkeits-theoretische Grundlagen für Vorentscheidungen vorliegender Interviewkonzeption liegen außerdem im Bereich dessen, was als Grundlage für die Repertory Grid Methode<sup>110</sup> im Sinne des „konstruktiven Alternatismus“ nach Kelly (1955) angesehen wird (vgl. Fromm 1995, s. 11). Demnach verfügen wir über keinen „direkten, voraussetzungslosen Zugang“ zu einer objektiven Wirklichkeit. „Vielmehr ist alles, was wir über sie wissen können, immer schon bearbeitet, unser Bild,

---

<sup>110</sup> Der „Role Construct Repertory Test“ (Repertory Grid Methode) ist ein strukturiertes Interview nach dem Begründer George A. Kelly und die bekannteste Methode der Personal Construct Psychology.



unsere Interpretation, unsere Konstruktion der Wirklichkeit, aber nie die Wirklichkeit 'wie sie tatsächlich ist'. Entsprechend können wir uns auch in unserem Handeln nur auf diese subjektive Wirklichkeit und nicht auf die Wirklichkeit selbst beziehen“ (vgl. Russel 1967 nach Fromm 1995, S. 11). Wahrnehmung geschieht somit durch individuelle „Betrachtungs- und Sinneinheiten“ (vgl. Schütz 1974, S. 95; 1971, S. 3-54), die durch eine entsprechende Kommunikationssituation als Konstruktionen von Wirklichkeit exploriert werden sollen, mit der Betonung auf der Individualität dieser Konstrukte (vgl. Fromm 1995, S. 15; vgl. ebd. S. 19). Relevant ist die dabei Erkenntnis, dass eine Person Dingen und Ereignissen Bedeutung verleiht, „indem sie sie zu anderen in Beziehung setzt, sie in einen Kontext anderer Phänomene stellt“ (ebd., S. 15). Jeder Mensch ist prinzipiell als explorierender und erkundender Forscher anzusehen. Dies bedingt, dass die Erhebungsmethoden offen genug sind, „die Vielfalt und Vielschichtigkeit persönlicher Konstrukte auch zuzulassen und zu erfassen“ (vgl. ebd., S. 18). Dabei spielen nicht nur das gesprochene Wort, sondern auch die nonverbalen und organis-mischen Äußerungen eine bedeutsame Rolle (vgl. Holzkamp 1973, S. 35 ff.). Das Geschick des Interviewers ist hier von hoher Bedeutung, damit das Ausgedrückte besser verstehbar wird (vgl. Fromm 1995, S. 39 f.). Wie bereits erwähnt, sollte dies in vorliegender Studie durch den personenzentrierten Ansatz (Rogers 1951/2009a) und die darin enthaltenen Überzeugungen der Beziehungsgestaltung und ihrer bestimmten Qualität als Wirkfaktor für konstruktive Entwicklung, Veränderung, Exploration und Reflexion umgesetzt werden. Diese auf den Interviewten zentrierte Gesprächsführung sollte die Äußerungen der Befragten in einen Kontext setzen, der das Gemeinte möglichst unvoreingenommen kongruent und damit subjektiv valide verstehbar macht, zumal theoretische Voreingenommenheit verhindert, zu einem wirklichen Verständnis des Befragten zu gelangen.

Hierfür hat das „fokussierte Interview“ nach Robert K. Merton und Patricia L. Kendall (1946/1979), ein früh entwickeltes Leitfaden-Interview, als qualitatives Interview für das problemzentrierte Interview und die nach Witzel formulierte innere Haltung des Interviewers und seiner Vorgehensweisen der Nichtbeeinflussung in der Kommunikation mit zahlreichen Vorgaben zur Realisierung Pate gestanden. Merton und Kendall forderten, dass der Leitfaden des Interviews flexibel gehandhabt werden soll und der Interviewer sich mit eigenen Bewertungen zurück halten sowie „eine an Rogers (1944) angelehnte non-direktive Gesprächsführung praktizieren“ (Flick 2002, S. 119 f.), deren einzelne Aspekte Witzel zwar in seinen Ausführungen erläutert und sogar die „non-direktive Haltung des Interviewers“ anführt (Witzel 1982, S. 108) , jedoch m.E. keinen Bezug zu Rogers erwähnt. Merton und Kendall dagegen bezogen sich als Vorläufer des problemzentrierten Interviews dagegen bereits früh auf Rogers und auf das Herausarbeiten

von Bedeutung, auf die Erfassung eines breiten Spektrums von forschungsrelevanten Fragen aber auch von eigenen Themen des bzw. der Befragten sowie auf Tiefgründigkeit und den „personalen Bezugsrahmen“ auf Seiten des Interviewers. Dabei kommen bei ihnen im Einklang mit Rogers non-direktiver Gesprächsführung nach Witzel ein Höchstmaß an selbstenthüllenden Kommentaren, Fokussierung von Gefühlen und die Wiederholung implizit oder geäußerter Gefühle zur Sprache (vgl. ebd. S. 120 f.).

Orientiert an diesen erkenntnis- und persönlichkeits-theoretischen Grundlagen und den Grundpositionen des problemzentrierten Interviews wurden die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung des Interviews konzeptualisiert. Der Interviewer soll seine Erkenntnis- und Lernprozesse durch entsprechendes Vorwissen bezüglich des gesellschaftlich relevanten Forschungsproblems organisieren und problemorientiert durch seine Haltung und Gesprächsführung versuchen, die „Explikationen der Interviewten verstehend nachzuvollziehen und am Problem orientierte Fragen bzw. Nachfragen zu stellen“ (vgl. Witzel 2000, S. 2.; vgl. Witzel 1982, S. 70). Das problemzentrierte Interview steht generell im Rahmen eines Forschungsgegenstandes. Je nach Forschungsgegenstand kann es nach Witzel sinnvoll sein, neben dem hauptsächlichen Interview weitere Methoden zum Einsatz zu bringen (z.B. Gruppendiskussion, Fragebogen, etc.). So wurde das Interview in dieser Studie mit einem umfangreichen Online Fragebogen kombiniert, um gewonnene Ergebnisse verbinden zu können. Der von Witzel geforderten flexiblen Handhabung von Gesprächstechniken in der „befragtenzentrierten Gesprächssituation“ (vgl. ebd.), um sich auf unterschiedlich ausgeprägte Reflexivität und Eloquenz der Befragten einzustellen, wird in vorliegender Studie wie bereits erwähnt mit dem personenzentrierten Ansatz (vgl. Kap. 2.2.4.3, S. 113) begegnet, der weniger technisch als vielmehr menschlich-reflexiv Kongruenzentwicklung begünstigt und damit die Validität der Aussagen wesentlich verbessert. Wesentlich ist an dieser Stelle, dass dieser Ansatz die Entwicklung und Veränderung des Menschen als Prozess betrachtet, wie auch der gesamte Forschungsablauf gegenstands begründeter Theorienentwicklung nach Glaser und Strauss als Prozess anzusehen ist. Von speziellem Interesse sind dabei der Umgang mit Vorinterpretationen (sensibilisierende Konzepte bzw. vorläufige Hypothesen, vgl. Kap. 4.4, S. 280) und die Entwicklung des Verstehensprozesses des Interviewers im dialogischen Austausch. Ziel ist es insbesondere, durch sensible und akzeptierende Rekonstruktion von Orientierung und Handlung, Vertrauen und damit Offenheit im Kommunikationsprozess zu erreichen (vgl. Witzel 2000, S. 2). In geschützter Atmosphäre wird dadurch höher motivierte Selbstreflexion unterstützt. Es werden veränderte und neue Aspekte zum gleichen Thema, Korrekturen von bereits Gesagtem, Redundanzen und Widersprüchlich-

keiten entwickelt, verändert und ausdifferenziert und können als „interpretationserleichternde Neuformulierungen“ bezeichnet werden (vgl. ebd). Individuelle Ambivalenzen, Orientierungsprobleme oder Missverständnisse können somit z.B. durch die Thematisierung von Unentschiedenheit und Erinnerungslücken beseitigt werden. Letztlich sollen die Befragten ihren subjektiven Problemhorizont in einem Vertrauensverhältnis entwickeln sowie Sachverhalte explizieren und korrigieren können und nicht in einem technischen Frage-Antwort-Spiel enden (vgl. Witzel 1982, S. 71). Für den Interviewer geht es um einen verstehensorientierten Lernprozess bezogen auf die Explikationen des Interviewten, die sich aufgrund unterschiedlicher und subjektiv-biographischer Erfahrungen und damit zusammenhängenden Handlungskonsequenzen nicht in einem undifferenzierten Gesamturteil interpretieren oder zusammenfassen lassen.

Die von Witzel vorgeschlagenen Methoden und Instrumente zur Unterstützung der Durchführung des problemzentrierten Interviews sind zum einen ein Kurzfragebogen zur Ermittlung von Sozialdaten und zur Entlastung von Frage-Antwort Schemata im späteren Interview, das die Aushandlung subjektiver Sichtweisen zum Ziel hat (vgl. Witzel 2000, S. 3; 1982, S. 89). Außerdem lassen sich durch ihn vorbereitend für den Gesprächseinstieg offene Fragen formulieren und Informationen über das untersuchende Problemfeld präedukativ integrieren. Sie dienen somit als Hinführung und erste Auseinandersetzung mit dem Thema. Dies wurde in der Studie nicht durch einen Kurzfragebogen, sondern durch einen umfangreichen und integrativen Online Fragebogen mit seinen einleitenden explorativen und offenen Fragen zu relevanten Begriffen und Aussagen der Studie durch Freitextfelder sowie durch seine induktive als auch deduktive Konzeption mit skalierenden und evaluativen Fragen realisiert (vgl. Kap. 4.5.2, S. 282 und Kap. 4.6.2, S. 306). Dabei spielte auch die strategische Methodentriangulation (vgl. Flick 2011; Nuissl 2010, S. 80) bzw. das Mixed Methods Verfahren (vgl. Kuckartz 2014) eine Rolle, bei denen quantitative und qualitative Vorgehensweisen kombiniert werden, um dem Validierungsanspruch integrativer Sozialforschung Rechnung zu tragen und Vor- und Nachteile jeweiliger Methoden auszugleichen. Dieses Vorgehen bietet forschungspraktische Effekte. Im Sinne der *Explikation* der qualitativen Inhaltsanalyse als auch der Datenvalidierung wurden häufige Begriffe und Ausdrücke aus den Freitextfeldern der Online Erhebung noch einmal in den problemzentrierten Interviews aufgegriffen. Ziel war dabei, zu bestimmten Begriffen oder Sätzen „zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet“ (vgl. Mayring 2002, S. 15). Zum Zweiten wird das problemzentrierte Interview mittels einer Tonträgeraufzeichnung durchgeführt, zur präzisen Erfassung des Kommunikationsprozesses und späteren Exploration indexikaler Ausdrucksformen in

systematischer Form. Der Interviewer kann sich dabei voll und ganz auf das Gespräch, situative Beobachtungen und nonverbale Äußerungen konzentrieren (vgl. Witzel 1982, S. 91; 2000, S. 3). Die Audioaufnahme erfolgte mit einem digitalen Diktiergerät, um den einfachen Export der Audiodaten für spätere Transkriptionen zu gewährleisten. Weiteres Instrument ist der Leitfaden, „als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen, zur Sicherung der Vergleichbarkeit der Interviews“ bzw. „vergleichbarer Herangehensweisen an den Forschungsgegenstand“ (vgl. Witzel 2000, S. 3; 1982, S. 90). Er hilft mit Frageideen zur Einleitung in Themenbereiche und vorformulierten Fragen zum Gesprächsbeginn auch als „Hintergrundfolie“ zu kontrollieren, inwieweit die einzelnen Elemente des Interviews im Gespräch behandelt worden sind. Im Sinne der „Memos“ der Grounded Theory von Glaser und Strauss (Glaser/Strauss 1967/1998) führt Witzel zuletzt „Postskripte“ als Instrument an, die Skizzen zur Gesprächssituation, Inhalten, nonverbalen Äußerungen, Auffälligkeiten, Schwerpunktsetzungen des Befragten oder weitere Anmerkungen enthalten können, die dem Forscher relevant erscheinen. Alle diese Methoden wurden in vorliegender Studie zur Erhebung entsprechend eingesetzt.

Das Sample entstammte aus derselben Gesamtpopulation, wie bei der Onlinebefragung (vgl. Kap. 4.5.2, S. 285). Die Auswahl erfolgte jedoch nicht anhand des „Theoretischen Sampling“ (Glaser/Strauss 1967/1998, S. 51 ff.), um eine gezielte und stufenweise Auswahl im Sinne maximaler Varianz zu ermöglichen, da die freiwilligen Anmeldungen zu den Interviews bereits alle Berufsgruppen und Ebenen abdeckten und ein theoretisches Sampling aufgrund der geschlossenen Population somit nicht notwendig war. Für das freiwillige Interview wurden alle Mitglieder aller hierarchischen Ebenen der ehemaligen EnBW Akademie als Gesamtpopulation wie für die Onlinebefragung ausgewählt. Die vielen Rückmeldungen wurden als Indiz für eine hohe Identifikation und Teilnahmemotivation gewertet, die auf ein hohes Interesse am Thema und damit einhergehendem intensiven Auseinandersetzungswillen der Befragten schließen ließ. Aufgrund des Designs und der Fragestellung der Studie waren weniger organisationsinterne Rollen, sondern mehr das subjektive Interesse am Thema sowie die freiwillige und initiative Beteiligung an der Befragung von primärer Bedeutung für die zu erwartende Qualität des expliziten Datenmaterials. Fragen nach der statistischen Repräsentativität des Sample lassen sich in vorliegender Studie aufgrund der Fehlervarianz der geringen Gesamtpopulation (n=65) nicht stellen, zumal diese Perspektive der quantitativen Forschung entstammt. Hier darf nicht missverstanden werden, dass dem qualitativen Zugang in der empirischen Sozialforschung keine Suche nach der verteilungsgemäßen Repräsentativität von Stichproben oder Signifikanz der Ergebnisse (vgl. Lamnek 2010, S. 161), sondern das interpretative Paradigma des Verstehens zugrunde

liegt, das bereits anhand weniger Fallbeispiele deutlich werden kann. Qualitative Forschung strebt nicht nach verteilungsorientierter Repräsentativität, sondern nach der angemessenen Repräsentativität des untersuchten Phänomens und seiner theoretisch gebildeten Konzepte durch das Sample. Leitend ist also die theoretisch-empirische Relevanz der untersuchten Subjekte für das vorliegende Thema, anstatt ihre statistische Repräsentativität durch hohe Fallzahlen (vgl. Flick 2002, S. 69). Die zentralen Gütekriterien aus der quantitativen Forschung Reliabilität, Validität und Objektivität lassen sich nicht ohne weiteres auf qualitative Zugänge anwenden (vgl. Kap. 4.4, S. 279).

Vor diesem Hintergrund, aus datenschutzrechtlichen und forschungsethischen Gründen wurde bereits am Ende des Online Fragebogens zu einem freiwilligen Interview eingeladen bzw. nach einer freiwilligen Teilnahme an dem Interview gefragt. Es stellten sich in Folge insgesamt 15 Personen zur Verfügung, interessanterweise aus allen hierarchischen Ebenen und Geschäftsbereichen der AKA. Es bleibt zu erwähnen, dass zu diesem Zeitpunkt bereits erhebliche Umstrukturierungen im Konzern ausgerufen wurden, stattgefunden hatten und noch bevor standen. Auch eine Auflösung der AKA stand im Raum. Diese erheblichen und von außen beeinflussten Veränderungen, lassen auf eine potentiell kritische Berufssituation und damit einhergehende Unsicherheiten in der persönlichen Biographie schließen, was neben der offiziellen Unterstützung durch den Betriebsrat und die Geschäftsführung ein weiteres Indiz für die motivierte Teilnahme am zur aktuellen Lebenssituation thematisch passenden Interview zu konstruktiver Entwicklung und Veränderung sein kann.

Die Interviews wurden im Herbst 2012 geführt und auf eine Dauer von ca. 60-90 Minuten angelegt. Sie sollten flexibel an einem Ort geführt werden, an dem sich der/die Befragte wohl fühlen, als unterstützender Faktor für eine hilfreiche Selbstexploration. Als einzige Bedingungen hierfür wurden ein geschützter Rahmen ohne Ablenkung (z.B. Telefon) und aus datenschutzrechtlichen Gründen ohne andere Personen benannt. „Selbstbezogene Kognitionen sind als sprachliche Äußerungen der Person über sich selbst (als Selbsteinschätzungen oder Selbstbeschreibungen) operativ zu bestimmen. Da im Alltag selbstbezogene Kognitionen immer situativ gebunden und ihre Aktualisierung im Visavis konkreter Handlungsumstände erfolgt, müssen Selbsteinschätzungen oder –beschreibungen in Relation zu konkreten situativen Kontexten erfasst werden“ (Filipp 1979, S. 148). Da die Entscheidung über den Ort und die Zeit des Interviews folglich der bzw. dem Befragten überlassen wurde, variierten die jeweiligen Interviewsituationen. Die relevanten Rahmenbedingungen und Gesprächskontexte wurden in

Memos erfasst, um für die Auswertungen und eine Vergleichbarkeit zur Verfügung zu stehen.

### Gliederung und Durchführung der problemzentrierten Interviews

Die inhaltliche Gliederung und Durchführung der problemzentrierten Interviews beginnt mit der Konstruktion des Leitfragebogens.

**Tab. 4: Gliederung und Aufbau der Interviews**  
 (eigene Darstellung)

Hypothese / Annahme	Zweck / Ziel der Fragen	Fragengruppe
Sondierungsfragen, vertrauensförderlicher und personzentriert achtsamer Einstieg ermöglichen intensivere subjektive Auseinandersetzungen	Fragen zur Deskription: Hintergrundinformationen über Sample a.) aktuelle Befindlichkeit b.) vertrauensförderliche Informationen c.) Sondierungsfragen	1 Einleitende Informationen und Sondierungsfragen
Für die konstruktive Selbstentwicklung als subjektiv bedeutsame Problemlösung spielt die zwischenmenschliche Beziehung eine herausragende Rolle	Frage zur Hypothesenprüfung: Identifikation durch subjektiven Lebensweltbezug - Informationen über Erfahrungs- und Erlebenszusammenhang der Lösung eines subjektiv bedeutsamen Problems <sup>111</sup>	2 narrativer Einstieg
Personzentrierte Gesprächsgestaltung bringt nach und nach zentrale subjektive Merkmale hilfreicher und förderlicher Beziehungen hervor, die mit der Theorie übereinstimmen und deren vermuteter Zusammenhang mit der Organisation	Fragen zur Exploration und Hypothesenprüfung: Informationen über Relevanz von bedeutsamen Merkmalen für Problemlösungen/konstruktive Entwicklung und Veränderung in Bezug auf a.) Beziehungsdimension b.) Organisationsdimension	3 Leitfragen (Gesprächsführung durch personzentrierte Haltung und ad-hoc-Nachfragen)
Ausgewählte zentrale Begriffe sind in ihrer Bedeutung für das Sample nicht identisch und bedürfen einer Differenzierung für exaktere Explikation	Fragen zur Exploration: Informationen über subjektive Auffassungen von zentralen Begriffen für Sample	4 Begriffsevaluation
Rückblickende Bilanzierung und Selbstreflexion verhindert das Mitnehmen von „Resten“ und ermöglicht noch einmal Korrekturen	Fragen zur Deskription: Informationen über subjektive Wirkung des Interviews durch Informationen über Haltung, Einstellungen und Emotionen des Befragten am Ende des Interviews	5 Schluss durch Bilanzierung und Selbstreflexion

Charakteristisch für das problemzentrierte Interview sind die Kontaktaufnahme, der Gesprächseinstieg, allgemeine und spezifische Sondierungen sowie Ad-hoc-Fragen. Dabei spielen jeweils erzählungs- wie auch verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien eine Rolle, z.B. durch spezifische Elemente der Rückspiegelung, Verständnisfragen und empathische Konfrontation, vorliegend grundsätzlich unter personzentrierten Bedingungen. Bereits beim konzeptionellen Einstieg in die Durchführung des problemzentrierten Interviews werden Gemeinsamkeiten der problemzentrierten Interviewkonzeption nach Witzel und der personzentrierten Beziehungsmetatheorie nach Rogers evident, der ein Minimum an gegenseitigem Kontaktwunsch als erste Bedingung für eine hilfreiche und verstehende Beziehung anführt (vgl. Rogers

<sup>111</sup> Der Einstieg über einen persönlichen Erfahrungs- und Erlebenszusammenhang beachtet empirisch die relevante „Erzählung als Bedeutung von Geschehnisse ihrer Welt“ (Mayring 2002, S. 72).

1959/2009b, S. 78). Nicht nur der Wunsch nach gegenseitigem Kontakt, sondern auch die Kontaktaufnahme, d.h. auf welche Art der Kontakt zustande gekommen ist, wird gern in seiner Bedeutung für die Beziehungsqualität unterschätzt (vgl. Witzel 1982, S. 94). Dabei bekommen nicht nur die Erläuterung der Untersuchungsfrage, das Offenlegen des Erkenntnisinteresses des Interviewers und sein Umgang mit den Daten Gewicht, sondern auch seine Vorstellungen über die gewünschte Gesprächsform und sein Verständnis der Explikationen des Befragten als individuelle Vorstellungen und Meinungen und nicht als Ausdruck von intellektuellen Leistungen (vgl. Witzel 2000, S. 4). Der Interviewer macht somit seine eigenen Absichten transparent und vermittelt die innere Haltung, dass er „die Befragten als Experten ihrer Orientierungen und Handlungen begreift, die im Gespräch die Möglichkeit zunehmender Selbstvergewisserung mit allen Freiheiten der Korrektur eigener oder der Intervieweraussagen wahrnehmen können“ (ebd.). Er handelt dadurch gemäß des humanistischen Menschenbildes und der Überzeugung der Entwicklung der Person in Würde, Freiheit und Selbstbestimmung, unterstellt keine oberflächlichen Einstellungen über fachfremdes Un-Wissen und hat nicht die Haltung: „auf einen groben Klotz gehört ein grober Keil“ (vgl. Witzel 1982, S. 101). Mit dieser Haltung kommt der forschende Interviewer nicht umhin, seine Wertschätzung und Aufmerksamkeit gegenüber dem Gesprächspartner kenntlich zu machen und ermöglicht damit ein vertrauensvolles und erzählungsanregendes Gesprächsklima. Variierende Interviewsituationen können trotzdem Einfluss auf die Exploration der Befragten haben. Daher wurde durch verschiedene Strategien darauf geachtet, den Leitfaden als auch die personenzentrierte Gesprächsführung im Blick zu behalten. Hierfür wurden im Sinne der „reflektierten Subjektivität“ (vgl. Steinke in: Flick/Kardorff/Steinke 2007, S. 330) des Interviewers im Leitfaden zentrale Aspekte der Gesprächsführung vermerkt. Nicht nur auf die Kongruenz des Gegenübers, sondern auch auf die eigene zu achten, hat vor personenzentriertem Hintergrund Auswirkungen auf die Beziehung der im Dialog stehenden Personen. Den situativen Fokus der eigenen Aufmerksamkeit zu reflektieren, d.h. momentan „mehr bei sich“ oder „mehr beim anderen“ zu sein, gilt es im personenzentrierten Beziehungs- und Kommunikationsprozess iterativ auszuloten und für besseres kongruentes Erleben zu vergegenwärtigen (vgl. Kap. 6.4, S. 427).

Der Interviewleitfaden wurde aus diesen Gründen in fünf Teilen konzipiert. Der Gesprächseinstieg und Teil 1 erfolgte folglich achtsam und personbezogen über die Frage nach dem „momentanen Erleben“ und der „Befindlichkeit“, z.B.: „Wie geht es Ihnen gerade?“, „Wie fühlen Sie sich gerade im Moment?“, „Wie sind Sie hier?“. Darauf folgten einleitende Informationen und Sondierungsfragen. Einmal durch Informationen zum

Datenschutz, Umgang mit den Daten und Anonymität als vertrauensgenerierenden Kommunikationsstrategien, um ein Klima der Ruhe und des angstfreien Raumes zu fördern. Es wurde außerdem betont, dass es im Interview nicht darum gehe, etwas „richtig“ oder „falsch“ zu machen, sondern die eigenen Meinungen und Vorstellungen kund zu tun und, dass auf Fragen, die eventuell unangenehm sind, nicht geantwortet werden müsse. Zum zweiten wurden das Interesse am Thema und die subjektive Problemsicht durch allgemeine Sondierungen erfragt: „Haben Sie an der Onlinebefragung mitgemacht?“, „Fühlen Sie sich ganz frei in ihrer Beurteilung: Wie stehen Sie allgemein momentan dem Thema persönliche Entwicklung und Veränderung gegenüber?“. Letztere Frage gewinnt angesichts der speziellen Umbruchsituation der AKA zum damaligen Zeitpunkt besonders an Bedeutung, da das Forschungsthema im Zusammenhang mit einer potentiellen persönlichen Betroffenheit einerseits hochaktuell und identifiziert, andererseits jedoch auch als überdrüssig und lästig empfunden werden könnte.

Die vorformulierte und narrationsanregende Einstiegsfrage sollte das Gespräch im Teil 2 auf das zu untersuchende Problem anbahnen sowie durch persönlich-emotionale und biographische Erfahrungs- und Erlebenszusammenhänge konkrete Bezüge des/der Befragten zu Kontextbedingungen ihres Handelns herstellen (vgl. Witzel 1982, S. 96; vgl. Schütze 1977, S. 32 f.; Küsters 2009, S. 44 ff.). Die Narration bzw. Erzählung wird dabei als gegenseitige und diskursive Versicherung über Bedeutungen von Geschehnissen der eigenen Welt aufgefasst (vgl. Wiedemann nach Mayring 2002, S. 72), indem Problemlösungsprozesse als Pendant zu organisationalen Problemlösungen nach French und Bell (French/Bell 1994, S. 31) die Art widerspiegeln, in der eine Person Chancen und Herausforderungen ihrer Umwelt analysiert und Entscheidungen trifft. Folgende Aufforderung wurde hierfür gegeben: „Erzählen Sie mal von einem Problem, das für Sie persönlich zunächst ein echtes bzw. bedeutsames Problem war und das Sie letztlich positiv lösen könnten oder das sich letztlich positiv gelöst hat. Und gerne auch etwas ausführlicher: Wie kam es dazu? Wie lief das Ganze ab? Und wie konnten Sie das Problem letztlich lösen oder wie hat es sich letztlich gelöst?“. Diese narrationsanregende Frage nach einem subjektiv bedeutsamen Problem und dessen Lösung ergibt sich außerdem aus der Erkenntnis, dass heutige Rekonstruktionen eines Problems aus der Vergangenheit und dessen aus heutiger Sicht wahrgenommene Bedeutung von damaligen Lösungshilfen eng mit den aktuellen Vorstellungen über das eigene und zukünftige Selbst zusammen hängen und daher vielmehr die aktuellen Vorstellungen, Verständnisse und Überzeugungen ausdrücken, als die „damaligen“ (vgl. Abels 2010, S. 250 f.). Die Einstiegsfrage wurde daher zusammen mit der Information zur Narration gestellt, dass der persönliche Erfahrungs- und Erlebenszusammenhang klar werden soll und eine Unterbrechung nur erfolgt, wenn etwas inhaltlich



nicht verstanden wurde. Der Interviewer sollte dabei den üblichen Narrationsablauf (1) Überblick/Einleitung, (2) Problemstellung/Worum geht es, (3) Komplikationen, (4) Evaluation, (5) Auflösung, (6) Schlussbetrachtung/Reflexion im Hinterkopf behalten. Im Anschluss an die Erzählung wurde dann darüber diskutiert und durch entsprechende Nachfragen „der rote Faden weitergesponnen“ (vgl. Witzel 2000, S. 4). Durch den narrativen Einstieg wurde die für das problemzentrierte Interview relevante Verarbeitung, Bilanzierung und Evaluierung von Erfahrung durch einen konkreten Handlungszusammenhang in dramatischen Sequenzen angestoßen. Die offene Frage, die dabei im Vordergrund stand, war: Wie relevant ist eine zwischenmenschliche Beziehung für die konstruktive Entwicklung überhaupt? Für den Interviewer war es deshalb in diesem Interviewteil sehr wichtig, streng darauf zu achten, keinerlei Bezug zu einer optionalen Beziehungsrelevanz für die Problemlösung zu kommunizieren.

Teil 3 des Interviews bestand aus zwei problemzentrierten Themenbereichen hinsichtlich des Forschungsgegenstandes (vgl. Kap. 1.4, S. 35): dem Bezug auf a.) die Beziehung und b.) die Organisation. Der Beziehungsbezug fokussierte das Interview auf die Frage nach einer signifikanten Person und die Beziehung für die Problemlösung: „Was war das Ausschlaggebende, dass Sie dann das Problem lösen konnten?“, „Hat dabei eine Person eine entscheidende Rolle gespielt? Inwiefern? Was war an ihr das Bedeutsame?“, „Was war es genau, das geholfen hat?“, „Wie haben Sie die Beziehung zu dieser Person erlebt?“. Das Ziel war es, die Bedeutung der signifikanten Beziehungserfahrung für die konstruktive Selbstentwicklung bzw. die Problemlösung zu verstehen. Der Organisationsbezug fokussierte das Interview auf die Bedeutung solcher Beziehungen am Arbeitsplatz: „Wie haben Sie solche Beziehungen in der AKA erlebt?“, „Welche Bedeutung hat eine solche Beziehung für Sie am Arbeitsplatz?“, „Wie und Was hat sich Ihrer Meinung nach diesbezüglich in der AKA über die Zeit verändert?“, „Was würde Ihrer Meinung nach das häufige Erleben solcher Beziehungen in einer Organisation für die Organisation als Ganzes bedeuten?“. Das Ziel war hierbei aufgrund der empirischen Momentaufnahme den hypothetischen Zusammenhang zwischen Beziehungen, die für eine konstruktive Selbstentwicklung im Sinne einer nachhaltiger Problemlösung hilfreich und förderlich sind und den Auswirkungen solcher Beziehungen auf die Organisation als Ganzes und ihre Entwicklung und Veränderung herauszufinden. Dies geschah im Bewusstsein um die theoretische Möglichkeit, dass solche Beziehungen aus momentaner Sicht der Befragten für die Organisation und ihre Entwicklung keine oder geringe Bedeutung haben könnten.

Zu beachten sind in diesem Interviewteil besonders unvollständige und vorläufige Verbalisierungen der Befragten mit vorläufigem Charakter, da sie sich während des Gespräches in einem selbst-ordnenden und -strukturierenden Prozess befinden. Die per-

sonzentrierte Beachtung von kongruenten Ausdrucksformen und organismischen Reaktionen helfen, den Gehalt und die Bedeutung einer nur möglichen endgültigen Aussage valider einzuschätzen. Dies wird in der qualitativen Sozialforschung immer wieder als Schwierigkeit beschrieben, die praktisch und theoretisch auftritt, wenn Befragte versuchen ihre Konstrukte und Auffassungen ihrer subjektiven Wirklichkeit und Bedeutungszuschreibungen begrifflich zu fassen. Der personzentrierte Ansatz erhebt die Erkenntnis essentiell auf die Ebene der hierfür bedeutenden Rolle von Emotionen und den Versuch, diese zu „begreifen“. In der Durchführung dieses Interviewteiles wurde daher großen Wert auf die Emotionsbezogenheit mit dem das subjektive Erleben und den Kontakt zu sich selbst fördernden Ad-hoc-Nachfragen im Sinne immanenten Nachfragens gelegt. Dabei galt es, eine bestimmte Phase, erwähnte Situation oder Belegergählung zu einem Argument anzusteuern und dabei das Erleben gefühls- und verbalisierungsanregend zu unterstützen, z.B.: „Was hat Sie an dieser Situation beruhigt?“, „Was beunruhigt Sie?“, „Woran erkennen Sie das?“, „Wenn Sie mal nachspüren: Was hat das bei Ihnen für Gefühle ausgelöst?“. Dabei kommen auch *erzählungsgenerierende* Fragen bzw. Aufforderungen zum Tragen, die empirisch betrachtet helfen, Material zu produzieren: „Erzählen Sie mal“; „Können Sie das etwas genauer beschreiben?“. Witzel erwähnt zudem an die Gesprächspsychotherapie angelehnte *verständnisgenerierende* Kommunikationsstrategien als „spezifische Sondierungen“ (vgl. Witzel 2000, S. 4; 1982, S. 100 f.). Als Wirkbedingungen wurden hierbei Empathie, Kongruenz und bedingungsfreie positive Beachtung (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 127) in der Kommunikation und inneren Haltung des Interviewers zentral beachtet. Im Wechselspiel von Erzählen, Nachspüren und konkreten Fragen sollte der Selbstkontakt und das persönliche Erleben beim Befragten als auch das Verstehen beim Interviewer gefördert werden, da dies für gewöhnlich schwer „abzufragen“ ist, sondern auf stark emotionaler Ebene und im Beziehungsprozess zwischen Interviewer und Befragten geschieht. Dabei spielten die empathische Rückspiegelung und Konfrontation von emotionalen Äußerungen eine Rolle, die achtsam zu gestalten ist, um keine Rechtfertigungen zu provozieren. In diesem Zusammenhang eröffnen auch bilanzierende und selbstreflexionsanregende Fragen den Befragten die Möglichkeit, „ihre eigenen Sichtweisen zu behaupten und die Unterstellungen des Interviewers zu korrigieren (kommunikative Validierung)“ (Witzel 2000, S. 4), z.B.: „Wie fühlt sich das für Sie an, was Sie eben gesagt haben?“, „Wie geht/ging es Ihnen damit?“, „Ich verstehe Sie so, dass das für Sie ... war?“, „Und das haben Sie als sehr ... empfunden?“. Vor allen Dingen galt es, empathisch auf Fragen zu achten, die Reaktanz erzeugen. Eine personzentrierte und non-direktive Gesprächsführung verringert dieses Problem maßgeblich. Non-direktiv bedeutet in vorliegendem Zusammenhang nicht, dass Leitfragen keine Rolle spielen dürfen, sondern in welcher

Art und Weise mit ihnen in Resonanz zum Gesprächspartner kommunikativ (sprachlich, mit den Worten des anderen), emotional (empathisch, einfühlsam) und non-verbal (der Gesprächspartner soll erleben, dass er wirklich ernst genommen wird, achtsam, nicht bewertend und aufgeschlossen) umgegangen wurde. Eine zweite Ebene der Ad-hoc-Fragen bezog sich auf exmanentes Nachfragen und Themenbereiche, die von den Befragten bisher ausgeklammert bzw. noch nicht erwähnt wurden, um die Vergleichbarkeit der Interviews sichern (vgl. Witzel 2000, S. 4; 1982, S. 106). Diese wurden als Gedächtnisstütze für den Interviewer aus notierten Stichworten im Leitfaden bzw. den bereits erwähnten vorformulierten Fragen entnommen.

Dieses differenzierte methodische Vorgehen im Interview beschreibt einen *hermeneutischen Prozess*, der Konstruktionen von Wirklichkeit sowohl deduktiv als auch induktiv und stringent zur Methodologie qualitativer Sozialforschung (vgl. Kap. 4.4, S. 276) zu verstehen versucht. „Die Zuordnung von Einzelaspekten der Erzählung zu vorgängigen Mustern der Sinninterpretation, die der Interviewer in das Gespräch einbringt (Deduktion), wird ergänzt durch die Suche nach neuen Mustern für die mit diesen vorgängigen Mustern nicht zu erklärenden Einzelphänomene in der Darlegung des Interviewten (Induktion)“ (Witzel 2000, S. 5). Dieses Vorwissen für Fragen zu nutzen, ohne die originäre Sichtweise der Befragten zu überdecken, ist eine komplexe anspruchsvolle Gesprächsstrategie, die hohe Anforderungen an den Interviewer stellt (vgl. ebd.; vgl. Kap. 4.5.4, S. 302 f.).

Schließlich wurden in Teil 4 des problemzentrierten Interviews im Sinne der kommunikativen Validierung und Explikation der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2002, S. 115) die am häufigsten genannten und weniger eindeutigen Begriffe bzw. Aussagen der explorativen Freitextfelder des Online Fragebogens für eine bessere Differenzierung und Präzisierung noch einmal abgefragt. Diese prägnanten Begriffe bzw. Aussagen waren: „positiv“, „Unterstützung“, „Vertrauen“, „offen sein“, „Respekt“ und „gut gehen“. Das Ziel war hierbei die Ermöglichung eines besseren Verständnisses der Aussagen durch Reflexion und Gewichtung bereits vorhandener Ergebnisse mit ausdifferenzierten Auffassungen und zusätzlichem Material durch das Interview, im Sinne einer kommunikativen Validierung, die in einem Online Fragebogen nicht möglich ist.

Teil 5 wurde durch eine abschließende Bilanzierung und Anregung zur Selbstreflexion des/der Befragten gestaltet: „Wie war das jetzt für Sie?“, „Wie fühlen Sie sich bezüglich dessen, was Sie gesagt haben?“. Unvorhergesehenes und eventuelle „Reste“ sollten somit noch einmal zur Sprache kommen können, mit dem Ziel, dass der Befragte Gesprochenes reflektiert und abschließen kann oder sein Einverständnis der Datenverwendung noch einmal korrigieren. Angesichts des durch diese Form des Interviews und der Gesprächsführung potentiellen Hervortretens persönlicher und emotionaler

Inhalte, sollte der selbstreflexive und –verantwortliche Umgang der Interviewteilnehmer, d.h. ihr Selbstkontakt und ihre Kongruenz, gefördert und durch entsprechende Kommunikationsangebote unterstützt werden. Eine solche angebotene Beziehungsqualität entspricht dem personenzentrierten Verständnis.

#### 4.5.4 Methodenreflexion zur Datenerhebung im Forschungsprozess

In der Annahme einer allgemeinen Unterschätzung kommunikativer, personaler und emotionaler Einflüsse auf und in Beziehungen, versucht vorliegende Studie eine differenzierte Perspektive der heterogenen Beziehungsdimension aufzuzeigen und zugrunde zu legen. Die empirischen Methoden sollen dahingehend die Erkenntnisleistung der Verständniserzeugung unterstützen. Der in Anbetracht dieser Auffassung hohe und ausdifferenziert gestaltete methodische Aufwand der Datenerhebung wirft die Frage der Angemessenheit auf und darf nicht über die eventuelle Möglichkeit hinwegtäuschen, ausreichend valide Daten bzw. gleichwertige Erkenntnisleistungen in vorliegendem Erkenntnisinteresse durch geringeren Methodenaufwand zu produzieren. Die Erkenntnisleistung darf jedoch ebenso wenig unter zu geringer gegenstandadäquater Datenqualität leiden. Das Verhältnis von Methodenaufwand und Erkenntnisleistung erscheint hier somit angemessen, auch wenn immer kritisch zu hinterfragen ist, ob nicht weitere, neue methodische Zugänge denselben empirischen Gegenstand effizienter untersuchen können. Empirisch-methodisch gilt prinzipiell im Sinne des instrumentellen Stellenwertes: „das Instrument ist das Instrument zu sehen“.

Weiterhin wurde mir als angestelltem Doktorand der Geschäftsführung der AKA der für vorliegende Studie wichtige Zugang zu Informationen und Dokumenten gewährleistet, die einen theoretischen und empirischen Korridor mitbestimmten. Dies ermöglichte intensive Einblicke in Struktur und Organisation der ehemaligen EnBW Akademie, ihre Kultur und Steuerungsinstrumente, die durch einen externen Status nicht in dieser Intensität möglich gewesen wären. Es ist außerdem zu vermuten, dass durch die ausgesprochene und ideelle Stärkung durch die Geschäftsführung und auch des Betriebsrates der ehemaligen EnBW Akademie sowie meine persönliche Beziehung zu zahlreichen Mitarbeitern hilfreich für das Engagement und die rege Teilnahme an den Befragungen war. Die erwartete Offenheit des Sample gegenüber online basierten Befragungen, zeit- und ortsunabhängig, „on-the-Job“ und „online“ sowie die bevorzugt technische Umsetzungsmöglichkeit spiegeln sich im hohen Rücklauf wieder. Im Sinne der „Grounded Theory“ ist auch biographisches Wissen des Forschers, der Beteiligten und Betroffener im Forschungsprozess ist, als „reflektiertes Kontextwissen“ zu beachten (vgl. Zeuner/Faulstich 2009, S. 72). Daher ist zu erwähnen, dass persönliche Fortbil-

dungen, z.B. durch die „CAQD User Konferenz“<sup>112</sup> an der Universität Marburg, die empirische Qualität sichern sollten (vgl. Kuckartz 2010; vgl. Kuckartz/Ebert/Rädiker/Stefer 2009). Außerdem waren meine Kommunikationserfahrungen aus langjähriger beruflicher Tätigkeit auf einer psychiatrischen Akutstation einer Universitätsklinik, im Streetworking und aus vierjähriger beruflicher Weiterbildung zum „Personzentrierten Berater in der Personal- und Organisationsentwicklung“ (GwG) von annehmlich hohem Wert für den Prozess der Datenerhebung, was sich im hohen Reflexionsausmaß der Befragten während und nach den Interviews zeigt. Zusätzlich ist anzunehmen, dass die Vergleichbarkeit der produzierten Daten dadurch erhöht wurde, dass die personzentrierte Haltung und Gesprächsführung durch mich als einzigem Interviewer annähernd identisch gestaltet werden konnte, abgesehen von üblichen situativen und persönlichen Schwankungen in Aufmerksamkeit und Verbalisierungen, was z.B. durch ein Forscherteam für die Datenerhebung nicht in diesem Ausmaß gewährleistet ist. Die verbesserte Rekonstruktion der Interviewsituation wurde dadurch empirisch relevant, indem der Forschungsprozess bereits bei der Datenerhebung identische Konstrukte und Verfahren gewährleistete. Diese Aspekte tragen zu besserer Vergleichbarkeit und zusätzlich zu höherer Validität der Daten bei, indem die durch den personzentrierten Ansatz nachweislich geförderte Kongruenz Aussagen der Befragten näher an der tatsächlich „subjektiven Wirklichkeit“ vermuten lässt.

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen der Datenerhebung ist Witzels Auffassung für die Konzeption problemzentrierter Interviews kritisch zu hinterfragen, ob eine positive Kooperation mit dem Befragten tatsächlich bestenfalls durch „Problemzentrierung“ (vgl. Witzel 1982, S. 101) und quasi nebenbei durch Beziehungsorientierung zum Befragten erfolgt. Möglicherweise wird diese positive Kooperation doch eher in einer flexibleren Gestaltung einer zwar problemorientierten aber primär *personzentrierten* und damit weniger methodisch-technischen Gesprächsführung erreicht. Diese räumt subjektivem und situativem Erleben sowie kongruenter Verbalisierung mehr Aufmerksamkeit ein und wird der Methodologie empirischer Sozialforschung aufgrund entsprechender und nachgewiesener Wirkbedingungen gerecht (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 127; vgl. Rogers/Dymond 1954; vgl. Rogers/Gendlin/Kielser/Truax 1967).

Da vorliegende Studie zu konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung den individuellen Zugang zur hilfreichen und förderlichen Beziehungsqualität vor erwachsenpädagogischem Hintergrund präferiert, die Person- und Organisationsperspektive einnimmt und auch aus arbeitsökonomischen Gründen (Auflösung der AKA), wurden keine Gruppendiskussionen bzw. Gruppeninterviews zur Datenerhebung geführt. Ob-

---

<sup>112</sup> Computergestützte Analyse Qualitativer Daten (vgl. [www.caqd.de](http://www.caqd.de); Abruf: 08.01.2016).

wohl diese als mittelbare Kollektiverkenntnisse kollektive Orientierungsmuster und alltagsnahe Strukturen explizieren können (vgl. Lamnek 2010, S. 372 ff.; vgl. Bohnsack 2009, S. 105 ff.; vgl. Kühn/Koschel 2011), was eine neue und hinsichtlich der Organisationsperspektive interessante Kollektivebene in vorliegendes Forschungsdesign integrieren kann. Dennoch ist fraglich, ob zusätzliches Material aus Gruppendiskussionen als Reflexion und Gewichtung bereits vorhandener Ergebnisse zusätzlichen Mehrwert für vorliegende Untersuchungsfragen bringen würden.

## 4.6 Datenaufbereitung und Vorgehen bei der Auswertung

Empirische Sozialforschung verfolgt ihre Prozesse anhand des interpretativen Paradigmas, d.h. vor dem Hintergrund möglichst wirklichkeitsnahen Verstehens von subjektiven Sinn- und Bedeutungszusammenhängen mit Hilfe von speziellen Methoden. Diese Prozesse sind vielfältig und verlaufen z.B. emotional oder kognitiv nachvollziehend, iterativ oder hermeneutisch interpretativ. Dabei ist aufgrund der Subjektivität hermeneutischer Rekonstruktionen des Interpretierenden sensibel mit augenscheinlicher Eindeutigkeit zu verfahren. Aufbauend auf den in den 1960er Jahren in ihrer Grounded Theory vorgeschlagenen Vorgehensweisen gegenstandsbezogener Theoriebildung von Barney Glaser und Anselm Strauss<sup>113</sup> (Glaser/Strauss 1967/1998), existieren heute in Bezug auf das interpretative Paradigma empirischer Sozialforschung mit der wechselseitigen Beziehung von Datensammlung, Analyse und Theoriebildung verschiedene ausdifferenzierte und erprobte empirische Methoden zu diesem Zweck.

Die Datenaufbereitung und Auswertung von standardisierten Fragebögen (in vorliegendem Fall der Online Fragebogen) beläuft sich auf Fehlerbereinigung, Kodieren und Auszählen, während die Interviews zunächst aufwendig transkribiert und inhaltlich durch verschiedene Schritte der Zergliederung des Textmaterials analysiert werden müssen (vgl. Nuissl 2010, S. 87; S. 92 f.). Dabei wurde sowohl deduktiv als auch induktiv vorgegangen. Neben einer fallübergreifenden statistischen Auswertung der quantitativen Daten (durch Grundauszählungen und Mittelwerte) spielt im qualitativen Forschungsdesign, orientiert an der Grounded Theory, die kategorienbasierte Auswertung qualitativer Daten durch qualitative Inhaltsanalyse und Kodierungen die wichtigste Rolle (vgl. Kuckartz 2010, S. 198 ff.; vgl. ebd. S. 57 ff.; vgl. Kuckartz et al. 2009, S. 76 ff.; vgl. Nuissl 2010, S. 92, ff.; vgl. Flick 2002, S. 257 ff.). Dabei werden in der Literatur

---

<sup>113</sup> Strauss war ein Schüler von Herbert Blumer, der als Begründer des Symbolischen Interaktionismus gilt (Blumer 1969) und wiederum ein Schüler von George Herbert Mead (Mead 1934/1968) war, der durch das Selbst und seine Bezogenheiten in Sozialisation und Identitätsentwicklung die Beziehungsdimension des Menschen persönlichkeits-theoretisch bearbeitbar machte (vgl. Kap. 2.2.2, S. 63).

für die zum Einsatz kommenden kodierenden und analytischen Vorgehensweisen verschiedene Begrifflichkeiten bzw. Kategorisierungen verwendet. Übereinstimmend kann jedoch gesagt werden, dass die Inhaltsanalyse mindestens folgende Ziele verfolgt (vgl. Mayring 2002, S. 115):

- *Zusammenfassung* des Textmaterials durch paraphrasierendes Komprimieren und Reduzieren
- *Explikation* des Textmaterials durch Differenzieren und Erweitern
- *Strukturierung* des Textmaterials durch Filtern und Ordnen (z.B. inhaltlich, typisierend, skalierend) anhand von Kriterien

Das Kodieren spielt dabei eine wesentliche Rolle und verfolgt folgende Ziele (vgl. Kuckartz 2010, S. 59; vgl. ebd. S. 72; vgl. Flick 2002, S. 257 ff.):

- *Theorieentwicklung*: offenes Kodieren, In-vivo-Kodieren, axiales Kodieren, selektives Kodieren nach dem Prinzip „erst Codes, dann Kategorien“.
- *Themenfindung*: thematisches Kodieren nach dem Prinzip „erst Kategorien, dann Codes“.
- *Bewertung*: bewertendes Kodieren.
- *Material- bzw. Inhaltsanalyse*: paraphrasierendes Kodieren, generalisierendes Kodieren, selektierendes Kodieren, zusammenfassendes/bündelndes Kodieren.

Letzteres kann prinzipiell als das übergeordnete Analyseverfahren der qualitativen Sozialforschung benannt werden, das primär durch die sozialwissenschaftliche Inhaltsanalyse geprägt ist, in der das Kodieren zum Einsatz kommt. Inhaltsanalytisches Kodieren ist somit nichts weiter, als Kodieren, das im Zuge des inhalts- und materialanalytischen Vorgehens vorgenommen wird. Letztlich können die Codes im weiteren Verfahren dimensionalisiert<sup>114</sup>, zusammengefasst, differenziert, korreliert, strukturiert und geordnet werden. Welches Vorgehen wann sinnvoll ist, entscheidet sich anhand der Fragestellungen. In der Regel werden die verschiedenen Auswertungs- und Analyseschritte im ständigen Wechsel vollzogen. Ergänzend zur Aufbereitung und Analyse der Fragebögen und Interviews werden für die Fragestellung der Studie relevante und zum Teil interne Dokumente der AKA herangezogen und auf ihren gemeinsamen Ergebnismehrwert hin qualitativ begutachtet.

---

<sup>114</sup> Dimensionalisieren bedeutet Codes in ihrer Ausprägung (z.B. sehr stark, mittelstark, wenig stark) einzuschätzen und eine entsprechende Zuordnung vorzunehmen.

#### 4.6.1 Dokumentenanalyse

Die Auswertung der ausgewählten Dokumente erfolgte anhand einer detaillierten Sichtung. Hierfür wurden diese chronologisch und thematisch kategorisiert. Die Dokumente (vgl. Tab. 2, S. 282) liegen in digitaler, Print- und handschriftlicher Form vor. Der Auswertungs- und Interpretationsspielraum der erhobenen Informationen bereits vorliegender dokumentarischer Daten, z.B. über die Bedeutungen und den Einfluss von bestimmten konzern- und organisationalen Rahmenbedingungen, aufgrund der sich zum Erhebungszeitpunkt vollziehenden Energiewende, steht in Relation zu den Ergebnissen der Onlinebefragung und problemzentrierten Interviews und darf davon nicht isoliert betrachtet werden. Die ausgewählten Dokumente wurden durch eine reflektierende Interpretation vor dem Hintergrund des hermeneutischen Zugangs in der empirischen Erziehungswissenschaft und qualitativer Sozialforschung analysiert. Dabei wurde versucht, neben dem Sachinhalt nachzuvollziehen, was sich in den Texten und Schaubildern über die darstellenden Autoren und ihre Orientierungen im Zusammenhang mit den Fragestellungen dieser Studie für weitere Komparationen dokumentiert.

Der Auswertungsprozess erfolgte grundsätzlich gemäß den ethischen Richtlinien in erziehungswissenschaftlicher Forschung sowie dem datenschutzkonformen Umgang durch Anonymisierungen und Vertraulichkeit in der Darstellung nach meinem bestem Wissen und Gewissen. Ethischen Richtlinien liegen sowohl wissenschaftsethisch als auch forschungsethisch vor und sind nachzulesen z.B. bei der Australian Association for Research in Education (AARE), der American Educational Research Association (AERA) und von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) (vgl. Döring/Bortz 2016, S. 130).

#### 4.6.2 Online - Fragebogen

Die Gesamtzahl der in die Auswertung einbezogener Datensätze beläuft sich auf  $n=38$  (=100%). Das entspricht bei insgesamt 65 eingeladenen Personen, die die Gesamtpopulation bilden, einem Rücklauf von 58,5%. Von 38 Fragebögen wurden 26 vollständig ausgefüllt. Es wurden aufgrund der relevanten Teilaspekte alle Fragebögen in die Auswertungen einbezogen. Die Datenaufbereitung des Online Fragebogens für die Analyse bestand nach einer ersten Datenbanksicherung auf einem geschützten Datenträger im Export und Import der Daten der Freitextfelder der Exploration und der Wertefrage aus LimeSurvey, der Open Source Applikation für Online Umfragen, in die QDA



Software MAXQDA<sup>115</sup>. Die anschließend obligatorische Datenkontrolle bezog sich auf Vollständigkeit und korrekte Frage-Antwort Zuordnungen der Daten sowie eine formative Bereinigung durch Absatz- und Zeilenkontrolle, um spätere Analysefehler zu vermeiden. Da LimeSurvey intern bereits einige statistische Auswertungsmöglichkeiten bereit stellt wurde vom Import weiterer Daten zunächst abgesehen. Da zum einen, die forschungsethisch bedeutende Anonymisierung durch LimeSurvey gewährleistet war und zum anderen die Daten eines Online Fragebogens bereits digital vorliegen und aufwendiges Transkribieren nicht notwendig ist, konnte direkt mit der Datenexploration, statistischen Auswertungen und dem Kodieren begonnen werden. Für die Auswertung der Daten aus dem Online Fragebogen wurde üblicherweise zunächst eine fallübergreifende Erkundung und statistische Grundauszählung entsprechend der Gliederung (vgl. Tab. 3, S. 286) nach folgendem Muster durchgeführt:

**Tab. 5: Auswertungen des Online-Fragebogens**  
(eigene Darstellung)

Auswertung durch	Zweck / Ziel der Fragen <sup>116</sup>	Fragengruppe (Anzahl Browserseiten)
Häufigkeitsverteilung	Fragen zur Deskription: Hintergrundinformationen über Sample	1 Allgemeine Angaben (1 Seite)
Worthäufigkeitsanalyse und Kodierung (quant./qual. Inhaltsanalyse)	Fragen zur Exploration: Informationen über subjektive Bedeutungen zentraler Begriffe und Ausdrücke	2 Exploration (2 Seiten)
Mittelwerte der Bewertungsskala	Fragen zur Hypothesenprüfung: Informationen über Relevanz von angenommenen Aspekten für konstruktive Selbstentwicklung und -veränderung	3 Gewichtung und Ausmaß – Rahmenbedingungen, innere Bedingungen, Freiheit und Sicherheit (3 Seiten)
Mittelwerte der Bewertungsskala und Residualkategorie	Fragen zur Evaluation: Informationen über subjektive Wirkung von entsprechenden AKA-Maßnahmen für Sample	4 Maßnahmen – für konstruktive Entwicklung (1 Seite)
Mittelwerte der Bewertungsskala und Ranking	Fragen zur Theorieprüfung: Informationen über Bedeutung der Items hilfreicher Beziehungen für Sample	5 förderliche und hilfreiche Beziehung (1 Seite)
Mittelwerte der Bewertungsskala und Residualkategorie	Fragen zur Evaluation: Informationen über subjektive Wirkung von entsprechenden AKA-Maßnahmen für Sample	6 Maßnahmen – für optimale Beziehungsgestaltung (1 Seite)
Mittelwerte der Bewertungsskala und Ranking	Fragen zur Hypothesenprüfung: Informationen über subjektiv-hypothetische Wirkung von hilfreichen Beziehungen auf Organisation	7 Auswirkung (1 Seite)
Worthäufigkeitsanalyse und Mittelwerte Ranking	Fragen zur Deskription: Hintergrundinformationen über zentrale Werte des Sample	8 Schluss – Prinzipien, Kommentar, Interview (1 Seite)

Grundauszählungen können anhand zweierlei Interessen berechnet werden. Das ist zum einen die „zentrale Tendenz“ (Mittelwerte). Dazu gehören das arithmetische Mittel (Durchschnitt), der Median (Zentralwert), der die Daten bzw. Zahlenwerte in zwei

<sup>115</sup> MAXQDA, eine professionelle Software zur qualitativen Datenanalyse (QDA), wurde in vorliegender Studie für die Auswertungen und Analysen genutzt.

<sup>116</sup> Die differenzierten Fragestellungen sind in Kap. 4.3, S. 273 dargelegt.

Hälften teilt und der Modus (Ausprägung mit höchster Häufigkeit). Als ergänzende statistische Auswertungen wurden automatisch berechnete Häufigkeitsverteilungen durch LimeSurvey herangezogen. Welcher Mittelwert von Interesse ist, hängt von der jeweiligen Fragestellung ab. In vorliegender Studie interessieren primär Mittelwerte (Bewertungen und Rankings) und Modi (Häufigkeitsverteilungen), um die Tendenz der Gewichtungen und Verteilung der Bewertungen in Bezug auf das Sample darstellen zu können, deren Zusammenhänge mit der Entwicklung und Veränderung ihrer Organisation von Bedeutung ist. Zum zweiten kann die „Streuung“ (Varianz, Standardabweichung) der Werte um einen Mittelwert von Interesse sein.

Folgende Formeln wurden für statistische Berechnungen der Ergebnisse des Online-Fragebogens verwendet und sollen hier der Vollständigkeit halber zur möglichen Überprüfung dargestellter Ergebnisse erwähnt werden:

a.) Formel für den Bewertungsmittelwert (MEAN): 
$$\frac{x_1 w_1 + x_2 w_2 + x_3 w_3 \dots x_n w_n}{n - \text{Anzahl "k.A."}}$$

x = Gewichtung der Antwortoption, w = Beantwortungsanzahl für Antwortoption, n = Summe

b.) Formel für den Rankingmittelwert: 
$$\frac{x_1 w_1 + x_2 w_2 + x_3 w_3 \dots x_n w_n}{n - \text{Anzahl "k.A."}}$$

x = Gewichtung der Rankingfolge (in umgekehrter Reihenfolge, d.h. Option Nr. 1 erhält höchste Gewichtung, Option Nr. 2 erhält zweithöchste, usw.), w = Beantwortungsanzahl für Antwortoption, n = Summe

c.) Berechnungsweg für Standardabweichung (SD):

1. Formel für Durchschnitt: 
$$\frac{x_1 + x_2 + x_3 \dots x_n}{n} = \bar{x}$$

2. Formel für Varianz: 
$$\frac{(x_1 - \bar{x})^2 + (x_2 - \bar{x})^2 + (x_3 - \bar{x})^2 \dots (x_n - \bar{x})^2}{n} = Var$$

3. Formel für Standardabweichung: 
$$\sqrt{Var}$$

Die Auswertung der explorativen Freitextfelder des Online Fragebogens hatte bezogen auf die Vorbereitung der kommunikativen Validierung in den problemzentrierten Interviews Vorrang. Dieser Vorzug im Auswertungsverfahren liegt auch darin begründet, dass vorliegende Studie großen Wert auf die Klärung und das Verständnis von Begrifflichkeiten legt. Die hermeneutische Herangehensweise an das Datenmaterial ist bedingt durch das interpretative Paradigma der qualitativen Sozialforschung, das zudem durch den sowohl problem- als auch personzentrierten methodischen Zugang der Datenerhebung stark verstehensorientiert geprägt ist. Die subjektive Auffassung eines relevanten Begriffes oder Wortes und das möglichst nahe am Befragten orientierte Verständnis über diese Auffassung erhält somit zentrale Bedeutung in vorliegender Studie und für die Auswertungen. Auffällig und prägnant vorkommende Begriffe oder

Aussagen, die nicht eindeutig waren, wurden hauptsächlich durch Worthäufigkeitsanalyse (vgl. Kuckartz 2010, S. 218 ff.) unter Einbezug von sog. „Stopplisten“ mit MAXDicitio erkundet. Stopplisten haben Filterfunktionen in MAXDicitio, dem Modul von MAXQDA zur Wortschatz- und quantitativen Inhaltsanalyse. Sie enthalten Informationen bezüglich zu filternder Wörter oder Buchstaben. Dabei können wahlweise Artikel, Einzelbuchstaben, Hilfsverben, Konjunktionen, Präpositionen und Pronomen aus der Suche herausgefiltert werden.

**Tab. 6: Beispiel Worthäufigkeiten des Freitextfeld 2.1 des Online Fragebogens**  
(eigene Darstellung)

Freitextfeld 2.1: konstruktiv (1 Dokument, 185 Wörter total)			
Wort	Wortlänge	Häufigkeit	%
positiv	7	6	3,24
Lösungsorientiert	17	4	2,16
kritisch	8	3	1,62
thema	5	3	1,62
positive	8	2	1,08
aktiv	5	2	1,08
wohlwollend	11	2	1,08

Frage: Was bedeutet für Sie der Begriff „konstruktiv“? Wie würden Sie diesen Begriff beschreiben?

Die quantitative Betrachtung von Worthäufigkeiten als Indiz für deren Antwortgewicht, z.B. des Begriffes „positiv“, wurde mit ähnlichen Formulierungen, hier z.B. „positive“ oder „positives“, gemeinsam analysiert, da das Wort demselben Wortstamm entspricht. Die Häufigkeitsverteilung kann sich bei einer solchen summarischen Wortstammbeurteilung noch einmal beträchtlich verändern. Die quantitative Analyse der einzelnen Freitextfelder ergab daher mit Einbezug der Häufigkeitsverteilung von Wörtern gleichen Wortstamms und inklusive der Artikel, Einzelbuchstaben, Hilfsverben, Konjunktionen, Präpositionen und Pronomen herausfilternden Stopplisten folgende primären Zusammenhänge in Bezug auf die einzelnen Fragen der explorativen Freitextfelder:

**Tab. 7: Zuordnung prägnanter Worte zu explorativen Freitextfeldern**  
(eigene Darstellung)

Frage	Wort	Häufigkeit	%*
<b>Feld 2.1: konstruktiv</b>	positiv, positive, positives, positiven	10	5,4
<b>Feld 2.2: Selbst-Entwicklung/Selbst-Veränderung</b>	eigen, eigene, eigenem, eigenen, eigener	13	2,6
<b>Feld 2.3: konstruktiv entwickeln/verändern</b>	positiv, positive, positiven, positives	14	3,8
<b>Feld 2.4: Hilfe/helfen</b>	unterstützen, unterstützt,	26	6,7

	Unterstützung, unterstützen		
<b>Feld 2.5: fördern</b>	unterstützen, unterstützt, Unterstützung	10	2,8
<b>Feld 2.6: hilfreiche/förderliche Beziehung</b>	Vertraulichkeit, vertrauen, vertrauensvoll, vertrauliches, vertraute	12	2,9

\* Angabe bei n=Wörter total, aus einem Dokument.

Auffällig sind hier die Begriffe „positiv“, „Unterstützung“ und „Vertrauen“. In einem zweiten Durchgang wurden die Auswertungseinheiten der einzelnen explorativen Freitextfelder im Sinne der analytischen Zuordnung thematischer Auffälligkeiten offen in Kodiereinheiten und „In-vivo-Codes“ kodiert (vgl. Flick 2002, S. 259; vgl. Kuckartz 2010, S. 57 ff.; S. 75 ff.):

**Tab. 8: Beispiel In-vivo-Codes und Subcodes (Freitextfeld 2.1)**  
(eigene Darstellung)

Auswertungseinheit / Kategorie (Anzahl Codes)	Kodiereinheiten	Subcodes
<b>Feld 2.1: konstruktiv (34)</b>	Ist/soll positiv (besetzt), nützlich, sinnvoll sein (22)	Positiv / gut (10)
		Nützlich, förderlich, weiterbringend und hilfreich (9)
		Sinn (3)
	Ziel- und lösungsorientiert (19)	Lösung (7)
		effektiv / effizient (2)
		höhere Qualität (1)
		Ergebnis (1)
	Aktives Gestalten (14)	Schaffen / konstruieren / aufbauen (5)
		Aktiv (3)
		kritisch (3)
		denken / planen (2)
		Entwickeln (1)
...	...	...

\* Die Anzahl der Codes/Subcodes in einer Kategorie entspricht den markierten Textstellen. Eine hohe Anzahl von Codes lässt jedoch nicht direkt auf eine höhere Bedeutung schließen, sondern ist lediglich ein Indiz für eine hohe Anzahl an Nennungen.

Neben den bereits durch die Worthäufigkeitsanalyse entdeckten prägnanten Begrifflichkeiten tauchten durch das offene Kodieren der Freitextfelder zusätzlich im Zusammenhang mit „konstruktiv entwickeln/verändern“ (Feld 2.3) häufig die Formulierungen „gut gehen“/“dabei geht es mir gut“ und im Zusammenhang mit „hilfreiche/förderliche Beziehung“ (Feld 2.6) häufig die Formulierungen „offen sein“/“Offenheit“/“offen“ auf (vgl. Kap. 5.2.4, S. 351).

Die weitere Einzelanalyse der Freitextfelder der Wertefrage, die als Indiz wünschenswerter „innerer Haltung“ prägnante Werte abfragte, erbrachte keine ausreichende Differenzierung zwischen den einzelnen Rankings, wie in folgender Tabelle dargestellt:

**Tab. 9: Häufigkeitsanalyse Werte (Freitextfeld 8.1-8.3 einzeln analysiert)**  
(eigene Darstellung)

Frage	Wort	Häufigkeit	%*
Feld 8.1: Werte Nr. 1	Authentizität, Respekt, Ehrlichkeit	je 3	je 9,68
Feld 8.2: Werte Nr. 2	Verlässlichkeit	3	9,68
Feld 8.3: Werte Nr. 3	(31 verschiedene Wörter)	je 1	je 3,23

\* Angabe bei n=Wörter total, aus einem Dokument.

Die zusammenfassende Analyse zeigt jedoch deutlicher, welche Wörter in welcher Reihenfolge als Ergebnis des Ranking insgesamt zu nennen sind<sup>117</sup>:

**Tab. 10: Häufigkeitsanalyse Werte (Freitextfeld 8.1-8.3 zusammen analysiert)**  
(eigene Darstellung)

Frage	Wort	Häufigkeit	%*
Feld 8.1: Werte Nr. 1	Respekt	6	6,5
Feld 8.2: Werte Nr. 2	Ehrlichkeit	5	5,4
Feld 8.3: Werte Nr. 3	Wertschätzung, Verlässlichkeit, Authentizität (Echtheit)	je 4	je 4,3

\* Angabe bei n=Wörter total, aus drei Dokumenten.

Neben den bisher dargestellten persönlichen bzw. sozialen Daten und den Freitextfeldern bilden die geschlossenen Fragestellungen den erheblich größeren Teil des Online Fragebogens. Einige Fragen wurden im Online Fragebogen invertiert, d.h. mit vertauschten Bewertungspolen dargestellt, um ein konzentriertes Ausfüllen zu fördern und überprüfen zu können. Nachfolgende Beispieltabellen zeigen die invertierten Fragen in korrekter Verteilung der Pole. Die Grundauszählung als erster Analyseschritt erfolgte dabei nach folgenden Beispielen:

<sup>117</sup> Zur Auswertung und Interpretation der Ergebnissen des Ranking s. Kap. 5.2.4, S. 351.

**Tab. 11: Beispiel Bewertungen**  
(eigene Darstellung)

Frage	überhaupt nicht förderlich / hilfreich			Absolut förderlich / hilfreich		k.A.	n.b.*	Ø** (SD)
	1	2	3	4	5			
eher informelle Flurgespräche (oder Gespräche z.B. zwischen „Tür und Angel“)	3 (7,9%)	6 (15,8%)	14 (36,9%)	2 (5,2%)	2 (5,2%)	0	11 (29%)	2,8 (4,54)
gemeinsames Arbeiten im gleichen Raum und sich dadurch ergebende Kurzgespräche	1 (2,6%)	8 (21%)	5 (13,1%)	10 (26,3%)	3 (7,9%)	0	11 (29%)	3,2 (3,26)
sich beim Essen ergebende Gespräche (z.B. in der Kantine, ...)	2 (5,2%)	8 (21%)	10 (26,3%)	5 (13,1%)	0	2 (5,2%)	11 (29%)	2,7 (3,69)
...								

Frage: Wie förderlich und/oder hilfreich sind folgende direkte bzw. indirekte Maßnahmen der Organisation für Ihre optimale konstruktive Entwicklung?

\* nicht beendet oder nicht gezeigt

\*\* Mittelwert der Antwortcodes 1-5, bei diesen Fragen mit n=27 (Gesamtsumme ohne n.b.), abzüglich Anzahl k.A.; SD = Standardabweichung

**Tab. 12: Beispiel Gewichtungen**  
(eigene Darstellung)

Frage	Nein, nicht hilfreich			Ja, hilfreich		k.A.	n.b.*	Ø** (SD)
	-2 (1)	-1 (2)	0 (3)	1 (4)	2 (5)			
<b>Skala (Auswertungsskala):</b>								
<b>Eine persönliche Aufgabe, ein Problem oder eine Anforderung kann ich am besten bearbeiten, wenn ich</b> -2: ausreichend Zeit dafür habe, so wie ich es will 2: Zeitdruck bekomme und z.B. zu einem bestimmten Zeitpunkt fertig sein muss	1 (2,6%)	12 (31,6%)	9 (23,7%)	4 (10,5%)	4 (10,5%)	1 (2,6%)	7 (18,4%)	2,9 (3,95)
<b>Wenn ich so darüber nachdenke, würde ich sagen, dass meine Entwicklung und/oder Veränderung am besten funktioniert, wenn</b> -2: ich völlig frei und ohne Druck entscheiden und meinen Weg gehen kann 2: ich Druck bekomme, z.B. mehr leisten oder in eine bestimmte Richtung zu „müssen“	5 (13,2%)	7 (18,4%)	11 (29%)	8 (21%)	0	0	7 (18,4%)	2,7 (3,66)
<b>Etwas, das ich persönlich als herausfordernd erlebe,</b> -2: hilft meiner Entwicklung nicht 2: hilft meiner Entwicklung	0	0	0	8 (21%)	23 (60,6%)	0	7 (18,4%)	4,7 (8,95)
...								

Anweisung: Gewichten Sie bitte folgende Aussagen. Wenn Sie z.B. 2 ankreuzen bedeutet das, dass Sie gewöhnlich zu dieser Seite neigen, wenn sie -2 ankreuzen, dann ist es gewöhnlich mehr diese Ausprägung. Eine 1 oder -1 bedeutet, dass Sie in der Regel „eher“ in diese Richtung tendieren und eine 0, dass Sie etwa in der Mitte stehen und etwas von beidem haben. Lesen Sie bitte jedes der Items sorgfältig durch, bevor Sie sich für eine Antwort entscheiden und beantworten Sie bitte in jedem Fall alle Items. Bearbeiten Sie die Fragen in Ruhe und nehmen Sie sich so viel Zeit wie Sie brauchen.

\* nicht beendet oder nicht gezeigt

\*\* Mittelwert der Antwortcodes 1-5, bei diesen Fragen mit n=31 (Gesamtsumme ohne n.b.), abzüglich Anzahl k.A.; SD = Standardabweichung

### 4.6.3 Problemzentrierte Interviews

Es liegen 15 vollständig transkribierte Interviews mit einer durchschnittlichen Dauer von 61:40 Minuten vor. Unter den Befragten waren wie bereits erwähnt alle Ebenen Geschäftsführung, Bereichsleitung, Teamleitung und Mitarbeiter sowie alle Geschäftsbereiche mit Sekretariaten vertreten. Hauptaufgabenfelder der Befragten waren insgesamt Organisation, Führung, Moderation, Training, Veranstaltungsmanagement, Aufbau- und Ablauforganisation, Organisations-, Team- und Personalberatung in Prozessbegleitung, Fachberatung, Changemanagement, Konfliktmanagement, Projektmanagement, Geschäftsprozessmanagement, Strategisches Management und Coaching.

**Tab. 13: Zusammensetzung des Sample**  
 (eigene Darstellung)

Ebene / Hierarchie	Interviews (insg. n=15)	Summe (insg. = 10%)*
Führungskräfte (n=7)	4	57%
Mitarbeiter (n=58)	11	19%
<b>davon Mitarbeiter aus:</b>		
Geschäftsbereich Qualifizierung (n=ca. 29)	7	ca. 24%
Geschäftsbereich Beratung (n= ca. 26)	2	ca. 8%
Geschäftsbereich Konzernprogramme (n=ca. 10)	2	ca. 20%

\* insg. n=65 Gesamtpopulation im Erhebungszeitraum.

Die Datenaufbereitung der problemzentrierten Interviews begann mit einer Überprüfung des Audiomaterials, dem Export und anschließendem Import der Audiodaten vom Diktiergerät in die Transkriptionssoftware „F5“ von „audiotranskription.de“, die die aufwendigen Transkriptionen, d.h. die in der qualitativen Sozialforschung notwendige Verschriftlichung von gesprochenem Wort und teils auch nonverbaler Kommunikation, erleichtert. Das in Zusammenarbeit mit dem Team um die Software für qualitative Datenanalyse MAXQDA und LimeSurvey erfahrungsbasiert entwickelte Programm dient primär der zeitlichen Unterstützung des Transkribierens z.B. durch flexible Anpassung der Abspielgeschwindigkeit, schnellerer Steuerung mit Tasten oder Fußschaltern anstatt mit der Maus, automatischer Rücksprung bei Pausen, durch Einfügen, Import und Export von Zeitmarken oder Textbausteinen per frei erstellbare Tastenkürzel und einem permanent ersichtlichen Transkriptionsregelsystem. Das Transkribieren erfolgt dabei händisch. Auf eine Spracherkennungssoftware wurde aus verschiedenen Grün-

den verzichtet. Mitunter deswegen, weil eine Nachbearbeitung der Texte aufgrund momentan gegebener technischer Möglichkeiten nach wie vor notwendig ist und nicht immer einen zeitlichen Mehrgewinn darstellt, v.a. aber, weil ich noch die Meinung ver- trete, dass es technisch noch nicht möglich ist, die schiere Vielfalt menschlicher Spra- che im Ausdruck, Verbalisierung und Non-Verbalisierung besser abzubilden, als durch den menschlichen Verstand. Folgendes Regelsystem nach Kallmeyer und Schütze (1976) und Hoffmann-Riem (1984) sollte dabei die Sprache glätten und den Fokus auf den Inhalt des Gesprochenen setzen (vgl. Mayring 2002, S. 92). Dabei wurde primär wörtlich transkribiert in Annäherung an das Schriftdeutsch ohne Wortverschleifungen, wobei die Satzform beibehalten wurde, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet. Das Regelsystem wurde jedoch aufgrund der Forschungsrelevanz des interaktionalen Beziehungsgeschehens zwischen Interviewer und Befragten während der Interviewsi- tuation in Anlehnung an Kuckartz (vgl. Kuckartz 2010, S. 45) sowie an Dresing und Pehl (vgl. Dresing/Pehl 2011, S. 18 ff.) um nonverbale Kommunikation wie Betonun- gen, Heben (lauter) und Senken (leiser) der Stimme, schneller und langsames Spre- chen, Lachen und Heiterkeit sowie Verhalten erweitert:

**Tab. 14: Transkriptionsregelsystem**  
 (eigene Darstellung)

Kürzel	Bedeutung
I	Interviewer
B	Befragte(r)
/	Wort-/Satzabbruch oder –unterbrechung
(.), (..), (...)	Pause (kurz, mittel, lang)
//text//	jeweils gleichzeitige Rede
(unv.)	unverständlich
bei Stimmensenkung	eher . als ,
[ ]	kurzer Einwurf des anderen Gesprächspartners (keine neue Zeile)
...	Unterbrechung durch den Gesprächspartner / Fortsetzung
<b>kursiv</b>	betont, lauter, bestimmter
<b>Mhm</b>	Bejahend
<b>Hmh</b>	Verneinend
^	leiser (senken der Stimme)
°	lauter (heben der Stimme)
<<	langsamer, abgesetzter
>>	schneller
(text)	Verhalten des/der Befragten oder relevante Vorkommnisse im Raum
´text´	Wörtliche Rede in der Erzählung / im Gesprochenen
{ }	Anmerkungen, Erläuterungen von Interviewer (ich)
(lacht)	eher lachen
(heiter)	eher schmunzeln



Dieses Regelsystem sollte organismische Reaktionen und subjektiven Ausdruck aufgreifen können, um vor theoretischem Hintergrund vorliegender Studie kongruente oder weniger kongruente Kommunikation hinsichtlich des Verstehenspostulates differenzierter abzubilden. Auffälligkeiten und Erkenntnisprozesse wurden während des Transkribierens wie in qualitativer Sozialforschung üblich in Memos festgehalten. Zudem wurden zu jedem Interview Informationen über sprachliche Auffälligkeiten in der Kommunikation des/der Befragten, den Mitschrieb des Interviewers, Informationen zum Transkriptionsprozess mit aufgetauchten Transkriptionsproblemen und deren Lösungen sowie eine Übersicht der drei auffälligsten Themen des Interviews notiert.

Aufgrund der geringen Gesamtzahl an beteiligten Personen entschied ich mich für eine vollständige Anonymisierung aller genannten Personen- und Firmennamen im Transskript. Diese wurden im Text generell durch „XY“ ersetzt, um eine Nachvollziehbarkeit möglichst auszuschließen.

Nach den vollständigen Transkriptionen folgten drei Korrekturdurchgänge (1) anhand der „Suchen und Ersetzen“-Funktion bezüglich Rechtschreibung sowie Ausschreibungen von Abkürzungen, (2) anhand eines vollständigen Korrekturlesens bezüglich Groß- und Kleinschreibung und der Zeichensetzung nach dem Transkriptionsregelsystem (vgl. Tab. 14, S. 314) und (3) anhand eines vollständigen Korrekturhörens der Audioaufnahme bezüglich Pausen, Absetzen, Wortwiederholungen, Unterbrechungen, Sprechweisen und Intonation wie das Heben und Senken der Stimme, lautes, leises, schnelles und langsames Sprechen.

**Abb. 21: Beispiel Transkriptauszug**  
(eigene Darstellung)

...

I: Und gibt es da irgendwie was, wo Du sagst: 'Haja, das ist so ein Punkt, das funktioniert super. Oder an der/ //(unv.) So was Ausschlaggebendes//...

B10: //Das ist kontextabhängig// [Ja]. Also da gibt es keine Standardmuster.

I: Fällt Dir da irgendein Beispiel ein?

B10: Will ich nichts nennen gerade [Ok]. Also (.) °Beispiel hatte ich letzte Woche. Dass ich (.) Sachen ab/ dass ich mit dem Einstieg in ein neues Projekt [Mhm]/ wo es dann (..) eine falsche Aussage gab, wie ich dachte. Und dann dachte ich >>ok, ich bin jetzt ab ersten November zu 100 Prozent abgeordnet [Mhm]. Also (..) einerseits war ich erst kurz traurig, weil das jetzt erst: Tschüss, Ende AKA [Endgültig]. Gen/ endgültig. Und dann habe ich angefangen meiner Führungskraft eine E-Mail zu schreiben, wie ich die Produktverantwortung abgeben kann [Mhm]. Dann wurde/ ist es/ da gab es wohl ein Missverständnis. Auch da wieder eine kurze Trauerphase. ^Und dann habe ich das geschaut, wie ich das konstruktiv angehen kann. ^Das heißt, wie kann ich mit der Situation umgehen und nach vorne schauen.

...

Zusätzlich zu den zu Beginn von Kapitel 4.6 aufgeführten kategorienbasierten Auswertungsschritten qualitativer Daten wurden spezielle Auswertungsverfahren des problemzentrierten Interviews angewandt. Der erste Schritt der verschiedenen Auswertungs- und Interpretationsverfahren des problemzentrierten Interviews beinhaltet die Analyse von Einzelfällen zur Identifikation der Problemfelder und darüber hinausgehenden Themen der Befragten (vgl. Witzel 1982, S. 110 ff.). Hierbei wurden zunächst die bereits im Verlauf der Erhebung initiierten Vorinterpretationen am Text und die Leitfadenstruktur durch „selektive Codes“ markiert, um durch ein Kodierraster im Sinne eines elektronischen Fundstellenregisters den Zugriff auf die einzelnen Teile des Interviews (Einleitung, Narration, Leitfragen, Begriffe) und das Auffinden eventueller neuer thematischer Aspekte für weitere komplexe Analysen zu ermöglichen (vgl. Witzel 2000, S. 5). Das Kodieren und gleichzeitige sowie anschließende Ordnen und Kategorisieren der Codes stellt die ersten Analyseschritte in einem iterativen Prozess während der beginnenden Auswertungsphase im Sinne des Prinzips „organisieren ist analysieren“ dar (Kuckartz 2010, S. 201). Weiterhin sollte der Gesprächsverlauf durch inhaltliche Interpretation problemzentriert nachvollzogen und darauf geachtet werden, dass die kodierten Aussagen in ihrem spezifischen Kontext belassen werden um den textimmanenten Bedeutungsgehalt nicht durch Begrifflichkeiten zu überdecken (vgl. Witzel 1982, S. 110). Daher wurden neben der a.) *selektiven Kodierung der Leitfadenstruktur* und *Vorinterpretationen* thematische Auffälligkeiten durch b.) *induktive bzw. offene Kodierung* Satz für Satz zu alltagsnahen und an der Verbalisierung der/des Befragten orientierten In-vivo-Codes kodiert sowie durch die weiteren Analyseformen der qualitativen Inhaltsanalyse für zentrale Aussagen zusammengefasst, expliziert und strukturiert (vgl. Mayring 2002, S. 115). Ergänzend wurden Forscherintention, Erkenntnisse, Erkenntnisprozesse und Auffälligkeiten während des gesamten Aufbereitungs- und Auswertungsprozesses in Memos zur Nachvollziehbarkeit festgehalten. In diesem Materialdurchgang konnten nebenbei die für die qualitative Analyse problematischen Suggestivfragen, ungeduldiges Fragen, Expertendarstellungen oder Frage-Antwort-Schemas aufgedeckt und markiert werden.

Die Auswertungsschritte erfolgten alle mit Hilfe der Software für qualitative Datenanalyse MAXQDA, mit der Kategoriensysteme übersichtlich erstellt und im iterativen Analyseprozess effizient verwaltet werden können. Durch die programminterne Verlinkung der Kodierungen zu den entsprechenden Transkriptstellen und zum entsprechenden Audiomaterial, wurde das zügige Auffinden des Text- und Audiomaterials für eine differenziertere Analyse möglich. Die jeweiligen Kategoriensysteme sind dabei für weitere Analysen fallübergreifend als auch fallspezifisch anzuzeigen, was z.B. für das Auffinden auffälliger Themen im dritten Auswertungsschritt hilfreich ist. Die Kategoriensys-

teme können in vorliegender Darlegung außerdem tabellarisch (vgl. Tab. 15, S. 317) oder alternativ als Screenshot (vgl. Abb. 22, S. 317) dargestellt werden. Im Folgenden und bei der Darstellung der Ergebnisse soll in vorliegender Studie vermehrt die traditionell tabellarische Darstellungsform der Kategoriensysteme verwendet werden. Die Kategoriensysteme werden im Kapitel Ergebnisse und Interpretation (Kap. 5, S. 323) an entsprechenden Stellen aufgegriffen.

**Abb. 22: Kategoriensystem der selektiven Codes**

(fallübergreifende Darstellung im Code-Matrix-Browser in MAXQDA – eigener Screenshot)

Codesystem	Tran...	Tran...	Tran...	Tran...	Tran...	Tran...
<b>selektive Codes (Leitfadenstruktur = Auswertungseinheiten)</b>						
1: Einleitung						
Momentanes Erleben	1	1	1	1	1	1
+ Infos	3	3	3	3	3	2
TN Online Befragung	1	1	1	1	1	1
Stand geg. Entwicklung/Veränderung	1	1	1	1	1	1
2: Narration	1	1	1	1	1	1
3: Leitfragen	1	1	1	1	1	1
3.3: Begriffe						
+ positiv	3	6	5	7	3	7
+ Unterstützung	18	8	5	9	8	15
+ Vertrauen	2	5	7	2	3	4
+ offen sein		3	4	4	4	8
+ Respekt		3	2	4	4	5
+ jetzt gehts mir gut		2	2	8	3	4
4: Reflexion		1		1	1	1

**Tab. 15: tabellarisches Kategoriensystem der selektiven Codes – fallübergreifend**  
(eigene Darstellung)

Kategorie	>	Kodiereinheiten (Anzahl Codes)	>	Subcodes (Anzahl Codes)	>	Subcodes (Anzahl Codes)	
<b>Selektive Codes</b>	>	Einleitung (98)	>	Momentanes Erleben (9)			
				Infos (45)	>	Spickzettel/Mitschriebe (15)	
						Datenschutz (14)	
						unangenehme Fragen (12)	
						Richtig o. falsch (4)	
					TN Onlinebefragung (14)		
					Stand geg. Entwicklung/Veränderung (30)		
					Narration (16)		
					Leitfragen (16)		
					Begriffe (442)	>	Positiv (69)
						>	Gutes Gefühl / positiv bewertend / Empfindung (18)
							Was weiter bringt / sich entwickeln / Wachstum / Bewegung (10)
							Erfolgreich sein / gutes Ende / positives Ergebnis das gut tut (8)
						Vorteile objektiv erkennbar / Nutzen / gute Chancen (4)	
						Lob / Wertschätzung (2)	

Unterstützung (115)	>	...
Vertrauen (66)	>	...
Offen sein (59)	>	...
Respekt (78)	>	...
Jetzt geht es mir gut (55)	>	...
Reflexion (15)		

Der zweite Schritt der kontrollierten Form der Interpretation fand im Forschungskolloquium der Abteilung für Erwachsenenbildung und Weiterbildung des Institutes für Erziehungswissenschaft an der Universität Tübingen statt, in dem Fragen, Auffälligkeiten und Probleme während des Forschungs- und Auswertungsprozesses besprochen wurden. Es ist zu erwähnen, dass vorliegende Studie nicht durch ein Forscherteam durchgeführt, sondern punktuell begleitet wurde.

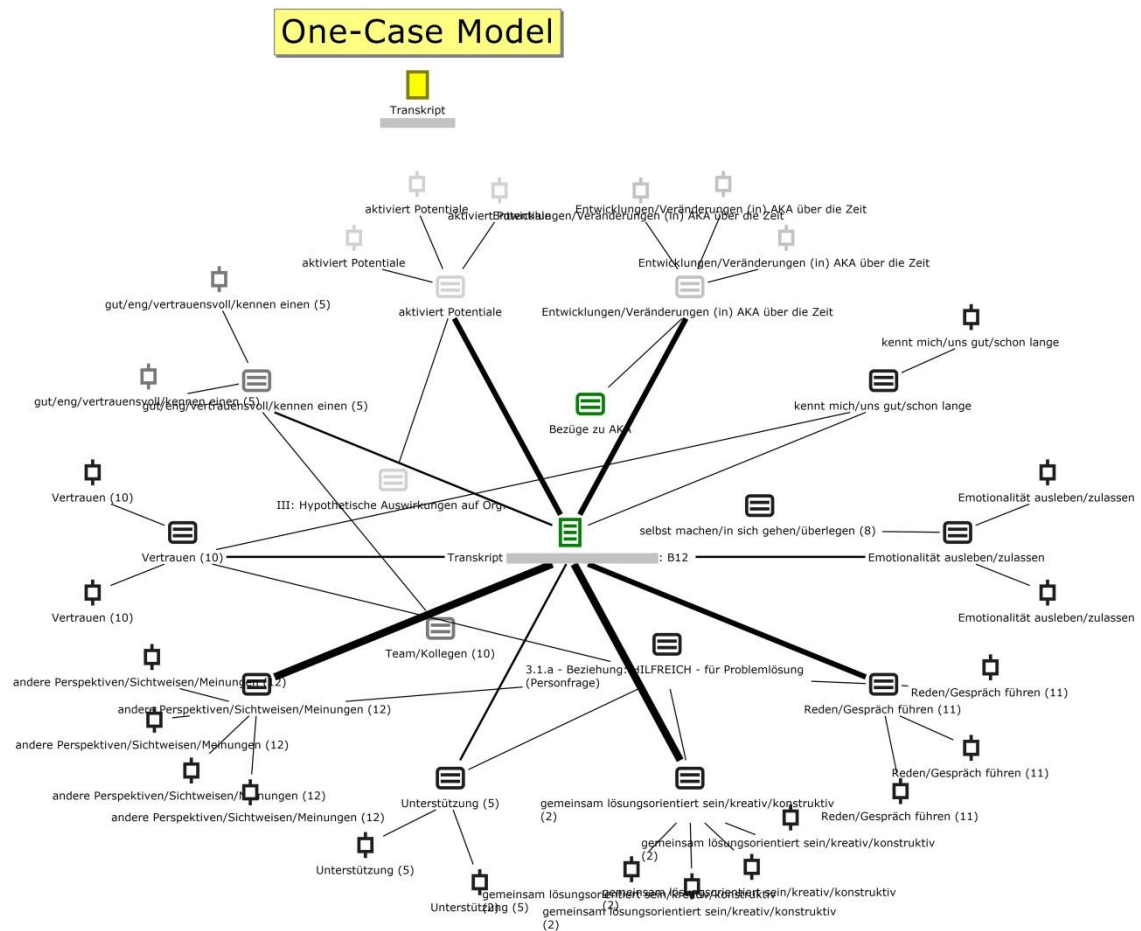
Das Ziel des dritten Schrittes der Auswertungen der problemzentrierten Interviews bestand in verschiedenen Schritten für vergleichende Systematisierungen und optionale Falldarstellungen, bzw. „Beziehungsdossiers“ (vgl. Witzel 1982, S. 122 f.). Hierfür wurden folgende Schritte umgesetzt:

1. Begutachtung fallspezifischer und zentraler Themen (induktiv, theoriegenerierender Interpretationsschritt), ermöglicht durch die offene und axiale Kodierung. Unterstützend wurde die Code-Matrix in MAXQDA eingesetzt, um auffällige Verteilungen der Codes auffindig zu machen. Zur Qualitätskontrolle des Kodierrasters wurden zudem Code-Relations (Überschneidungen und „Nähe“ von Codes) mit MAXQDA analysiert, um doppelte Kodierungen und damit nicht eindeutige Zuordnungen aufzudecken und zu prüfen.  
Eine zusätzliche Analyse der einleitenden Sondierungsfragen (momentanes Erleben, Teilnahme an der Onlinebefragung, aktueller Stand gegenüber dem Thema Entwicklung und Veränderung) sollte für ein besseres Bild der Hintergrundbedingungen des Interviews sorgen, die indizierend auf die Validität der Aussagen wirken.
2. Begriffsbildungen und –verständnis nahe am Text anhand der Verbalisierungen der Befragten validieren, ermöglicht durch den Methodenmix aus explorativen Freitextfeldern des Online Fragebogens und der zusätzlichen Begriffsdifferenzierungen in den Interviews.
3. Auffinden fallübergreifender zentraler Themen durch einen systematisch kontrastierenden Fallvergleich. Dabei wurden Querverbindungen herausgearbeitet und Kernkategorien entwickelt, die dann durch selektives Kodieren mit Material aufgefüllt wurden (vgl. Witzel 2000, S. 6).

- Ergänzende statistische Grundausswertung sozialer Merkmale wie Altersgruppe, Betriebszugehörigkeit und Geschlecht sowie Interviewdauer und Redeanteile. Hierfür wurden in MAXQDA Memos und Dokumentenvariablen hinterlegt.

Die fallorientierte Analyse zur Erkundung von Problemfeldern und auffälligen Themen wurde mit Unterstützung der Visual Tools in MAXQDA durchgeführt. Mit dem One-Case-Modell lassen sich die Häufigkeiten der Subcodes zu einem Obercode innerhalb eines Interviews anzeigen. Die Stärke der dargestellten Verbindungslinien symbolisiert die Häufigkeit der vergebenen Codes in dieser Kategorie. Auf diese Weise wird ersichtlich, in welche Kategorie bzw. zu welchem Obercode häufiger Codes zugeordnet wurden, wie anhand folgenden Screenshots beispielhaft ersichtlich:

**Abb. 23: One-Case Model der Narration und Leitfragen des Interviews B12**  
(Darstellung in Visual Tool MAXMaps in MAXQDA – eigener Screenshot)



Die grafische Darstellung kann in Bezug auf die Häufigkeitsverteilung verschiedener Subcodes zu mehreren übergeordneten Kategorie- bzw. Codeebenen bei einem stark ausdifferenzierten Kategorie- bzw. Codesystem zwar häufige Zuordnungen schnell ersichtlich machen, wirkt jedoch im Gesamten auch unübersichtlich. Daher ist es sinnvoll, zusätzlich zum One-Case-Modell den Code-Matrix-Browser in Zahlendarstellung

zur Analyse hinzuzuziehen (vgl. Abb. 22, S. 317), um die kategorische Verteilung der Codes differenzierter analysieren zu können. Hier tabellarisch dargestellt:

**Tab. 16: Kategoriensystem der selektiven und induktiven Codes des Interviews B12**  
(eigene Darstellung)

Kategorie	>	Kodiereinheiten (Anzahl Codes)	>	Subcodes (Anzahl Codes)	>	Subcodes (Anzahl Codes)	
<b>Selektive Codes</b>	>	Einleitung (8)	>	Momentanes Erleben (1)			
				Infos (4)	>	Spickzettel / Mitschriebe (1)	
						Datenschutz (2)	
						unangenehme Fragen (1)	
						Richtig o. falsch (0)	
					TN Onlinebefragung (1)		
					Stand geg. Entwicklung/Veränderung (1)		
					Narration (1)		
					Leitfragen (1)		
			Begriffe (44)	>	Positiv (9)	>	...
					Unterstützung (5)	>	...
					Vertrauen (7)	>	...
					Offen sein (6)	>	...
					Respekt (12)	>	...
				Jetzt geht es mir gut (5)	>	...	
				Reflexion (1)			
<b>Induktive Codes</b>	>	Narration (1)					
		Leitfragen (53)	>	Einstieg: Antwort Personfrage (2)	>	...	
				Beziehungsdimension (31)	>	...	
				Organisationsdimension (20)	>	...	
				Nicht hilfreich (generell) (1)			
			Bezüge zu AKA (4)	>	...		
			Outtakes				
			Gefühle (24)	>	...		
		Metaebene (bezogen auf Interview) (1)	>	...			

Eine tiefere Erkundung der Kodierungen, sowohl kategoriespezifisch als auch kategorieübergreifend, kann im Folgenden auffällige Themen und Problemfelder des einzelnen Interviews identifizieren und macht diese untereinander und fallübergreifend vergleichbar.

Die fallübergreifende Analyse soll einen Eindruck über die Problem- und Themenstellungen aller Befragten bezüglich der Fragestellungen liefern und damit fallübergreifen-

de zentrale Themen identifizieren. Hierfür wurde wiederum der Code-Matrix-Browser zur Ansicht der Codeverteilung genutzt sowie die Ergebnisse der fallspezifischen Analyse zentraler Themen.

Die offenen Kodierungen der Leitfragen des problemzentrierten Interviews haben induktivem Charakter und teilen sich in drei auswertungsrelevanten Bereiche, den Beziehungsbezug, den Organisationsbezug und den evaluativen Bezug zur AKA:

1. Beziehung – hilfreich für die Problemlösung + hilfreiche Beziehungen im Job allgemein
2. Organisation – Auswirkung hilfreicher Beziehungen auf die Organisation
3. Evaluation – hilfreicher Beziehungen in AKA

**Abb. 24: Kategoriensystem der Leitfragen**  
(fallübergreifende Darstellung im Code-Matrix-Browser in MAXQDA – eigener Screenshot)

Codesystem	Tran...	Tran...	Tran...	Tran...	Tran...	Tran...
3: LEITFRAGEN						
+ Einstieg: Antwort Personfrage	2	2	2	2	2	2
+ 3.1.a - Beziehung: HILFREICH - für Problemlösung (Personfrage)	8	18	14	5	5	16
+ 3.1.b - Organisation: HILFREICHE Beziehungen						
+ I: Evaluation - hilfreiche Beziehungen in AKA	3	6	3	1	4	6
+ II: Allgemein/im Job	8	5	9	4	14	
+ III: Hypothetische Auswirkungen auf Org.	5	13	5	1	9	4

Der Code-Matrix-Browser zeigt die Häufigkeit leitfragenorientierter Kodierungen aller Interviewpartner kompakter als die tabellarische Darstellung an. Je mehr Satz für Satz Kodierungen im jeweiligen Leitfragenteil (z.B. 3.1.b – I, II, III) vorgenommen wurden, desto häufiger hat der/die entsprechende Befragte sich thematisch zu diesem Teil geäußert. Eine tiefergehende Erkundung der Kodierungen, sowohl teilspezifisch als auch teilübergreifend, kann nun auffällige Themen und Problemfelder identifizieren. Die Charakteristik des Samples wird damit im Hinblick auf die relevanten Bedingungen und Aspekte der zu untersuchenden Problematik deutlich.

Die Auswertung der markanten Begriffe, die als Ergebnis der explorativen Freitextfelder des Online Fragebogens analysiert (vgl. Kap. 4.6.2, S. 309 f.) und im Interview kommunikativ validiert wurden, erfolgte schließlich durch offenes Kodieren für eine induktive Begriffs- bzw. Theoriebildung. Das Kategoriensystem erscheint dabei wie folgt, aufgrund der Größe beispielhaft nur mit den Subcodes des Begriffes „positiv“ dargestellt:

**Abb. 25: Kategoriensystem der Begriffe**  
(fallübergreifende Darstellung im Code-Matrix-Browser in MAXQDA – eigener Screenhot)

Codesystem	Tran...	Tran...	Tran...	Tran...	Tran...
3.3: Begriffe					
positiv	1	1	1	1	1
gutes Gefühl/positiv bewertend/Empfindung	1	1	2	4	1
was weiter bringt/sich entwickeln/Wachstum/Bewegung		2		1	1
erfolgreich sein/gutes Ende/positives Ergebnis das gut tut				1	
Vorteile objektiv erkennbar/Nutzen/gute Chancen					
Lob/Wertschätzung					
optimistisch/motiviert sein/Lust					
Spaß/Freude			1		1
persönliche Werte füttern/bedienen/leben	1				
Mut/Sicherheit/Klarheit haben, bekommen			1		
gute Atmosphäre/angenehmes Umfeld		2			
Bedürfnisbefriedigung					
Unterstützung	18	8	5	9	8
Vertrauen	2	5	7	2	3
offen sein		3	4	4	4
Respekt		3	2	4	4
jetzt gehts mir gut		2	2	8	3

#### 4.6.4 Methodenreflexion zur Datenauswertung im Forschungsprozess

Vorliegende Studie verweist in der Durchführung der Datenauswertung auf eine hohe reflexive Sensibilität und Transparenz für Methodeneinsatz und qualitative Analyse. Sie bleibt sich dabei im Gesamtprozess betrachtet der differenzierenden und reflexiv-transparenten Linie treu. Quantitative und qualitative Auswertungsschritte wurden anhand einschlägiger Forschungsliteratur durchdacht und kritisch auf ihren Mehrwert und Zusammenhang mit vorliegender Forschungsfrage und Problemstellungen intendiert. Neben dem analytischen Hauptprozess des primären In-vivo-Kodierens am Textmaterial ermöglichte die Unterstützung durch die Analysesoftware das Analysieren und Zuordnen einer größeren Anzahl offen generierter Codes und Subcodes. Die nahe am Originaltext erstellten In-vivo-Codes konnten dabei eng in ihrem wörtlichen Kontext belassen werden, was paraphrasierende Explikationsschritte verringert und damit unnötige Zwischeninterpretationen vermindert. Der textimmanente Bedeutungsgehalt wurde dadurch nicht mit Begrifflichkeiten überdeckt. Mit dieser Hilfe technischer Umsetzungsmöglichkeiten konnte so eine Vielzahl an unterschiedlichen Codes effektiv verarbeitet werden, was jedoch unter kritischem Aspekt die Gefahr „ausufernder“ Kategoriensysteme in sich birgt. Analyseschritte dürfen dabei nicht zu einem Selbstzweck geraten, der seinen Zusammenhang zum Referenzkonstrukt und vorliegenden Fragestellungen verliert. Weiterhin hat die kontrollierte Form der Interpretation durch kritischen Nachvollzug der vorgenommenen Interpretationen eines einzelnen Forschers durch ein Forscherteam, was im Bezug zu „Außenstehenden“ üblicherweise im Zusammenhang mit Objektivität und Validität diskutiert wird, im vorliegenden Fall durch



das Doktorandenkolloquium stattgefunden. Schließlich sollte der Gefahr intransparenten Vorwissens für die Auswertung qualitativer Daten durch Austausch, Forschungstagebuch, Memos, Selbst- sowie Methodenreflexionen begegnet werden.

Die nicht zu unterschätzenden zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcen, die für diese Studie zur Verfügung standen, waren, wie bei den allermeisten Studien, begrenzt (vgl. Flick 2007, S. 262). Aufgrund dieser Ressourcen enthält die Untersuchung eine Momentaufnahme. Wie auch Gruppendiskussionen sind Längsschnittstudien zum gegebenen Forschungsgegenstand des Zusammenhangs zwischen konstruktiver Selbstentwicklung und Organisationsentwicklung weiterführend durchaus beachtenswert und zu befürworten, wenn die Entwicklung und Veränderung organisationskultureller Aspekte über einen längeren Zeitraum näher in den Fokus rücken soll.

Im nachfolgenden Kapitel soll es nun um die Ergebnisse und Interpretationen der empirischen Untersuchung gehen sowie eine Diskussion in Kapitel sechs angeschlossen werden, die zentrale Erkenntnisse aufgreift bevor schließlich Kapitel sieben die theoretischen und empirischen Erträge, Schlussfolgerungen und Perspektiven der Studie im Gesamtzusammenhang darlegt.

## 5 empirische Ergebnisse und Interpretationen

*„Eine zuverlässige Methode,  
Menschen dazu zu bringen,  
falsche Aussagen zu glauben,  
ist häufiges Wiederholen,  
weil Vertrautheit sich nicht leicht  
von Wahrheit unterscheiden lässt“  
(Daniel Kahneman 2014, S. 85)*

Die Ergebnisse dargestellter Auswertungs- und Analysewege der erhobenen Daten werden im Folgenden in Zusammenhang mit der Forschungsfrage nach Beziehungen, die für konstruktive Selbstentwicklung hilfreich und förderlich sind sowie deren mögliche Rolle für die Entwicklung und Veränderung der Organisation vorgestellt und mit Hilfe des theoretischen Referenzkonstrukts der Erwachsenenbildung als entwicklungsorientierte Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft interpretiert.

### 5.1 Dokumentenanalyse

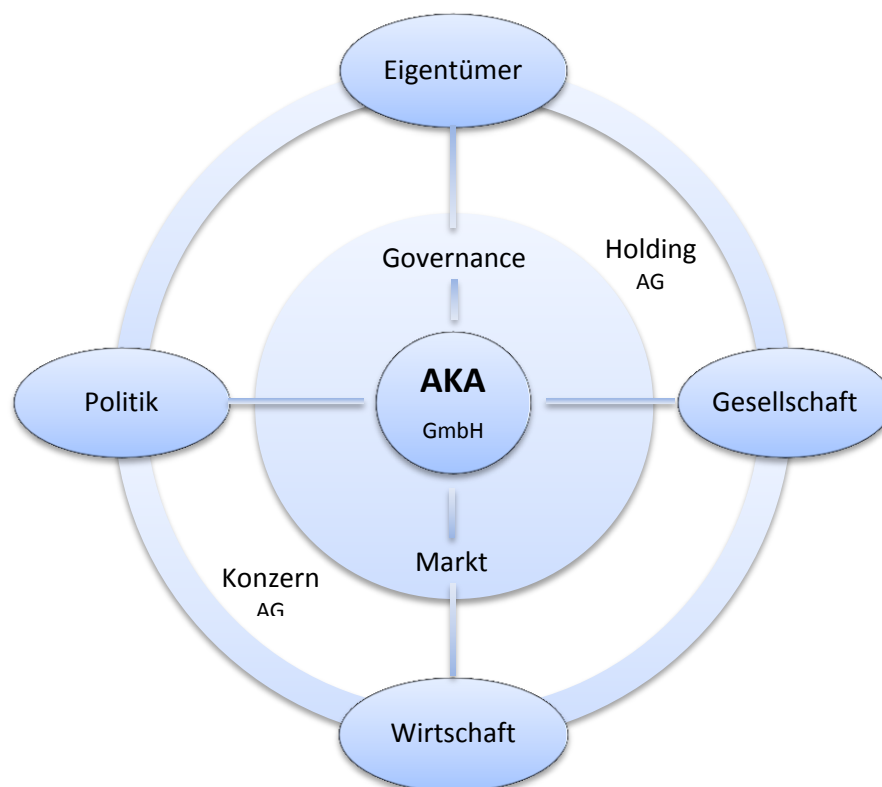
Zur Rekonstruktion von Rahmenbedingungen und zugrundeliegender Orientierungsmuster vorliegender empirischer Untersuchungen sollen im Folgenden Strategie, Um-

feld, Selbstverständnis, Ziele, Zweck, Führungsgrundsätze und Inhalte aus der Regelkommunikation der ehemalige EnBW Akademie und ihrer Bereiche aufgeführt und im Zusammenhang mit der qualitativen Beziehungsdimension für eine konstruktive Organisationsentwicklung betrachtet werden. Die folgenden Ausführungen wurden in vorliegender Form von der ehemaligen Geschäftsführerin der AKA in ihrer korrekten Darstellung bestätigt. Die Quellenangaben in diesem Kapitel verweisen zur Nachvollziehbarkeit im Verzeichnisstil auf das entsprechende Dokument des beigefügten Datenträgers.

### 5.1.1 Strategie und Rahmenbedingungen

Die ehemalige EnBW Akademie war strategisch zwischen verschiedenen Stakeholder und ihren Interessen platziert. Dazu gehörten Eigentümer (Aufsichtsrat, Konzern), Gesellschaft, Politik und Wirtschaft (Markt).

**Abb. 26: Strategisches Umfeld der ehemaligen EnBW Akademie**  
(eigene Darstellung)



Die Rahmenbedingungen der untersuchten AKA, einer Corporate Academy als Beispiel einer lernenden Organisation, hatten sich im Untersuchungszeitraum durch äußere Einflüsse massiv verändert. Bereits ein früherer CEO der EnBW sagte: „Wir müssen unsere Veränderungsfähigkeit, -bereitschaft und -geschwindigkeit drastisch erhöhen“

(vgl. Doks/intAKA/cl05-2003). Die Energiewende wirkte sich als zunehmend politisches Thema immer stärker auf die Energiebranche aus, womit Effizienz und Wandel im Jahre 2011 die bestimmenden Themen in der Personalstrategie des EnBW Konzerns waren (vgl. Doks/intAKA/EnBW-Personalstrategie). Dabei sollte neben der Kompetenzsicherung und –entwicklung, die demographische Entwicklung im Blick behalten werden, die Human Ressource-Arbeit effizienter, die Arbeitskultur flexibel gehalten und neue Organisationsformen der Arbeit gefunden werden (vgl. Doks/Ms/hs/g04-2011a; vgl. ebd. g04-2011b). Entwicklungspotentiale und –möglichkeiten standen strategisch im Zusammenhang mit Ziele, Nutzen und Erwartungen sowie den personbezogenen und erwachsenenpädagogischen Dimensionen in der Personalentwicklung von Lernerfolgsgewährleistung, Vermittlung und Didaktik. Die EnBW galt als eine sich zunehmend verändernde Organisation, die nur als eine lernende Organisation die Transformation von Wissen zwischen Individuum und Organisation erfolgreich bewältigen kann (vgl. Doks/Ms/hs/g04-2011i). Hierfür sollten leistungsfähige Strukturen geschaffen werden und Entwicklungen ermöglicht. In diesem Zuge war zum Erhebungszeitpunkt die Abteilung für strategische Personalentwicklungsfragen der EnBW Holding AG mit Governance- und Steuerungsfragen für die Personalentwicklung unter anderem im Projekt „KommMit“ (vgl. Kap. 5.1.3, S. 332 ff.; vgl. Doks/prAKA/Kompetenzmodell) betraut. Parallel zur Weiterentwicklung und Vergrößerung der AKA während ihres bis dato etwa 12jährigen Bestehens<sup>118</sup>, gewannen diese veränderten politischen und wirtschaftlichen Rahmenbedingungen zunehmenden Einfluss. Fragen nach der Antizipation solcher Einflüsse bekamen mehr Gewicht. Während die AKA ihre Mitarbeiterzahlen und Räumlichkeiten seit Bestehen an kontinuierlich erweitern konnte, sollte das Kundenberater-Modell mit der Implementierung von Kundenbetreuern die interne Entwicklung und Veränderung der AKA im Jahre 2011 noch stärker ressourcenorientiert vorantreiben. Die Arbeit der Kundenberater nach „innen“, Insourcing und Binnenwirkung wurden aufgrund der äußeren Umstände wichtiger, auch um schneller auf Veränderungen reagieren zu können. Ein langfristiger Ausgleich von Kundenbetreuung (mit zum Erhebungszeitpunkt ca. 20%) und internen Beratungsdienstleistungen (mit ca. 80%) auf ein 50:50 Verhältnis sollte angestrebt werden. Zudem sollte die externe Marktposition von einem Auftragsverhältnis von ca. 90:10 auf 80:20 erhöht werden (vgl. Doks/Ms/hs/g02-2011d). Die AKA führte ihre Geschäfte dabei mit Hilfe des Zielmanagement und Strategiekonzeptes Balanced Score Card (vgl. ebd. g01-2011g).

---

<sup>118</sup> Der Untersuchungszeitraum vorliegender Studie lag im Juni – November 2012. Die ehemalige EnBW Akademie war in diesem Zeitraum mit ca. 74 Mitarbeitern für ca. 13.000 KollegInnen und Kollegen im Konzern zuständig.

### 5.1.2 Selbstverständnis, Zielsetzung und Arbeitsweise

Ihre Aufgaben erfüllte die ehemalige EnBW Akademie in den Geschäftsfeldern Konzernprogramme, Qualifizierung und Beratung mit dem von Gründung an fest gesetztem Ziel der geschäftsfeldbezogenen Verbesserungen durch Bedarfsanalysen, Begleiten und Gestalten von Veränderungsprozessen sowie dem Entwerfen von Entwicklungs- und Veränderungsprogrammen für das Top Management, Mittlere Management, untere Management und die Arbeiterebene (vgl. Doks/brAKA/ibAKA).

**Abb. 27: Hauptaufgabenfelder der ehemaligen EnBW Akademie**  
(eigene Darstellung)



Der ursprüngliche Zweck der Personal- und Managemententwicklung, insbesondere die Durchführung von Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen, wurde um die Organisations- und Projektberatung erweitert. Im Mittelpunkt standen die Weiterentwicklung der Unternehmens- und Führungskultur, der Ausbau „weicher Themen“, integrierendes Wirken für ein gesellschaftsübergreifendes und gemeinsames Verständnis der Unternehmens- und Lernkultur, spürbarer Nutzen und Mehrwert für den Kunden, konzernweites Wissen bündeln, als Plattform für den Wissenstransfer wirken sowie durch Qualifizierungen einen Beitrag zur Beschäftigungssicherung leisten. Ein spezielles Kundenbetreuer-Modell wurde 2008 aufgebaut und unterstrich die Bedeutung der Binnenwirkung der AKA im Konzern. Es sollte als erste Anlaufstelle innerhalb der AKA die Interessen des Marktes bzw. des Kunden noch vor den Geschäftsbereichen Training und Veranstaltungsmanagement berücksichtigen.

Die AKA agierte dabei anhand ihrer Mission, Vision und Leitsätze selbstständig und eigenverantwortlich auf dem internen und externen Markt, unter Beachtung der Prinzipien und Vereinbarungen mit dem Konzern sowie in Abstimmung und Zusammenarbeit mit zentralen Partnern. Ihre Wirkungskraft sollte durch hohe Kompetenz, enge Zusammenarbeit und Verzahnung zwischen den Leistungsfeldern unter einer gemeinsamen Führung erreicht werden (vgl. Doks/intAKA/AKA\_Leitbild-Führung). Um an entsprechenden Stellen Verknüpfungen und Zusammenhänge mit der konstruktiven Selbst- und Organisationsentwicklung durch die Beziehungsdimension zu verdeutlichen, soll an dieser Stelle inhaltlich das vollständige Unternehmensleitbild dargestellt werden.

**Tab. 17: Unternehmensleitbild, Zielsetzung und Aufgabenfelder der ehemaligen EnBW Akademie**  
(eigene Darstellung)

Mission
Wir sind Entwicklungspartner für Menschen und Organisationen
Vision
Wir sind führend im Bereich der Entwicklung von Mitarbeitern und Führungskräften des EnBW Konzerns
Wir verstehen unsere Kunden besser als der Wettbewerb und schaffen für sie einen nachhaltigen Mehrwert
Wir sind anerkannte Impulsgeber für die Weiterentwicklung der Unternehmenskultur
Leitsätze
Wir erfüllen die Anforderungen unserer Kunden besser als der Wettbewerb.
Wir schaffen exzellente Leistung durch Engagement und Kompetenz.
Wir handeln konsequent und verlässlich. Unser Wort gilt.
Wir denken über Bereichsgrenzen hinaus. Fairness, Respekt und Vertrauen sind der Maßstab unserer Zusammenarbeit.
Wir fordern und fördern unsere Mitarbeiter. Führungskräfte führen klar und zielorientiert zum Erfolg.
Wir teilen unser Wissen und entwickeln uns durch ständiges Lernen weiter.
Wir handeln stets wirtschaftlich und steigern den Wert unseres Unternehmens.
Wir sind Vordenker und Wegbereiter für innovatives Handeln in unserer Branche.
Wir sehen Wandel als Chance und treiben Veränderungen entschlossen voran.
Wir handeln vorausschauend im Bewusstsein unserer besonderen Verantwortung für Umwelt und Gesellschaft.
Zielsetzung
Management- und Personalentwicklung
Organisations- und Projektberatung
Entwicklung der Unternehmens- und Führungskultur
Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses über die Unternehmens- und Lernkultur
Qualität bedarfsorientierter Angebote soll zu spürbarem Nutzen und Mehrwert führen
Wissen aus verschiedensten Kompetenzfeldern bündeln und Plattform für Wissenstransfer sein
Beitrag zur Beschäftigungssicherung leisten durch gezielte und proaktive Qualifizierung
Aufgabenfelder
Bedarfserhebung, -klärung, -analyse
Auftragsklärung und Angebotserstellung (kundenorientiert, u.a. maßgeschneidert)

Make-or-buy Entscheidung aufgrund kontinuierlicher Marktbeobachtung und sehr guter Marktkenntnis treffen (für ein optimales Preis- Leistungsverhältnis)
Angebotsdurchführung (Trainings, Workshops, Coaching, Beratung, Prozess- und Projektbegleitung, Moderation, etc.)
Evaluation (Feedbackbögen, Kundenbefragung, Wirksamkeitsstudien)

(vgl. Doks/intAKA/AKA-Organisationsbereiche; vgl. Doks/lbAKA/AKA\_Markenbild\_Zielsetzung\_Aufgabenfelder)

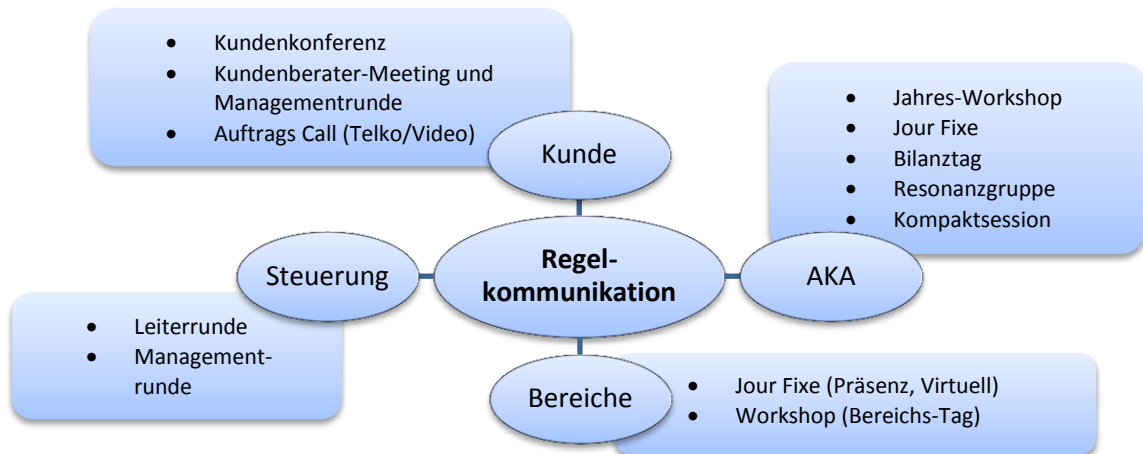
Die Mission der ehemaligen EnBW Akademie beschreibt den Kern des vorliegenden Forschungsproblems: die Entwicklung von Mensch und Organisation. Die Studie erweitert diese Bestandsaufnahme um das richtungsbezogene Attribut „konstruktiv“ und die Beziehungsdimension mit sowohl deduktiver als auch, wie sich zeigen wird, induktiver Relevanz für die konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung. Neben den wirtschaftlichen und wettbewerbsbezogenen Leistungsmerkmalen fallen in den Leitsätzen einige beziehungsrelevante Aspekte auf. Konsequentes und verlässliches Handeln („Unser Wort gilt“) sowie Fairness, Respekt und Vertrauen als Maßstab in der Zusammenarbeit heben zum Teil explizit die Bedeutung von Vertrauen, Zuverlässigkeit und im weiteren Sinne Kongruenz in Beziehungen hervor. Die Ergebnisse des Online Fragebogens und der Interviews dieser Studie untermauern die Relevanz dieser Merkmale in der Beziehungsgestaltung für eine konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung (vgl. Kap. 5.2.3, S. 349; vgl. Kap. 5.3.3.2, S. 383). Das Fordern und Fördern von Mitarbeitern und Führungskräften sowie das Teilen von Wissen und die Entwicklung durch ständiges Lernen beschreiben die Konzentration auf ein aktives Wissensmanagement sowie die erwachsenenpädagogische Orientierung am lebenslangen Lernen und an der „Entwicklungsorientierung als Organisationsprinzip“ (vgl. Vogel 1998, S. 15 ff.). Durch das Begreifen des Wandels als Chance und den Willen, Veränderungen entschlossen voranzutreiben wird neben der Entwicklungsorientierung zusätzlich die Veränderungsorientierung hervorgehoben, wie es auch vorliegende Studie differenziert (vgl. Kap. 2.1, S. 42). Letztlich wird auch vorausschauendes Handeln im Bewusstsein der besonderen Verantwortung für Umwelt und Gesellschaft als Kategorie für ökologische Nachhaltigkeit betont. Unter diesen Voraussetzungen liegt es nicht fern, im Zusammenhang mit der AKA Bewusstsein und Verantwortung als erweiterte Kategorien für eine EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft zu betrachten, die zweifellos humanistische und beziehungsorientierte Implikationen für erfolgreiche Entwicklungs- und Veränderungsprozesse für Person *und* Organisation liefert.

Die primären Aufgabenfelder der AKA, Entwicklungsarbeit, Beratung und kulturelle Auseinandersetzungen im Konzern, bedürfen ein hohes Maß an Beziehungsgestaltung. Gerade dort, wo es um das bessere Verständnis mit- und füreinander gehen soll, ist die Beziehung in ihrer ganzen kommunikativen Bandbreite, verbal und nonverbal,

gefordert. Vorliegende Studie erweitert den kommunikativen Aspekt um die Merkmale Empathie, Kongruenz und Beachtung (vgl. Rogers 1951/2009a) der konstruktiven Beziehungsdimension mit Bezug auf den personenzentrierten Ansatzes (vgl. Kap. 2.2.4.3, S. 113). Die in betriebswirtschaftlichen Kontexten verbreiteten Begriffe Qualität, Nutzen und Mehrwert, tauchen in den Zielsetzungen und Leitsätzen der AKA ebenfalls auf, beschreiben jedoch im Kern Ergebnisse einer möglichst begründeten Reflexion, die nicht ohne eine Auseinandersetzung in Beziehung zwischen Person und Organisation und ihren wirtschaftlichen, persönlichen, organisationalen, politischen und gesellschaftlichen Zielen auskommt. Die AKA implementierte eine Reihe von kommunikativen Regelinstrumenten, um diesen Dialog zu ermöglichen.

Nach der Darstellung des strategischen Umfeldes, den Rahmenbedingungen und Hauptaufgabenfelder der AKA sollen im Folgenden wesentliche Inhalte aus der Regelkommunikation als organisationales Steuerungsinstrument und Indiz für die Rahmenbedingungen der Organisationsentwicklung im Zusammenhang mit Beziehungsqualität als nachhaltiger Ressource für Entwicklung und Veränderung vorgestellt werden.

**Abb. 28: Regelkommunikation und Instrumente der ehemaligen EnBW Akademie**  
(eigene Darstellung)



Die Kommunikationsinstrumente waren in vier Bezugskategorien differenziert (vgl. Doks/inAKA/Kommunikation\_Instrumente). Sie sind auf den Kunden, die AKA im Gesamten, ihre einzelnen Bereiche und ihre Steuerungsebene bezogen und spiegeln bereits eine starke Innenkommunikation wieder. Auf dem Jahresworkshop 2011 wurde verstärkt die Quantität und Qualität der Innenkommunikation thematisiert (vgl. Doks/Ms/AKA\_JahresWS\_Protokoll; vgl. Doks/Ms/hs/jw01-2011). Im Hinblick auf Verhältnismäßigkeit und Zeitaufwand sollte mehr Kommunikation (auch virtuell) ermöglicht werden. Größere Sorge als die Quantität bereitete jedoch die Qualität der internen

Kommunikation. Die Art und Weise von Rückmeldungen wurde teilweise als „Klatsche kassieren“ empfunden. Die Themen Wertschätzung, Selbstwirkung und Selbst-/Fremdwahrnehmung kamen aufgrund negativer Kritik von Seiten der Mitarbeiter zu Tage. Was sage ich wie? Wie kommt es an? Es bleibt zu vermuten, dass in der bisherigen organisationalen Entwicklung der AKA möglicherweise die Beziehungsdimension bzw. die Vertrauensdimension in Beziehungen zwischen beteiligten Personen (z.B. Führungskräfte und Mitarbeiter) und das Bewusstsein für entsprechend hilfreiche und förderliche Merkmale unterschätzt wurde. Ein Ergebnis dieser Studie vorweggenommen, könnte an dieser Stelle als Grund zu vermuten sein, dass Gefühle und Emotionen zwar eine große Bedeutung für konstruktive Selbstentwicklungen bzw. nachhaltige Problemlösungen haben, jedoch selten thematisiert werden (vgl. Kap. 5.3.5, S. 396). Konkludierend wäre eine mögliche Teillösung für das Problem der Art und Weise der internen Kommunikation dann ein stärkerer Fokus auf Empathie, als ein nachgewiesen wesentliches Merkmal der Angstminderung in zwischenmenschlichen Beziehungen. Tatsächlich sollten nach Bekanntwerden des Problems Signale der Gesprächsbereitschaft und das Relativieren von empfundenen Hierarchien in Rückmeldungen Ziele für eine herrschaftsfreie Kommunikation „ohne Angst“ werden. Qualität in Beziehung und Kommunikation zu messen und zu erkennen wurde jedoch als „schwer“ betrachtet, zumal diese bis dato stark an einer Quantität gemessen worden war. Verstärkte Perspektivlosigkeit aufgrund strengerer Rahmenbedingungen der AKA führten zu Frust der Mitarbeiter und das Eröffnen von Perspektiven wurde, aufgrund der Strategie des „Fahren auf Sicht“ in turbulenten Zeiten, erschwert. Immer wieder war daher die Rede von aktuell wichtigem „Kurzpassspiel“ und dem Bedürfnis nach einer „lösenden Handbremse“ (vgl. Doks/Ms/hs/bt06-2011; vgl. ebd. jw01-2011). Die Fragestellungen vorliegender Studie nach Bedingungen für konstruktive Selbstentwicklungen bzw. nachhaltige Problemlösungen passen in dieses „unsichere“ Umfeld und führten aufgrund einer erwartbar hochmotivierten Untersuchungsteilnahme zu ernsthaften Ergebnisse mit höherer Validität durch starke Themenidentifikation der Befragten.

Der Konzern konzentrierte sich in seiner Personalstrategie 2011 auf einen Nachholbedarf in Wettbewerbsfähigkeit und Effizienz in der Personalentwicklung durch Kompetenzsicherung und –entwicklung. Der Spagat zwischen flexiblem Know-How, um Veränderungen gerecht zu werden und stabiler Motivation sollte gelingen. Die AKA hatte jedoch keine Governancefunktion. Ihr Geschäftsmodell orientierte sich am freien Wettbewerb und sollte mit diesem Modell unter den gegebenen Rahmenbedingungen ansetzen können. Die innere Haltung der AKA war, dass Personalentwicklung und Managemententwicklung nicht „nice to have“ sind und so wollte sie sich präsentieren. Neben dem Gewährleisten der Geschäftsfähigkeit der durch Aufgaben des Controlling



sowie fortlaufende Prozesse und laufende Projekte, z.B. in der Qualifizierung und Kundenbetreuung (vgl. u.a. Doks/Ms/hs/jf04-2011), wurden Resonanzgruppen von der Geschäftsführung (GF) genutzt, um als freiwillige und eigenverantwortliche Plattform Motivationen und Problemthemen der Mitarbeiter besser wahrzunehmen, mit dem Ziel schnellerer Reaktionsfähigkeit. Dies sollte durch Zuhören sowie durch das Fördern von offenem Dialog und Rollenklarheit erreicht werden, was in Anbetracht der Weiterentwicklung und Vergrößerung der AKA bis dato an Bedeutung gewann. Die GF kommunizierte im Alltag zu zahlreichen operativen Themen und wollte daher ausgleichend das Bewusstsein auf dialogische Themen, Sensibilisierung für die Rückmeldekultur und Fehlerkultur richten. Gedanken um mögliche Hilfestellungen für Mitarbeiter, z.B. durch Kommunikationsregeln, sollten das Vertrauen auf ein ehrliches Bemühen und auf die Wertschätzung der Mitarbeiterkompetenzen fördern. Durch die Resonanzgruppen wurden 2011 verstärkt Angst, Unsicherheit, Gefühle der Stagnation von Veränderung, Arbeitsbelastung, Selbstdruck und Gefühle von Hilflosigkeit thematisiert. Weiterhin wurden das Wahrgenommen werden in der persönlichen Veränderung, positiver und negativer Stress, tatsächliche Leistung und Scheinleistung sowie die Vereinbarkeit persönlicher Werte mit den Werten der AKA gemeinsam diskutiert. Auf dem Bilanztag im Sommer 2011 wurden diese Erkenntnisse noch einmal aufgearbeitet und von den Führungskräften mit folgenden erwünschten Stoßrichtungen beantwortet:

- in Zukunft angstfreier über schwierige Themen sprechen können<sup>119</sup>
- fachliche und physische Leistungsgrenzen früher erkennen
- mehr Robustheit im Umgang miteinander: „Nicht aus Fliege Elefanten machen“.
- unter gegebenen Rahmenbedingungen seien keine strukturellen Veränderungen der AKA gewünscht
- Dialog und ein ganzheitlicher Blick sind wichtig (nach dem Markensteuerrad ist die AKA „persönlich“)
- Evaluationssysteme weiterentwickeln
- ohne Investitionen keinen Erfolg

Die ehemalige EnBW Akademie war eine Corporate Academy und Organisation expliziter Erwachsenenbildung, die die eigene Gesellschafts- bzw. Organisationsentwicklung, die alltäglichen Aufgaben und die zusätzlich veränderten wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen zu bewältigen hatte. Die Beziehungsdimension hatte für konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklungsprozesse schon aufgrund ihrer

---

<sup>119</sup> Angstfreiheit wurde als ein Thema betrachtet, das nicht spürbar ist, wenn es gut läuft. Das Problemerkennen sei erst bei einem gewissen Ausmaß vorhanden, dann könnte es jedoch bereits „zu spät“ sein. Da vieles implizit von statten geht, wurde um mehr explizite Kommunikation gebeten und ermutigt, sich mehr zu trauen (vgl. Doks/Ms/hs/bt06-2011).

Ziele und Aufgabenstellungen auch im internen Bezug einen hohen Stellenwert, was das Erkenntnisinteresse und die Konzeption vorliegender Studie beeinflusste. Die Geschäftsführung (GF), das Controlling (GC) sowie die einzelnen Bereiche Qualifizierung (GQ), Veranstaltungsmanagement (GQV), Training (GQT), Beratung (GB) und Konzernprogramme (GK) sollten im Untersuchungszeitraum hierfür ihren Beitrag im Einklang mit ihrem Selbstverständnis, ihrer Zielsetzung und ihrer Arbeitsweise leisten. Im Folgenden soll diese Aspekte als relevante interne Orientierungsmuster und Rahmeninformationen für die Ergebnisse des Online Fragebogens und der problemzentrierten Interviews dargelegt werden.

### 5.1.3 Interne Orientierungen der Geschäftsbereiche

Die Geschäftsführung (GF) der ehemaligen EnBW Akademie bemühte sich um die Management- bzw. Steuerungsentwicklung in enger Kooperation mit der EnBW Holding AG. Relevante Themen für vorliegende Studie waren neben dem Vorantreiben und Ermöglichen der AKA internen Personal- und Organisationsentwicklung, z.B. durch erweiterte Lernarrangements, Betriebsvereinbarungen und das vorantreiben des Themas Lernende Organisation, auch die konzernweite Entwicklung von Personal, Leitbild, Führung und Werten (vgl. Doks/intAKA/Organisationsbereiche, S. 2 f.). Dies geschah unter anderem durch das Kompetenzmodell und Projekt „KommMit“. Das Projekt definierte das Kompetenzverständnis des Konzerns und integrierte organisationale und persönliche Perspektiven. „KommMit“ legte für das Kompetenzmanagement des Konzerns betrieblich vereinbarte und ausdifferenzierte Kompetenzen für Mitarbeiter und Führungskräfte in verschiedenen Kompetenzgruppen fest. Die Balance zwischen der Klärung formaler Rahmenbedingungen dem Herstellen des persönlichen Bezuges im Aufgaben- und Arbeitsumfeld der Mitarbeiter und Führungskräfte sollte dadurch in Zukunft besser gelingen. Die Umsetzung wurde eingebettet in einen analytischen Steuerungsprozess, Selbst- und Fremdeinschätzungen für „Ist“-Profile, Definitionen von Sollanforderungsprofilen<sup>120</sup>, Entwicklungszielen und Entwicklungsmaßnahmen sowie Erfolgskontrollen und eventuelle Modifizierungen. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung dieser Studie war das Projekt noch in der Rolloutphase. Die Reflexion von organisationalen Bedeutungszuschreibungen bezogen auf die Entwicklungs- und Veränderungsorientierung von Mensch und Organisation und der angedeuteten Merkmale von Beziehungsqualität spiegelt sich in den ausgewählten Kompetenzgruppen und Kompe-

---

<sup>120</sup> In gesellschaftsspezifischen „Sollanforderungsworkshops“ wurden die Profile durch Benennen des Anwenderkreises (damit war die betroffene Rolle bzw. Berufsgruppe gemeint) mit den jeweiligen Vertretern von Betriebsrat, Führung, Personalabteilung der Holding, Kunde und Rolleninhaber erarbeitet (vgl. Doks/prAKA/Kompetenzmodell).

tenzbeschreibungen wider. Die detaillierten Beschreibungen der Kompetenzen sind in Tab. ... in einer beispielhaften Auswahl und nicht vollständig dargestellt.

**Tab. 18: Überblick Kompetenzgruppen und Kompetenzen im Projekt „KommMit“**  
(eigene Darstellung)

Kompetenzmanagement		
Kompetenzgruppe	Kompetenzen	Detailbeispiele (Auswahl)
Kunden- und Marktmanagement	Kundenbindung	Interessen für Zufriedenheit und Erfolg optimal verbinden...
	Dienstleistungsorientierung	In Auftritt und Kommunikation optimal auf Anforderungen interner und externer Kunden einstellen...
	Markt- und Wettbewerbsorientierung	Relevantes Marktgeschehen beobachten und Informationen zur Orientierung gewinnen...
Strategische Orientierung	Analytische Fähigkeiten	Zwischen Ursache von Sachverhalten und den Wirkungen unterscheiden können...
	Konzeptionelles Denken und Handeln	Die persönlich zur Verfügung stehenden unternehmerischen Freiräume im Verantwortungsbereich nutzen...
Unternehmerisches Denken und Handeln	Konzern- und Gesellschaftsverständnis	Wissen über die Unternehmensorganisation aktiv für eigene Arbeit nutzen...
	Wirtschaftliches Handeln	Ökonomisch mit Arbeitsmitteln und Zeit umgehen...
	Entscheidungsfähigkeit	Steht zu eigenen Entscheidungen und übernimmt für Auswirkungen Verantwortung...
Kommunikation und Beziehungsmanagement	Überzeugungsfähigkeit	Schwierige und kontroverse Standpunkte nachvollziehbar vermitteln...
	Netzwerkarbeit	Tragfähiges Netzwerk persönlicher interner und externer Beziehungen pflegen...
	Repräsentationsfähigkeit	Vertrauen durch authentisches Auftreten und sachgerechte Argumentation gewinnen...
	Zusammenarbeit	Persönliche Erfolge nicht auf Kosten anderer erzielen...
	Konfliktfähigkeit	Konflikte austragen und übereilte Harmonisierung vermeiden sowie von emotionaler auf Sachebene zurückführen...
Veränderungsmanagement	Fortschrittliches Denken und Handeln	Hinterfragt und verbessert systematisch und methodisch eigene Arbeitsweise und schätzt innovative Ideen wert...
	Veränderungsfähigkeit	Ist offen für Veränderungsprozesse und erarbeitet Lösungen gemeinsam...
Fachkompetenz	Kompetenzmanagement	Neue Aufgaben und Austausch suchen um Kompetenzen zu erweitern...
	Wissensmanagement	Dokumentiert gut auffindbar und nachvollziehbar und pflegt vorbehaltlosen Austausch...
	Projektmanagement	Regelmäßig über vereinbarte Meilensteine berichten und konstruktive Zusammenarbeit sicherstellen...
	Prozessmanagement	Verantwortung für eigenen Teil der Prozessdurchführung und –optimierung übernehmen und Mitarbeiter in Lösungsfindung mit einbeziehen...
	Sprachkenntnisse	Kenntnisse gemäß europäischem Referenzrahmen eingeteilt...
Persönliche Kompetenz	Persönliche Stabilität	Eigenen Belastungsgrad realistisch einschätzen und Druck durch Priorisierung reduzieren...
	(Inter-)Kulturelle Kompetenz	Konstruktiv eigene Werte und Standpunkte vertreten...
	Selbststeuerung	Das eigene Selbstbild überprüfen und Signale Dritter verstehen, um eigene Standpunkte und Verhalten kritisch zu hinterfragen...
	Leistungsorientierung	Sich selbst anspruchsvolle Leistungsmaßstäbe setzen und Motivation trotz Rückschlägen, Frustrationen und schwer nachvollziehbaren Widerständen aufrechterhalten...

Führung	Mitarbeiterentwicklung	Potentiale, Stärken und Entwicklungsfelder erkennen und Freiräume sowie Rahmenbedingungen zur Entfaltung entsprechend dem Leistungsvermögen geben...
	Führungskultur	Vermittelt Atmosphäre von gegenseitiger Anerkennung, Wertschätzung und Zusammengehörigkeit, lebt fairen, konstruktiven und chancenorientierten Führungsstil unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Mitarbeiter...
	Mitarbeitersteuerung	Im Dialog, wenn möglich persönlich, zeitnah und klar wertschätzende und kritische Rückmeldungen geben...

(vgl. Doks/prAKA/Kompetenzmodell/Kompetenzmodell-Überischt)

Der Überblick über die Kompetenzgruppen und Kompetenzen zeigt, dass gesamtorganisatorisch ein breites Spektrum an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Auswahl für die Definitionen und Bewertungen stand. Aufgrund der berufsfeldübergreifenden Funktion diente das Modell als Grundlage für anwenderkreisspezifische Selektierungen und war daher möglichst umfangreich gehalten. Die dabei zugrundeliegende Bewertung bzw. Einstufung gliederte sich wie folgt:

**Tab. 19: Skalierung und Einstufungen der Kompetenzen**  
(eigene Darstellung)

Skalierung (Fremdeinschätzung)					
0	1	2	3	4	5
Nicht vorhanden	Teilweise als Grundlage vorhanden	Als fundierte Grundlage vorhanden	Teilweise als Stärke vorhanden	Als Stärke vorhanden	Als herausragende Stärke vorhanden
Die Kompetenz ist aufgrund der Tätigkeit des Mitarbeiters** nicht beobachtbar oder nicht vorhanden	<p>1. Der MA verfügt teilweise über die Voraussetzungen* für die mit der Kompetenz verbundenen Handlungen</p> <p>2. Der MA hat kaum Anwendungserfahrung</p> <p>3. Der MA handelt in geringem Umfang selbstständig und benötigt Hilfestellung</p>	<p>1. Der MA verfügt über grundlegende Voraussetzungen für die mit dieser Kompetenz verbundenen Handlungen</p> <p>2. Der MA hat in Teilbereichen Anwendungserfahrungen</p> <p>3. Der MA handelt teilweise selbstständig, benötigt noch vereinzelt Hilfestellung</p>	<p>1. Der MA verfügt über grundlegende Voraussetzungen für die mit dieser Kompetenz verbundenen Handlungen. In Teilbereichen gehen diese Voraussetzungen über Grundlagen hinaus und sind in vollem Umfang vorhanden</p> <p>2. Der MA hat Anwendungserfahrungen in allen Anwendungsbereichen, die mit dieser Kompetenz verbunden sind</p> <p>3. Der MA handelt selbstständig</p>	<p>1. Der MA verfügt in vollem Umfang über Voraussetzungen für die mit dieser Kompetenz verbundenen Handlungen</p> <p>2. Der MA hat Anwendungserfahrungen in allen Anwendungsbereichen, die mit dieser Kompetenz verbunden sind. In Teilbereichen hat er vertiefte Anwendungserfahrungen</p> <p>3. Der MA handelt selbstständig und zusätzlich aus eigenem Antrieb</p>	<p>1. Der MA verfügt in vollem Umfang über Voraussetzungen für die mit dieser Kompetenz verbundenen Handlungen verstärkt durch seine Interessen, Neigungen und Handlungsmotive</p> <p>2. Der MA hat vertiefte Anwendungserfahrungen in allen Anwendungsbereichen mit denen es ihm zusätzlich gelingt auf Dritte auszustrahlen</p> <p>3. Der MA handelt selbstständig und zusätzlich in hohem Maße aus eigenem Antrieb</p>

\* Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten

\*\* mit dem Begriff „Mitarbeiter“ sind sowohl Mitarbeiter als auch Führungskräfte gemeint  
(vgl. Doks/prAKA/Kompetenzmodell/KomMit)

Im Gesamtzusammenhang fällt die zwar ausdifferenzierte jedoch stark betriebswirtschaftliche und mechanistisch-praktische Ausrichtung der Kompetenzmerkmale und Wertungen auf. Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden gemeinsam als Voraussetzungen definiert und zählen zusammen mit Anwendungserfahrung und selbstständigem Handeln als Bewertungseinheiten. Selbst in den persönlicheren Kompetenzgruppen wie Kommunikation und Beziehungsmanagement, Veränderungsmanagement, persönliche Kompetenz und Führung sticht ein eher mechanistischer Ansatz ins Auge. „Kontroverse Standpunkte nachvollziehbar vermitteln“, „ein tragfähiges Netzwerk pflegen“, „Vertrauen durch authentisches Auftreten und sachgerechte Argumentation gewinnen“, „Belastungen realistisch einschätzen“, „das eigene Selbstbild überprüfen“, „Motivation aufrecht erhalten“, „Wertschätzung vermitteln“ oder „Freiraum zur Entfaltung geben“ spiegeln Erwartungen und Wünsche auf einer aus meiner Sicht hohen Flugebene wider, die in der inter- und intrapersonellen Umsetzung in der Praxis sehr viel komplexer, nicht selten schwierig und konflikträchtig von statten gehen können. Dass z.B. Vertrauen und Wertschätzung heterogene Kategorien sind, bei denen es bezogen auf die konstruktive Selbstentwicklung perspektivisch mehr um das kognitive und emotionale Rezipieren anstatt um das proaktive „gewinnen“ und „vermitteln“ geht, wird anhand der Ergebnisse des Online Fragebogens und der Interviews dieser Studie deutlich (vgl. Kap. 5.2.4, S. 354; vgl. Kap. 5.3.6, S. 403). Die Kompetenzdetails lassen erheblichen Handlungs- und Interpretationsspielraum offen. Es bleibt ebenfalls offen, inwieweit dies auf Vorstandsebene im Konzern mehr oder weniger bewusst geschah, da die Umsetzung des Kompetenzmodells, wie erwähnt, in einen analytischen Steuerungsprozess mit Selbst- und Fremdeinschätzungen eingebettet war, der konzeptionell Wert auf Dialog und weitere Aushandlungsprozesse legte.

Wie sich in dieser Studie zeigt, spielen vor allem bei der Lösung von Problemen, Gefühle und subjektive Wahrnehmung bzw. die *Bedeutung persönlicher Bedeutung* eine sehr viel wichtigere Rolle als gemeinhin angenommen. Veränderungen sind generell dann besser möglich, wenn akzeptiert wird, dass es ist, wie es ist bzw. eine Person sich selbst so akzeptiert, wie sie ist (vgl. Kap. 5.2.4, S. 355 f.). Scheinbare und tatsächliche Akzeptanz zu unterscheiden ist eine anspruchsvolle Aufgabe und bedingt mitunter erhebliche empathische Kompetenzen in zwischenmenschlichen Beziehungen sowie in der hilfreichen und förderlichen Verbalisierung. Verstehensorientierte Empathie und Beachtung sowie vertrauensorientierte Kongruenz sind nachweislich bedeutungsvolle Kategorien für die konstruktive Selbst- und auch Organisationsentwicklung (vgl. z.B. Kap. 5.2.2, S. 343 und Kap. 5.2.7, S. 367), die sich letztlich in Beziehung ihrer Mitglieder und der konkreten Gesprächssituation realisiert.

Strategisch und politisch setzte der Konzern auch beim Thema Führung ganzheitliche Zeichen, im Einklang mit dem Selbstverständnis der AKA. Führungskräfte (FK) sollten konzernweit im Dialog gefordert und gefördert werden. Dafür waren folgende Instrumente bzw. Maßnahmen als ganzheitliches Konzept implementiert:

- Einführungsveranstaltung für neue FK
- Führungskräftekonferenz als zentrales Instrument für FK-Entwicklung und ihre jährliche Standortbestimmung
- Entwicklungsangebote zu Mitarbeiterführung, unternehmerischem Denken und Handeln, Kommunikation und Beziehungsmanagement, Veränderungsmanagement, Fachkompetenz, Wissensmanagement, Persönlichkeit, Einstellung und Verhalten
- FK-Tag, an dem die Mitgestaltung der Entwicklung des Unternehmens ermöglicht wird durch die Erörterung und Bearbeitung strategischer Themen
- Individuelle Entwicklung durch Coaching, Einzeltrainings und Seminare

Maßnahmen zum Reporting (z.B. regelmäßige Mitarbeiterbefragungen), flexibles Arbeiten (z.B. Vertrauensarbeitszeit, Flexzeitkonto), Vereinbarkeit von Familie und Beruf (z.B. Elternzeit, Kinderbetreuung, EnBW-Kinderbüro, Schulferien, Kurse für Eltern), Unterstützung bei der Pflege Angehöriger sowie Gesundheitsangebote (z.B. Sport, Kultur, Betriebsärzte und Psychologen) ergänzten das ganzheitliche Konzept. Der EnBW Konzern unterstrich damals seine Bedeutung der vielfältigen aber auch spezifischen Personalentwicklung durch seine eigene Akademie für Personal- und Managemententwicklung.

Die Führungsgrundsätze der ehemaligen EnBW Akademie beschrieben das Führungsverständnis differenzierter. Wesentlich war dabei ein respektvoller Umgang durch Anerkennung und Wertschätzung, soziale Verantwortung und das Bewusstsein der eigenen Vorbildfunktion (vgl. Doks/intAKA/AKA\_Leitbild-Führung). Die Bereitschaft zu und Aufgeschlossenheit gegenüber konstruktiver Kritik und Selbstkritik der Führungskraft wurde ebenso vorausgesetzt wie das Schaffen von Freiräumen für Kreativität und Eigeninitiative der Mitarbeiter. Teamarbeit sollte für kontinuierliche Verbesserungen und Innovationen genutzt werden. Wichtig war dabei ein regelmäßiger, wechselseitiger und vertrauensvoller Informationsaustausch über alle Bereiche und Ebenen hinweg. Wesentliche Entscheidungen sollten transparent und rechtzeitig kommuniziert werden. Der Konzern stellte hierfür verschiedene Formate und Medien zur Verfügung (Quo Vadis Veranstaltungen, Konzernzeitung, Intranet). Neben den wirtschaftlich orientierten Instrumenten und Paradigmen der Führungsgrundsätze<sup>121</sup> ist für vorliegendes Erkennt-

---

<sup>121</sup> Die wirtschaftlich orientierten Instrumente und Paradigmen der Führungsgrundsätze waren Zielvereinbarungen, -orientierung, Überprüfung der Zielerreichung, unternehmerischem Denken

nisinteresse der konstruktiven Selbst- und Organisationsentwicklung und entsprechender Beziehungsdimension besonders die „Eigenverantwortlichkeit für Entscheidungen über Aufgabenstellungen“, „Transparenz in der Vergütung“ und vor allem der „zielorientierte aber auch mitarbeiterzentrierte Einsatz entsprechend seiner fachlichen und sozialen Fähigkeiten, Kompetenzen *und* Neigungen“ (Placement) und die „Begleitung, Beratung und Förderung von persönlicher Entwicklung“ (vgl. ebd.) von Interesse, da hier eine stärker persönlichkeitsorientierte Beziehungsqualität zwischen Führungskraft und Mitarbeiter bzw. zwischen Entwicklungsförderer und Entwickelndem angesprochen wird.

Der Geschäftsbereich Controlling (GC) der AKA erarbeitete unter anderem durch SWAT Analysen und BSC<sup>122</sup> Zielvereinbarungen und Betriebsvereinbarungen, war in gesellschaftsvertraglicher Gremienarbeit tätig und gewährte die Geschäftsfähigkeit der AKA durch Berichte, Qualitätsmanagement und Controlling (vgl. Doks/intAKA/Organisationsbereiche, S. 8 f.). Die Wertschöpfungsorientierung erfolgte anhand expliziter Kompetenz- und Veränderungsorientierung neben Innovations- und Leistungsorientierung. Im Unterschied zu externen Aufträgen wurde intern keine Gewinnmaximierung angestrebt. Personalentwicklung sollte generell nicht nur fachlich, methodisch sondern auch persönlich und sozial betrieben werden. Partnerschaftlichkeit und Augenhöhe dominierten dabei als beziehungsorientierte Merkmale.

In Konsequenz der Beziehungs- und Verständnisorientierung, verstand der Geschäftsbereich Beratung (GB) seinen kunden- und auftraggeberorientierten Umgang mit Veränderungen explizit als permanente Adaptionisleistung durch Integration von harten (z.B. Strukturen und Prozesse) und weichen (z.B. Kulturmerkmale und innere Haltungen) Faktoren während klassischer Fachberatung als auch systemischer Prozessbegleitung (vgl. Doks/intAKA/Organisationsbereiche, S. 5 f.). Beratung hatte dabei das Ziel eines besseren Verständnisses, z.B. für den Kundenbedarf. „Besser-Verstehen“ und „Prozessorientierung“ bilden Kernelemente vorliegender Studie zu konstruktiver Entwicklung und Veränderung (vgl. Kap. 6.3, S. 423; vgl. u.a. Kap. 2.1, S. 46) und scheinen als Bedingungen für positive Wirksamkeit gelten zu können. Neben Beratung und Coaching waren Moderation und Umsetzungsunterstützung zentrale Aufgabenfelder des Bereiches:

---

und Handeln, effizienter Ressourceneinsatz, Leistungs- und Zielorientierung durch „Vergleich mit den Besten“ (vgl. Doks/intAKA/AKA-Leitbild-Führung).

<sup>122</sup> SWAT und BSC sind Analyse- und Steuerungsinstrumente der strategischen Organisationsplanung. SWAT ist das engl. Akronym für Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Bedrohungen). BSC steht für die Balanced Score Card.

**Tab. 20: Leistungen und Arbeitsfelder der Beratung und Organisationsentwicklung**  
(eigene Darstellung)

integrierte Beratung			
Organisation	Mensch	Prozessbegleitung	Fachberatung
strategisches Management	Kompetenz- und Rollenentwicklung		Veränderungsmanagement
Qualitätsmanagement	Mediation / Konfliktmanagement		
Geschäftsprozessmanagement	Coaching / Sparring		
Projektmanagement	Teamentwicklung		

(vgl. Imagebroschüre „EnBW Akademie – Intelligenz vernetzen“)

Der Geschäftsbereich Konzernprogramme und Managemententwicklung (GK) sollte die Art und Weise der zwischenmenschlichen Zusammenarbeit gesellschaftsübergreifend und längerfristig für eine erfolgreiche Unternehmenssteuerung (Führung und Management) als auch Repräsentation systemisch beraten und unterstützen (vgl. Doks/intAKA/Organisationsbereiche, S. 11 f.). Eine Kultur der Beachtung von Mensch und Organisation sollten dabei gleichwertig im Fokus stehen, um gemeinsam nachhaltige Lösungen zu erarbeiten. Auch hier zeigt sich die Beziehungsdimension als nachhaltige Ressource für eine duale konstruktive Entwicklung und Veränderung von Mensch und Organisation:

**Tab. 21: Leistungen und Arbeitsfelder der Konzernprogramme und Managemententwicklung**

(eigene Darstellung)

EnBW Kultur	
Organisation	Mensch
Dialogforen	Traineeprogramm
Managementtag	Programm für Konzernexperten
Implementierungskonzepte	Teamleiterprogramm
Führungsverständnis	Coaching / Einzeltraining
Unternehmensleitbild	Managementprogramme
Angebote zur Lehrerfortbildung	
Wissensmanagement	

(vgl. Imagebroschüre „EnBW Akademie – Intelligenz vernetzen“)

Der Geschäftsbereich Qualifizierung (GQ) verstand lebenslanges Lernen als Mittelpunkt der Personalentwicklung mit einem ganzheitlichen Ansatz, um Herausforderungen und Bedürfnisse der Organisation und der Mitarbeiter ziel-, prozess- und praxisorientiert zu integrieren (vgl. Doks/intAKA/Organisationsbereiche, S. 14 f.). Er orientierte



sich damit eng an einer entwicklungsorientierten Erwachsenenbildung als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft (vgl. Kap. 3, S. 258). Projekte und Kooperationen bezogen sich auf Qualifizierung des gesamten EnBW Personals, zukünftige Lernformate wie e-Learning, Methoden, Contracting (Lernverträge), Lern-Landkarte, maßgeschneiderte Lösungen für Fort- und Weiterbildungen sowie Fachtrainings:

**Tab. 22: Leistungen und Arbeitsfelder der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung** (eigene Darstellung)

integrierter Ansatz			
individuelle Angebote	Methoden	offene Angebote	Fachwissen
Bildungsgespräche	persönliche Kompetenz	Trainings und Seminare	Energiewirtschaft und – technik
maßgeschneiderte Trainings und Seminare	interpersonelle Kompetenz	multimediales Lernen	Arbeitssicherheit
Wissensvernetzung	unternehmerische Kompetenz		EDV und BWL

(vgl. Imagebroschüre „EnBW Akademie – Intelligenz vernetzen“)

Der Geschäftsbereich Veranstaltungsmanagement (GQV) kooperierte hierfür mit den Bereichen GQ, GB und GK in Veranstaltungskorrespondenz und -organisation sowie durch seine Projekt-, Technik-, Sprachen- und WBA-Teams<sup>123</sup> (vgl. Doks/intAKA/Organisationsbereiche, S. 20 f.). Diese enge interne Verzahnung und Kooperation auch der anderen Geschäftsbereiche untereinander stellte hohe Anforderungen an die interne Kommunikations- und Beziehungsgestaltung, deren Aus- und Neubau bis dato des Untersuchungszeitraumes noch nicht abgeschlossen war. Obwohl die Geschäftsführung sich bemühte, eine angstfreie und mutige Organisationskultur zu etablieren, wurde im Untersuchungszeitraum von einigen Mitarbeitern subjektiv und nachdrücklich in eine schriftlich „ausgewiesene Kultur“ und eine tatsächlich „gelebte Kultur“ unterschieden.

Der weitere GQ untergeordnete Geschäftsbereich Training (GQT) wollte 2011/2012 eine Selbstverständnissentwicklung vorantreiben, weg vom traditionellen Verständnis des Trainers hin zum Lernprozessbegleiter (vgl. Doks/intAKA/Organisationsbereiche, S. 17 f.). Lernprozesse sollten durch Lernprozessbegleiter intensiver betrachtet als bisher und die Bildungskultur im Konzern weiterentwickelt werden. Im Erkenntnisinteresse vorliegender Studie erscheint diese Entwicklung vorteilhaft. Statt einer mechanistischen Auffassung von Training wurde mehr Wert auf eine person- und prozessorientierte Begleitung gelegt. Das Ziel war vor dem Hintergrund organisationskultureller Entwicklungen ein gemeinsames Bild abzugeben und das Setzen von gemeinsamen

<sup>123</sup> WBA-Team bedeutete Weiterbildungsangebots-Team. Es war zuständig für die Programmplanung und Angebotsausschreibungen online und in Printform.

Impulsen im Konzern durch eine Strategie der kleinen Schritte. Wesentlich erschienen dabei

- die Eruierung der Erwartungshaltungen der Qualifikationsteilnehmer, um ihre Lernthemen und Ziele besser zu identifizieren
- das Überprüfen von Technik und Methodeneinsatz
- die Selbstlernkompetenz und Analysemöglichkeiten von Lernkontrolle, -bewertung, -orientierung, -motivation, -überzeugung und dem Nutzen von Wissen

Ebenso wie die anderen Bereiche der AKA war jedoch auch GQ ab dem Jahr 2012 stärkeren äußeren Veränderungen unterworfen als zuvor. So wurden z.B. Geschäftsprozesse durch das Projekt „Pro-HR“ revidiert. Dabei standen die Leistungsinhalte und –tiefen, Verantwortlichkeiten, Steuerung (flache Hierarchien), Redundanz bzw. Doppelarbeit, Budgetreduzierung, Prozessorientierung und Effizienz auf dem Prüfstand. Zentrale und dezentrale Governance, Standardisierungen und Kundenorientierung/-nähe wurden auf ihre Zukunftsfähigkeit hin betrachtet. Auch die Existenz der AKA stand erstmals insgesamt in bestehender Form in Frage. Subteams wie Schulkontakte und Fremdsprachen wurden zu veränderter Disposition freigegeben und die Befürchtungen über Wegrationalisierungen wurden größer. Diese Rahmenbedingung des „in-Frage-Stellens“ hatte starke Unsicherheiten in der Belegschaft zur Folge. Dieser Zustand wurde von der Belegschaft der AKA als „nicht schön“ beschrieben und verstärkt die Beziehungsfrage zum Kunden unter den Vorzeichen der erschwerten Rahmenbedingungen für gute Arbeitsqualität thematisiert. Zudem wanderte bereits Personal ab und Wiederbesetzungen waren aufgrund der Gegebenheiten schwierig bzw. nicht möglich. Die Konzentration der Arbeit sollte auf das Mögliche mit dem unter gegebenen Umständen bestmöglichen Ergebnis erfolgen, bestehende Infrastrukturen ausgelastet und die Programmplanung zwischen individuellen Formaten und Angeboten für alle fortgeführt werden. SWOT-Analysen sollten Reflexion von Stärken, Schwächen, Chancen, Risiken fortlaufend und verstärkt analysieren. Eine allgemeine Abwartungshaltung und die Frage, „Wann geht es wieder los?“ dominierten aufgrund der Verunsicherung durch die Konzernsituation die Stimmung unter den Mitarbeitern, was von Seiten der Führung als großes Problem wahrgenommen wurde. „Wege entstehen dadurch, dass man sie geht, aber warum losgehen, wenn man nicht weiß wohin?“ (vgl. Doks/Ms/hs/ta02-2012).

#### 5.1.4 Zusammenfassung

Es wurde dargelegt, dass die ehemalige EnBW Akademie von Beginn an geschäftsfeldbezogene Verbesserungen und die Weiterentwicklung von Unternehmens- und Lernkultur mit spürbarem Nutzen für die Beteiligten suchte voranzutreiben und zu unterstützen. Dabei hat sie sich in strategischer Position zwischen Eigentümer, Politik, Wirtschaft und Gesellschaft positioniert und ihre erwachsenenpädagogische Perspektive betrieblicher Bildung durch die organisationsentwicklungsbezogenen Arbeitsfelder eines Betreuer- und Beratungsmodells erweitert. Aufgrund starker politischer und folglich wirtschaftlicher Veränderungen (Effizienzverbesserungen und Einsparungen) durch veränderte äußere Rahmenbedingungen der Energiewende, erlangte der Umgang mit Unsicherheiten eine neue Bedeutung für die Beziehungsgestaltung im EnBW Konzern und auch in der ehemaligen EnBW Akademie. Aufgrund ihrer Non-Governance-Funktion vertrat die ehemalige EnBW Akademie dabei die Interessen sowohl des Konzerns als auch der Belegschaft. Individuelle Perspektiven, Reflexion der Aufbau- und Ablauforganisation, Sensibilität für Emotionen, persönliche Standortbestimmung und Zuspruch gewannen exemplarisch im Geschäftsbereich Qualifizierung und allen anderen Bereichen der AKA stark an Bedeutung. Die AKA war im Untersuchungszeitraum einerseits auf der Suche nach und andererseits am Gestalten von möglichen und konstruktiven Prozessen für die zukünftige Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation in äußerst turbulenten Zeiten. Die ausgesprochene und hervorgehobene Beziehungsdimension der AKA und ihrer integrativen Geschäftsbereiche sollte daher im Hinblick auf differenziertere Formen der Kommunikation für ein besseres gegenseitiges Verständnis revidiert und aufgrund der gegebenen Umstände weiterentwickelt werden. Der Konzern priorisierte jedoch aufgrund seiner Neuausrichtung im Zuge des Konzernstrukturumbaus mit dem maßgeblichen Ziel der Reduktion von Konzernkomplexität effizient erscheinende Ziele in der Personal- und Unternehmensstrategie sowie im Projekt- und Prozessmanagement und die ehemalige Corporate Academy stand als Servicedienstleistung letztlich aufgrund der konzernweiten Bündelung und Zusammenführung sowie der grundsätzlichen Reduzierung der Anzahl von Gesellschaften vor tiefgreifenden Veränderungen.

Vor diesem Hintergrund dargelegter Selbstverständnisse, Aufgaben und Zielsetzungen sowie den politischen, wirtschaftlichen und organisationalen Rahmenbedingungen wurden die umfangreiche Onlinebefragung und die problemzentrierten Interviews durchgeführt. Die Interpretationen der Ergebnisse sind folglich einzubetten in diese Rahmenbedingungen der Erhebung.

## 5.2 Online Fragebogen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der umfangreichen Onlinebefragung vorgestellt und im Zusammenhang mit der Forschungsfrage vor dem Hintergrund des theoretischen Referenzkonstrukts der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft interpretiert.

### 5.2.1 Betriebszugehörigkeit als aussagekräftiges Merkmal für die Beziehungsdimension

Aufgrund der geringen Fallzahlen der qualitativen Untersuchung ist eine fallorientierte Erkundungen der statistischen Daten von geringerem Nutzen, da sie für vorliegendes Erkenntnisinteresse wenig Aussagekraft besitzen (vgl. Kap. 4.5.3, S. 294; vgl. Kuckartz/Ebert/Rädiker/Stefer 2009, S. 67). Als interessante Hintergrundvariablen für die untersuchte Beziehungsdimension können dennoch Geschlecht, Alter und Betriebszugehörigkeit gelten, auch, da sie Indizwirkung im Hinblick auf spezielle Unterstützungsmaßnahmen für die Organisationsentwicklung haben. Folgende sozialen Daten wurden im Online Fragebogen erhoben:

**Tab. 23: Feldzusammenfassungen soziale Daten**  
(eigene Darstellung)

Feld-Zusammenfassung für 1.1: Geschlecht		
Antwort	Anzahl	%
weiblich (F)	25	65,8
männlich (M)	13	34,2
k. A.	0	0
Nicht beendet oder nicht gezeigt	0	0
Feld-Zusammenfassung für 1.2: Alter		
Antwort	Anzahl	%
bis incl. 29 (A1)	9	23,7
30-39 (A2)	10	26,3
40-49 (A3)	13	34,2
50 und älter (A4)	5	13,1
k. A.	1	2,6
Nicht beendet oder nicht gezeigt	0	0
Feld-Zusammenfassung für 1.1: Betriebszugehörigkeit		
Antwort	Anzahl	%
<3 Jahre (A1)	5	13,1
3-6 Jahre (A2)	12	31,2
>6 Jahre (A3)	21	55,3
k. A.	0	0

Nicht beendet oder nicht gezeigt	0	0
----------------------------------	---	---

n=38

Es zeigt sich, dass die Anzahl der weiblichen Teilnehmer der Onlinebefragung fast doppelt so hoch ist, wie die der männlichen, was dem Gesamtverhältnis der Geschlechtsverteilung aller Mitglieder der AKA zum Erhebungszeitpunkt ziemlich genau entspricht. Die Altersstruktur hingegen ist bis 49 Jahre relativ ausgeglichen auf alle Teilnehmer der Befragung verteilt, mit einer leichten Spitze bei den 40-49 Jährigen. Bei der Betriebszugehörigkeit lässt sich eine deutliche Tendenz hin zu den Mitarbeitern feststellen, die zum Zeitpunkt der Befragung bereits länger als 6 Jahre in der AKA gearbeitet hatten. Es ist zu mutmaßen, ob eine damit möglicherweise einhergehende höhere Identifikation mit der Organisation zu einer stärkeren Teilnahme an der Onlinebefragung geführt hat. Generell lässt diese Verteilung der Betriebszugehörigkeit auf aussagekräftigere Daten bezüglich der Frage nach Eigenschaften hilfreicher Beziehungen für konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung im Zusammenhang mit verschiedenen Steuerungsinstrumenten und Maßnahmen der AKA schließen, da anzunehmen ist, dass sich mit einer über 6-jährigen Betriebszugehörigkeit einige organisationalen und beziehungsbezogenen Erfahrungen angesammelt und Erlebnisse ereignet haben.

### 5.2.2 Dialogorientierung und aktives Zuhören als positive und intrinsische Trigger für sinnvolle Potentialentfaltung

Im Folgenden werden die Ergebnisse des offenen Kodierens anhand des Kategoriensystems der explorativen Freitextfelder zusammenfassend verschriftlicht<sup>124</sup>. Die Abfolge der hier zusammenfassend formulierten, begrifflichen Eigenschaften entspricht der Häufigkeitsverteilung der Codes im Kategoriensystem der jeweiligen Freitextfelder. Dabei wurde mit den häufigsten bzw. auffälligsten Eigenschaften je Frage beginnend ausformuliert.

#### **Zusammenfassung der Ergebnisse von Feld 2.1 mit der Frage: Was bedeutet für Sie der Begriff "konstruktiv"? Wie würden Sie diesen Begriff beschreiben?**

*Konstruktiv* ist ein "positiv" besetztes, "nützliches", "sinnvolles" und "aktives" "Schaffen" und "Gestalten", das durchaus kritisch, jedoch "ziel- und lösungsorientiert", durch mehr Sach- und weniger Emotionsorientierung einen "Beitrag (zu etwas Ganzem) leistet", unter der "Berücksichtigung anderer Perspektiven" und "Alternativen" sowie geprägt

<sup>124</sup> Zum Auswertungsverfahren der Freitextfelder s. Kap. 4.6.2, S. 308 ff.

durch prinzipielle "Offenheit" und Möglichkeit zu "neuen Erkenntnissen" zu gelangen. Dabei spielen v.a. "Wohlwollen" und "echtes Interesse" als innere Haltungen der Beteiligten sowie "Partnerschaftlichkeit" und "vertrauensvolle Zusammenarbeit" im Handeln und Verhalten eine bedeutsame Rolle.

**Zusammenfassung der Ergebnisse von Feld 2.2 mit der Frage: Was verstehen Sie unter "Selbst-Entwicklung" bzw. "persönlicher Entwicklung" und was unter Selbst-Veränderung" bzw. "persönlicher Veränderung"?**

*Selbst-Entwicklung* und *Selbst-Veränderung* werden als primär aktiv, intrinsisch und bewusst von einem selbst angestoßen und gesteuerte Prozesse beschrieben, unterscheiden sich jedoch in ihrer passiven Auffassung. Während das Passive bei Selbstentwicklungsprozessen in generellen "automatischen Alterungsprozessen" bzw. "natürlichen Reifeprozessen" gesehen wird, werden im Zusammenhang mit der Selbstveränderung "äußere Umstände" v.a. als "Auslöser" für den Veränderungsprozess angegeben. Daraus kann geschlossen werden, dass Selbstveränderung im Gegensatz zu Selbstentwicklung möglicherweise ein Prozess ist, der mit dem eigenen Selbst stärker verbunden ist oder als stärker verbunden erlebt wird. Dafür sprechen auch die Aussagen, dass Selbstveränderungen "mich in meiner ganzen Person fordern und fördern", "über persönliche Entwicklung hinaus" gehen und als Veränderungen der Persönlichkeit "deutlicher zu erkennen sind" als eine Selbstentwicklung, die lediglich "kleine Veränderungen der Persönlichkeit" beinhaltet. Beide Prozesse stehen gleichbedeutend in einem Zusammenhang mit "Reflexion" bzw. "Selbstreflexion", entweder als Grund für Selbstentwicklungs- oder -veränderungsprozesse oder als deren Auswirkung. Nur 4 von 30 Rückmeldungen beschreiben Selbstentwicklung und Selbstveränderung als gleiche oder ähnliche Prozesse, unterscheiden sie also nicht. Das könnte aber auch dem Wortlaut und Schreibweise der Fragestellung geschuldet sein, die bereits eine Trennung vornimmt und damit präedukativen Wert besitzt: "Was verstehen Sie unter Selbst-Entwicklung und Selbst-Veränderung?"

Selbstentwicklung wird hauptsächlich auf methodische und fachliche aber auch soziale "Kompetenzen" und "Skills" bezogen (auch "Fähigkeiten" und "Stärken"). Erst an zweithäufiger Stelle wird die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit genannt. Selbstentwicklung ist dabei ein häufig "zielorientierter" und "zielgerichteter" Prozess, der als "Ausbau" und "Aufbau" "im Sinne einer Verbesserung" eher "neue" und "fremde" Kompetenzen, Erfahrungen, Themen oder Sichtweisen betrifft, aber auch an "bereits Vorhandenes" anknüpft. Selbstveränderung wird dagegen primär auf persönliches "Verhalten" und "Vorgehensweisen" (auch auf die eigene "Art"/"Haltung"/"Einstellung") bezogen und zwar weniger als Zuwachs, sondern mehr als "Abkehr von Vertrautem", "Um-

kehr" oder "Bruch". Das Neue und Fremde wird hierbei im Vergleich zur Selbstentwicklung als "weitreichender" und als "Richtungswechsel" deklariert, bei dem die Zielorientierung und -bezogenheit offenbar keine Rolle spielt, sondern eher noch der "Zufall" und/oder "plötzliches" Auftreten. Im weiteren Zusammenhang mit Selbstentwicklung wird Selbstveränderung als Grund und Auswirkung für Entwicklung bezeichnet, als eine "Folge von" bzw. "basiert auf Entwicklung" und "muss durch weitere Entwicklung gefestigt werden", markiert "Schwerpunkte in einer Entwicklung" und führt zu "Neubewertungen vorhandenen Wissens".

**Zusammenfassung der Ergebnisse von Feld 2.3 mit der Frage: Wie würden Sie es beschreiben, wenn Sie sich persönlich "konstruktiv entwickeln" und/oder "konstruktiv verändern"? Was passiert da mit Ihnen? Wie geht es Ihnen dabei?**

Das persönliche *konstruktive Entwickeln und Verändern* wird an erster Stelle mit einer subjektiven "positiven" Bewertung in Zusammenhang gebracht und als ein "aktiver", "zielgerichteter" und "selbstgesteuerter" bzw. "selbstbestimmter" "Wachstumsprozess" beschrieben, der durch seine "erstrebenswerte Zielstrebigkeit" für die Person einen "zukünftigen" bzw. "langfristigen" "Nutzen" hat, sie "weiter bringt" und für sie "sinnvoll" ist. Diese Eigenschaften haben zur Folge, dass die Person "motiviert" ist, was auch dadurch verstärkt wird, dass konstruktive Entwicklung und Veränderung als das "Bewältigen von Herausforderungen" und "Überwinden von Grenzen" Stolz, Freude und Kraft der Person hervorruft. Die Beantwortung dieser Frage weist im Gegensatz zu Feld 2.2 keine Trennung von "Entwicklung" und "Veränderung" auf, was möglicherweise der Fragestellung geschuldet ist, die in ihrer Formulierung keine eindeutige Trennung aufweist.

Es wird deutlich, dass die Bedeutung von "konstruktiv" stark von erlebter Selbststeuerung sowie subjektiver Sinnhaftigkeit abhängig ist und durch Bewältigung positive Erfolgsgefühle hervorruft. Konstruktiv steht folglich in einem engen Zusammenhang mit Sich-gut-fühlen und Erfolgreich-sein. Die persönliche konstruktive Entwicklung und Veränderung wird auch mit einem "Ausbauen von eigenen Stärken" und "Minimieren von Schwächen" in Verbindung gebracht, wobei durchaus neue Erfahrungen, Methoden, Modelle, Muster und Herangehensweisen eine Rolle spielen. Anlässe für den Prozess sind entweder selbst "gewollt" und initiiert oder eine "Reaktion auf Lebensumstände", an die man sich "anpassen" muss. Da ein konstruktiver Entwicklungs- und Veränderungsprozess mit "Abweichen", "innerem Umstellen" und/oder "Hinterfragen von Altem" im Zusammenhang gebracht wird, muss "die geliebte Komfortzone verlassen" werden, was mitunter "schmerzhaft" und "ungewohnt" sein kann und zu "Sorge" und "Ablehnung" führen. Auf der anderen Seite geht der Prozess jedoch auch mit

"Lust" und "Neugier" einher, dem man mit "voller Freude" begegnet und durch den man "Sicherheit" und "Souveränität" erreichen kann. Die herausragende Formulierung der Antwort auf die Frage, wie es der Person geht, wenn sie sich konstruktiv entwickelt bzw. verändert, ist: "Es geht mir gut". Dieser Ausdruck wurde in den problemzentrierten Interviews aufgrund seiner Bedeutung kommunikativ validiert (vgl. Kap. 5.2.4., S. 351).

**Zusammenfassung der Ergebnisse von Feld 2.4 mit der Frage: Wie würden Sie es beschreiben, wenn Ihnen jemand "hilft"? Was bedeutet für Sie "Hilfe" oder "helfen"?**

Zunächst fällt auf, dass *Hilfe und Helfen* eine heterogene Kategorie und nicht durchweg positiv zu kennzeichnen ist. Der deutlich am häufigsten genannte Begriff im Zusammenhang mit "Hilfe" ist "Unterstützung", als "Rat" oder "Denkanstoß" gebende Handlung, die entweder "konkrete Vorgehensweisen" oder "neue/andere Perspektiven" aufzeigt, häufig auch in der Verbindung mit "Wissen weitergeben". Diese Handlung wird v.a. in Bezug auf "Probleme" und "Aufgaben" während der "Arbeit" gesehen, die man "alleine nicht bewerkstelligen" kann oder alleine "nicht weiter kommt". Während die einen jedoch betonen, dass Hilfe so betrachtet "uneigennützig" und ohne "eigenen Vorteil" ist, heben die anderen die Aspekte "Gegenseitigkeit" und "Kooperation" hervor. Positiv assoziiert soll Hilfe bzw. Unterstützung "Dinge leichter machen", für eine eigene Entwicklung "motivierend" sein und helfen "Fehler zu vermeiden". Wichtig dabei erscheint, dass eigene "Aktionen möglich" sind bzw. bleiben und, dass das Tempo dabei "selbstbestimmt" sein muss, "sonst geht es mir nicht gut". Generell fällt auf, dass die Befragten die Art und Weise der Hilfe selbst bestimmen wollen, differenzieren und selbst definieren. Hilfe ist "kontextuell unterschiedlich", wird im "Maß differenziert" und hängt von der "Beziehung zur helfenden Person" ab. Als wesentliches Merkmal für Hilfe/Unterstützung gilt "da sein" in Verbindung mit "Kontakt" bzw. "Gespräch" und "Austausch". Relevante Aspekte dabei sind "aktive Fürsorge" und "sich einlassen" (im Sinne von "Verantwortungsübernahme") sowie "Wohlwollen" und "Wertschätzung", die Unbewusstes durch "Feedback" und "Selbstreflexion" aufzeigen können. Gelingt das, wird Hilfe sowohl im Geben als auch Nehmen als "angenehm", "großartig" und als "Geschenk" empfunden.

Hilfe wird jedoch auch negativ assoziiert mit "Bedürftigkeit", "schlechter sein als andere" und "nicht auf Augenhöhe". Sie geht dann einher mit "Hilflosigkeit" und "Angewiesenheit" als "Aufgabe von Unabhängigkeit" und ist eine "Situation, in der man sich nicht gerne befindet". Hilfe ist dann mit dem unguuten Gefühl verbunden, dem/der Helfenden "einen Gefallen zuschulden". Hilfsbedürftigkeit braucht das "ehrlich sein" und "annehmen können" und damit in gewisser Weise auch "Mut".



**Zusammenfassung der Ergebnisse von Feld 2.5 mit der Frage: Was heißt für Sie "fördern"? Was bedeutet es für Sie, wenn Sie "gefördert" werden oder selbst jemanden "fördern"?**

Ähnlich wie beim Begriff "Hilfe", wird "fördern" eng mit einem Verständnis von "Unterstützung" verknüpft, jedoch weniger als rat- oder denkanstoßgebende Handlung, sondern mehr als etwas, das einen "weiter bringt" in Verbindung mit den eigenen "Potentialen" bzw. "Stärken". Dabei spielt das "sehen" und "entdecken" der Potentiale ebenso eine Rolle, wie das "systematisch" und "gesteuerte" "Entwickeln" oder "Ausbauen" dieser Potentiale, z.B. durch Weiterbildungen. Als wesentlich für dieses "Vor- und weiterbringen" werden "Aufgaben, an denen man wachsen kann", mit "Anspruch", die einen "herausfordern" (aber gleichzeitig "schützen")<sup>125</sup> und "Erfahrungen" generieren genannt. Fördern steht somit in einem Zusammenhang mit fordern und erfolgt "strategisch/systematisch" auf ein bestimmtes "Ziel hin gerichtet". Häufig wird Fördern dabei im Zusammenhang mit "Wissen teilen", "den Wissenshorizont erweitern" und "Wissen vermehren" betrachtet. Wichtige Aspekte beim Prozess des Förderns scheinen v.a. "Zutrauen" und "Zugewandtheit" sowie "Wohlwollen" ("es gut wollen") und "Begleitung" zu sein. Neben "Respekt" und "Wertschätzung" soll "Orientierung" und "Hilfe zur Selbsthilfe" gegeben werden in einem "Freiraum zur Gestaltung".

Fördern geht auch mit verschiedenen Bedingungen bzw. Voraussetzungen einher. So ist z.B. auf Seiten des Förderers die Rede von dem "Erkennen entsprechender Stärken und dem Willen, diese auszubauen", der "Kunst, sich zurück zu nehmen" und der Notwendigkeit von "Geduld". Der Geförderte hingegen benötigt diesen "Willen" und Motivation zur Entwicklung.

**Zusammenfassung der Ergebnisse von Feld 2.6 mit der Frage: Stellen Sie sich eine Beziehung zu einer Person vor, die Sie für Ihre "Entwicklung" und/oder "Veränderung" als sehr hilfreich und förderlich erleben (beruflich und/oder privat!). Welche Eigenschaften hat diese Beziehung für Sie? Wie sieht eine solche Beziehung für Sie aus?**

Eine für die eigene Entwicklung hilfreiche und förderliche Beziehung zeichnet sich v.a. Dingen durch "guten Dialog" aus. Dazu gehört primär "gutes/aktives Zuhören können" und "offenes und ehrliches Feedback bzw. Austausch". Die bestimmende Kategorie dabei ist "Vertrauen", wobei nur zwei von zwölf Aussagen bezüglich der Relevanz von

---

<sup>125</sup> Der geäußerte gleichzeitige Anspruch von „Herausforderung“ und „Schutz“ verweist auf die in der Theorie bereits mehrfach aufgezeigten Grundtendenzen menschlichen Strebens nach Entfaltung <vs.> Erhaltung (vgl. Kap. 6.4, S. 427).

Vertrauen betonen, dass die Beziehung primär im Beruflichen auch "nicht zu eng" sein darf. Resultat oder Voraussetzung (das bleibt offen) ist, als dritthäufig genannter Aspekt für hilfreiche und förderliche Beziehungen, die "Offenheit" meist in Kombination mit "ehrlich". "Offen und ehrlich" sein scheint für entwicklungsfördernde Beziehungen in vorliegendem Kontext eine Bedeutung zu haben, jedoch nicht alleinstehend, sondern in Kombination mit "Wertschätzung", die sich durch "Akzeptanz", "Verständnis" und "Augenhöhe ohne Statusunterschiede" auszeichnet. Diese Unterschiede in einer solchen Beziehung werden jedoch deutlich thematisiert und kennzeichnen sich dadurch, dass die eine "Person etwas hat, das ich nicht habe" oder etwas "anstoßen kann", was "ich eventuell selbst nicht anzustoßen schaffe". Eine der beiden Personen wird als "klüger", "erfahrener" oder einfach "anders" beschrieben von der man "lernen" kann oder sich "ergänzen". Der Wunsch nach einem Umgang in statusfreier Augenhöhe wird auch dadurch deutlich, dass die "Gegenseitigkeit" als vierthäufig genannter Aspekt großgeschrieben wird. "Beide Seiten" (Förderer und Geförderter) sollen "davon profitieren" oder "etwas davon haben". Dabei wird sowohl der gegenseitige "Respekt" als auch die "Sympathie" und "Menschlichkeit" in einer solchen Beziehung betont: "Es muss auf der menschlichen Ebene passen" und "eine Wellenlänge haben". Ebenso wichtig wie Sympathie und Respekt wird nachrangig zur Gegenseitigkeit und Ehrlichkeit eine entwicklungshilfreiche und -förderliche Beziehung durchaus auch als gerne "kritisch" angesehen. Sie soll einen selbst "provozieren und herausfordern", "Reibungspotential haben" und "Dinge in Frage stellen" bzw. "hilfreiche Fragen" stellen. So eine Beziehung gibt dann "Impulse ohne zu fordern", "neue Blickwinkel" und "Sichtweisen" und ist dadurch "energetisch", "ermutigend" und "auf Motivation basierend". Ebenso häufig wie die "Vorbild- bzw. Mentorfunktion" der anderen Person in einer entwicklungshilfreichen und -förderlichen Beziehung werden "Freiräume" genannt. Die Beziehung soll "einen ausprobieren" und "Ziele selbst erreichen" lassen. Auf exakt gleicher Ebene steht die "Stetigkeit", "Zuverlässigkeit" und der "regelmäßige Austausch". Damit ist wiederum die Bedeutung der Selbststeuerung und Freiheit (Entfaltung) in einer dennoch sicheren Beziehung (Erhaltung) thematisiert (vgl. Kap. 6.4, S. 427).

Weitere Kennzeichen einer entwicklungshilfreichen und -förderlichen Beziehung sind eine "positive Einstellung/Denke", "zielstrebig/lösungsorientiert" und "reflektiert". Dabei sind "entsprechendes Timing und Dosieren" von Distanz und Nähe, Reden und Zuhören sowie Kompetenzen und Nichtwissen und der "Wille" einer Person, überhaupt gefordert zu werden, relevant. Die Art dabei soll "wohlwollend förderlich", "sensibel in der Wahrnehmung" und mit "Interesse" sein, so, dass man sich auf "die eigenen Stärken konzentrieren kann". Augenscheinlich sind alle hier aufgeführten Aspekte nicht für sich alleine zu betrachten, sondern als prinzipielles Zusammen- und Wechselspiel.

Trotz aller positiven Eigenschaften, die entwicklungshilfreichen und -förderlichen Beziehungen zugeschrieben werden, gibt es jedoch auch Bedenken. Der Fördernde darf nicht "ausgenutzt werden" und es bestehen "formale" und "hierarchische" Unterschiede zwischen den beiden Personen, die trotz einer wertschätzenden Einstellung Konflikte nicht ausschließen. Eine solche Beziehung wird mitunter auch als "unangenehm" empfunden und kann in ein "Gefühl der Verpflichtung" beim Geförderten umschlagen.

Insgesamt wird in den Auffassungen der elementaren Begrifflichkeiten vorliegender Studie die Annahme deutlich, dass zwar übereinstimmende Ansichten, jedoch unterschiedliche Bedeutungszuschreibungen und Verbalisierungen auftreten. Das erörterte Verständnis des Sample über die Begrifflichkeiten und Ausdrücke zeigt einen hohen Grad an inhaltlichen Korrelationen relevanter Eigenschaften und Merkmale sowohl innerhalb als auch zwischen den Begriffen auf. Die Differenziertheit und Komplexität des Themas konstruktive Entwicklung und Veränderung sowie hierfür hilfreicher und förderlicher Beziehungsgestaltungen wird dadurch evident und greifbar.

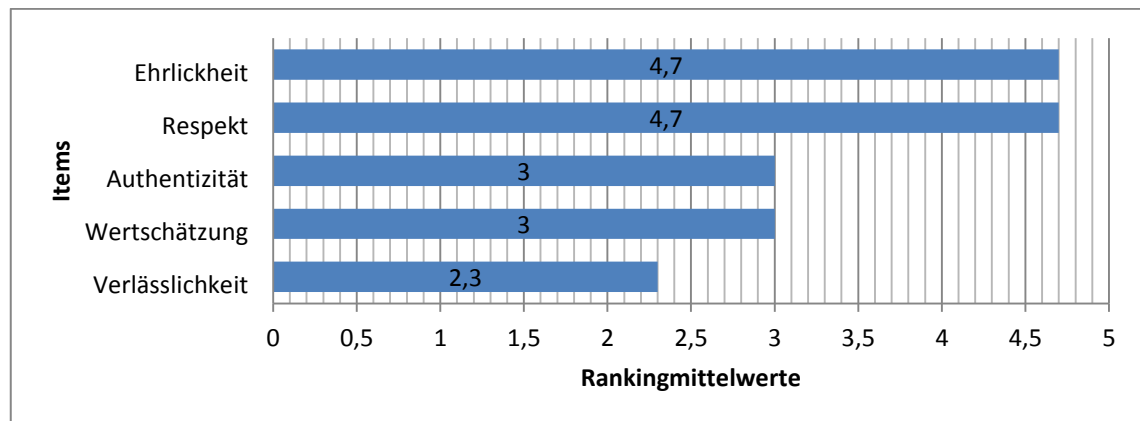
### 5.2.3 Konstruktive Beziehungsqualität braucht Ehrlichkeit und Respekt

Die explorativen Freitextfelder zu Beginn des Online Fragebogens wurden zusammen mit der Freitextabfrage nach obersten Werten am Schluss des Online Fragebogens analysiert, um prägnante, d.h. auffällige Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit elementaren Inhalten des Forschungsgegenstandes für eine kommunikative Validierung im Interview herauszufiltern. Die Berechnung der Rankingmittelwerte (vgl. Kap. 4.6.2, S. 308) der drei Rankingplätze in Bezug auf die Frage nach den wichtigsten Werten als Indiz für die innere Haltungen des Samples und der anhand der Häufigkeitsanalysen zugeteilten fünf relevanten Werte im Zuge des dreischrittigen Auswertungsvorgehens (vgl. Tab 10, S. 311), ergibt folgendes Ergebnis:

**Tab. 24: Ergebnisse des Werte-Rankings**  
(eigene Darstellung)

Wort	Berechnung	Rankingmittelwert	Ranking-Platz
<b>Ehrlichkeit</b>	$3 \times 4 + 2 \times 1 + 1 \times 0 = 14 : 3$	4,7	1.
<b>Respekt</b>	$3 \times 3 + 2 \times 2 + 1 \times 1 = 14 : 3$	4,7	1.
<b>Authentizität</b>	$3 \times 3 + 2 \times 0 + 1 \times 0 = 9 : 3$	3,0	2.
<b>Wertschätzung</b>	$3 \times 2 + 2 \times 1 + 1 \times 1 = 9 : 3$	3,0	2.
<b>Verlässlichkeit</b>	$3 \times 0 + 2 \times 3 + 1 \times 1 = 7 : 3$	2,3	3.

**Abb. 29: Rangfolge der prägnanten Werte**  
(eigene Darstellung)



Ehrlichkeit ist der auf Platz 1 am häufigsten genannte Wert (4x von insg. 5x) und Respekt ist der auf dem 1. und 2. Platz insgesamt am häufigsten genannte Wert (insg. 6x). Sie spiegeln damit im gleichhohen Mittelwert als die beiden Top-Werte bzw. als oberste Prinzipien oder Maxime des Samples deren zentrale Grund- und Erwartungshaltung wider, die sich auf ihre Auffassungen über konstruktive Entwicklung und eine dafür hilfreiche Beziehungsqualität auswirken. Respekt wurde dabei als unscharfer Begriff identifiziert, der durch kommunikative Validierung im problemzentrierten Interview differenziert analysiert wurde, um diese Grundhaltung des Sample als Indizwirkung für ihre Aussagen differenzierter zu eruieren (vgl. Kap. 5.2.4, S. 356 f.).

Die Freitextfelder des Online Fragebogens wurden also anhand folgender und bereits dargestellter Auswertungsschritte hin analysiert (vgl. Kap. 4.6.2, S. 308 ff.): (1) Häufigkeitsanalyse prägnanter Begriffe der Freitextfelder, (2) Offenes kodieren der Freitextfelder und (3) Analyse der am häufigsten genannten Werte und ihre Reihenfolge/Bewertung. Als Ergebnis dieser Auswertungsschritte konnten nun folgende prägnante aber für eine ausreichende Interpretation nicht trennscharfe Begriffe und Aussagen ausgewählt und im problemzentrierten Interviews noch einmal zur kommunikativen Validierung vor dem Hintergrund des qualitativen Verstehenspostulates vorliegender Studie aufgegriffen werden (vgl. Kap. 5.2.4, S. 351): „positiv“, „Unterstützung“, „Vertrauen“, „offen sein“, „Respekt“ und „gut gehen“. Nach Durchführung der Interviews konnten diese Begrifflichkeiten weiterführend qualitativ analysiert werden mit Hilfe des offenen und axialen Kodierens (vgl. Kap. 4.6.3, S. 316 ff.), um eine genauere Darstellung des subjektorientierten Verständnisses zu ermöglichen, was in vorliegendem Erkenntnisinteresse als weiteres und relevantes Indiz für die subjektive Auffassung von hilfreichen und förderlichen Beziehungen zu werten ist.

### 5.2.4 Kommunikative Validierung prägnanter Begriffe

Im Folgenden werden die analysierten prägnanten Begriffe anhand der Auswertungen der in Teil 4 des problemzentrierten Interviews vorgenommenen kommunikativen Validierung differenzierter beschrieben<sup>126</sup>. Worthäufigkeitsanalysen, offenes Kodieren und „In-vivo-Kodieren“ lieferten als methodische Analyse- und Auswertungsverfahren der qualitativen Sozialforschung auffällige Kategorien, wobei die Begrifflichkeiten und Formulierungen der Befragten weitgehend in ihrem eigentlichen Kontext belassen wurden, um deren Sinngehalt nicht zu verfälschen. Es zeigte sich, dass hinter zentralen Aussagen, die umgangssprachlich als gemeinhin bekannt vorausgesetzt werden, oftmals komplexere subjektive Verständnisgebilde stehen, die nicht direkt, auf Anhieb und in der Tiefe besser verstehbar werden, sondern erst durch eine genauere Betrachtung. Einer vorannehmlichen Konfliktrichtigkeit und Begünstigung von Missverständnissen soll an dieser Stelle validierend und exemplarisch Rechnung getragen werden.

**Tab. 25: Kategoriensystem der Begriffe**  
(eigene Darstellung)

Kategorie	>	Kodiereinheiten (Anzahl Codes)	>	Subcodes (Anzahl Codes)	>	Subcodes ...
<b>Selektive Codes</b>	>	Begriffe (442)	>	Positiv (69)	>	Positiv (16)
						Gutes Gefühl/positiv bewertend/Empfindung (18)
						Was weiter bringt/sich entwickeln/Wachstum/Bewegung (10)
						Erfolgreich sein/gutes Ende/positives Ergebnis das gut tut (8)
						Vorteile objektiv erkennbar/Nutzen/gute Chancen (4)
						Lob/Wertschätzung (2)
						Optimistisch/motiviert sein/Lust (2)
						Spaß/Freude (2)
						Persönliche Werte füttern/bedienen/leben (2)
						Mut/Sicherheit/Klarheit haben, bekommen (2)
						Gute Atmosphäre/angenehmes Umfeld (2)
						Bedürfnisbefriedigung (1)
				Unterstützung (115)	>	...
				Vertrauen (66)	>	...
				Offen sein (59)	>	...
				Respekt (78)	>	...
				Jetzt geht es mir gut (55)	>	...

<sup>126</sup> Die weitere Ergebnisse der Interviews werden in Kap. 5.3, S. 375 vorgestellt.

Aufgrund der Vielzahl an Kodierungen bzw. Nennungen, die in den 15 Interviews den Begriffen zugeordnet werden konnten, wird in folgender inhaltlicher Zusammenfassung der Begriffe und ihrer Bedeutungen für das Sample auf mögliche Interviewzitate für eine bessere Lesbarkeit verzichtet. Die Abfolge der ausformulierten jeweiligen Begriffseigenschaften entspricht der Häufigkeitsverteilung und Auffälligkeit der offenen und thematischen Codes der jeweiligen Begriffsfrage im Interview und stellt trotz ihrer Vielfalt bereits eine diesbezügliche Auswahl dar. Diese soll hier dargelegt werden, um dem allgemein mangelhaft attestierten Anspruch an ein differenziertes Begriffsverständnis in wissenschaftlicher Literatur zu begegnen und die erwähnte mögliche Heterogenität subjektiver Bedeutungen und Konnotationen für besseres Verstehen aufzuzeigen. Im Folgenden wurde beginnend mit den häufigsten bzw. auffälligsten Eigenschaften des jeweiligen Begriffes ausformuliert.

Der Begriff „*positiv*“ wurde im Zusammenhang mit der Freitextfeldfrage nach dem Verständnis des Begriffes „konstruktiv“ bzw. „konstruktiv entwickeln“ des Online Fragebogens sowie an verschiedenen Stellen in den Interviews auffällig benannt (vgl. Kap. 5.2.2, S. 343). Positiv wird allen voran als etwas beschrieben, das ein "gutes Gefühl" auslöst oder beinhaltet, etwas das "gut tut". Die sekundären Attribute von positiv sind "Wachstum" und "Bewegung". Dabei geht es um etwas, das "voran bringt", "sich bewegt", "verändert" und "nach vorne gerichtet" ist. Schließlich hat positiv auch mit der Definition von "Erfolg" zu tun, dass etwas "gelingt", ein "gutes Ende" bzw. ein "gutes Ergebnis" findet und "sich gelohnt hat". Etwas Positives bringt dann "Vorteile" und hat einen "Nutzen". "Positiv" geht mit weiteren Attributen wie "Wertschätzung", Beachtung "persönlicher Werte", "Klarheit bekommen", "sicher sein" und "gute Atmosphäre" bzw. "angenehmes Umfeld" einher und mündet als positives Empfinden dann in "Motivation", "Lust", "Energie", "Spaß" und "Freude".

Der Ausdruck „*gut gehen*“ bzw. „es geht mir dabei gut“ wurde im Zusammenhang mit der Freitextfeldfrage nach dem Verständnis von „konstruktivem Entwickeln“ im Online Fragebogen durch zusätzlich offenes Kodieren auffällig benannt. „Gut gehen“ beschreibt eine Kategorie, die geprägt ist von Aussagen, die in ihrer Häufigkeit eng beieinander liegen. An erster Stelle erwähnen die Befragten die starke "Kraft", "Energie" und "Lust", die man "motiviert" verspürt, wenn es einem gut geht. Dabei wird "Selbstvertrauen", "Selbstbestätigung" und "Selbstsicherheit" empfunden, ebenso wie "Leichtigkeit" und "Gelassenheit" und die Dinge "beinträchtigen" oder "beschäftigen" einen nicht oder nicht mehr. Entscheidend ist dafür anscheinend eine tiefe Emotion: das "gute" oder "wohlige" "Bauchgefühl". Dieses Gefühl wird im Zusammenhang mit Prob-

lemlösungen und Bewältigung von der ordnender "Klarheit" und einem "Sicherheitsempfinden" begleitet, dass ein "Knoten gelöst" oder ein "Stein weg" ist. Nach anfänglich auf die eigene Person bezogenen Auffassungen wird an vierter Stelle "gut gehen" auf die soziale Dimension bezogen, "wie die Dinge laufen sollten". Dabei wird das Erreichen der "bestmöglichen Lösung für alle", das "Team", "beide" Seiten oder "Leute, die mir wichtig sind" hervorgehoben, und, dass man "nicht über Leichen geht". Im weiteren Zusammenhang mit "gut gehen" wird das "Erreichen von Vorgenommenem", "erfolgreich sein" und ein "gutes Ende" erwähnt, auch wenn es vielleicht "anstrengend" oder "schmerzhaft" gewesen ist und mit einem "Geschehnis von persönlicher Bedeutung" in Verbindung gebracht. "Gut gehen" wird außerdem auch als "kontextabhängig", "situativ" und "vielfältig" beschrieben. Das Gefühl, dass es einem gut geht, steht also in einem "Zusammenhang" und hat mit "Balance", "rund sein" und "Stimmigkeit von Kopf, Herz und Hand" zu tun, was letztlich auch als eine Form von "Genuss" betrachtet wird. Dieses Ergebnis verweist auf einen Zusammenhang der Ganzheitlichkeit und organischen Perspektive für konstruktive Entwicklungsprozesse (vgl. Kap. 2.2.4.1, S. 80)

Der Begriff „*Unterstützung*“ wurde im Zusammenhang mit der Freitextfeldfrage nach dem Verständnis von „Hilfe“ und „Helfen“ sowie „fördern“ im Online Fragebogen sowie an einigen Stellen im Interview auffällig benannt. Er wird prinzipiell als "unterschiedliche" und "kontextabhängige" Form von "Hilfe" betrachtet, die hauptsächlich zweierlei Ausprägungen haben kann. Zum einen die "aktive/direkte" und "konkrete" Handlungshilfe durch "Anleitung" von Neuem und noch Unbekanntem (Dinge, die man noch nicht kann) oder durch "Arbeitsteilung" und "helfen etwas zu tun" oder zu ermöglichen, indem z.B. Mittel zur Verfügung gestellt werden. Zum anderen wird Unterstützung als "Hilfe zur Selbsthilfe", "Sparring", "Coaching" und "Impulse geben" beschrieben, um "auf den richtigen Weg" zu kommen bzw. "Dinge für sich zu erkennen", die man "selbst so noch nicht gesehen" hat. Dabei geht es also nicht um das Präsentieren fertiger Lösungen, sondern um die Hilfe, zu einer eigenen Lösung zu kommen. Wesentlich wird dabei v.a. das "weiter-/voranbringen" ("im eigenen System") gesehen, in einer Sache, die man prinzipiell selbst kann. Fragen, zuhören, reden lassen und Impulse geben ist dabei relevant und motivierend. Unterstützung kann als Hilfe für die gewünschte Selbsterkenntnis und Eigeninitiative beschrieben werden, was möglicherweise auch einmal unbewusst bzw. nicht intendiert geschehen kann. Unterstützung beinhaltet somit generell ein duales Prinzip. Dazu gehören "geben" und "nehmen" und "Gegenseitigkeit" bzw. notwendige "Interaktion", da Unterstützung "sowohl aktiv als auch passiv" durch "anbieten" und "annehmen" geschieht. Unterstützung wird als nicht nur "positiv" betrachtet, sondern kann durchaus auch "negativ" empfunden werden. Das erscheint bedeutsam vor dem Hintergrund der Aussagen, dass Unterstützung sich auf etwas

bezieht, "was man alleine nicht erreicht/geschafft" hätte. Dabei kann sowohl das positive Gefühl der Dankbarkeit aber auch das negative Gefühl der Abhängigkeit bzw. Angewiesenheit überwiegen. Als hilfreich für eine positive Unterstützung wird hauptsächlich das "nicht aufdrängen" und "Freiraum geben" gesehen. "Halt geben aber selbst stehen" können und "nahe aber nicht einengend" sein durch "Anbieten" und "Anlaufstelle" bzw. einfach "da sein" wird hervorgehoben, womit zum wiederholten Male die Dialektik von Erhaltung <vs.>Entfaltung zum Vorschein kommt (vgl. Kap. 6.4, S. 427). "Aufmerksamkeit" und "Empathie" spielen für die Befragten Personen dabei die wichtige Rolle, um "auf die Bedürfnisse eingehen" zu können. Hilfreich ist außerdem die "Rückendeckung und -stärkung", "Zusammenhalt" und "Interesse" füreinander. Unterstützung ist ein von subjektiver Bedeutung geprägtes Phänomen, das sich kontext- und personenabhängig entweder mehr auf den Wunsch nach konkreter Fremdhilfe/Hilfe von außen oder mehr auf den Wunsch nach Hilfe für die Eigeninitiative in der richtigen Mischung aus Nähe und Distanz bezieht.

Der Begriff „*Vertrauen*“ wurde im Zusammenhang mit der Freitextfeldfrage nach dem Verständnis einer „hilfreichen und förderlichen Beziehung“ im Online Fragebogen auffällig benannt. Er hat nach den Befragten an erster Stelle mit einem "Gespür" bzw. "tiefen und eigenen Empfinden" und auch "Glauben" zu tun, ist daher abhängig von der "Interpretation von Erlebnissen". Der Begriff Vertrauen wird vor diesem intuitiv emotionalen Hintergrund auch mit etwas "preisgeben", "Vorschussware", "fehlendem Wissen" und "Zutrauen" in Verbindung gebracht, ist "nicht selbstverständlich" und teilweise "ungreifbar". Mutmaßlich erscheint gerade aufgrund dieser Unsicherheiten die Angstfreiheit als eine der größten Kategorien von Vertrauen, was sich auch in der Analyse der Thematisierung von Gefühlen zeigt, aus der hervorgeht, dass das Gefühl Angst häufig in Verbindung mit Vertrauen angesprochen wird (vgl. Kap. 5.3.5, S. 399). Für Vertrauen ist das Gefühl von Sicherheit durch das "verlässliche" und "gut aufgehoben sein" von Gesagtem relevant und dass man "nichts befürchten" muss. Umso wichtiger für das Fördern von Vertrauen erscheint vor diesem emotionalen Hintergrund die Beachtung von subjektiver "Bedeutung", "ernst nehmen", "Wertschätzung" und "in der Person angenommen werden", was durch "offen sein können" und "nicht verstellen müssen" als für Vertrauen relevante Aspekte gefördert wird<sup>127</sup>. Dieses vertrauensvolle Empfinden kann und muss primär durch "Erfahrung" und "Erlebnisse" "über die Zeit" "bewiesen" werden. Gleichzeitig wird aber auch der Toleranz und Akzeptanz von "Fehlern"

---

<sup>127</sup> Eine wichtige Bedingung das Erleben von Vertrauen ist, dass eine Person das Gegenüber in einem Mindestmaß überhaupt wahrnehmen kann (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 128 f.). Perspektivisch scheint das „Erleben“ mehr Wirkbedeutung zu haben, als das „Geben“. Gründe für das Erleben von Vertrauen sind also nicht nur im Außen bzw. im Gegenüber zu suchen, sondern auch in der Person selbst und ihrem Inneren.



Bedeutung beigemessen, falls ein über die Jahre bewiesenes Vertrauen einmal missachtet, gestört oder beeinträchtigt wurde. Vertrauen wird zwar unterschieden in "sich selbst vertrauen" und "den anderen vertrauen", jedoch scheinen Selbst- und Fremdvertrauen in einem Zusammenhang zu stehen, da Be- und Entstehen von Vertrauen in "Wechselwirkung" und "Zuneigung" als "grundlegendes Bindeglied zwischen Menschen" und "dem was so ist" betrachtet wird. Unter diesen Voraussetzungen und Bedingungen werden durch Vertrauen "Aufreibung" und "Kosten gespart", "die Beziehungen stimmen" und haben "Rückenwind". Vertrauen wird also als unsichere Vorschussware v.a. durch verlässliche Beachtung subjektiver Bedeutung in einer möglichst angstfreien Umgebung ermöglicht.

Der Ausdruck „*offen sein*“ wurde im Zusammenhang mit der Freitextfeldfrage nach dem Verständnis einer „hilfreichen und förderlichen Beziehung“ im Online Fragebogen durch zusätzlich offenes Kodieren auffällig benannt. Offen sein hat primär mit "Neugier" und "Interesse" zu tun, "sich einzulassen", "neues auszuprobieren", "innovativ" zu sein oder "Dinge anders zu machen" und auch zu "riskieren". Offen sein wird dabei prinzipiell in zweierlei Beziehungen unterschieden, was aus den Kodierungen als zweithäufigste Kategorie ersichtlich wird. Zum einen bezogen auf „selbst offen sein/sich öffnen“ (Selbstbezug) und zum anderen bezogen auf das „Offen sein gegenüber anderen“ (Fremdbezug). Der Ausdruck beinhaltet somit eine Innen- und Außenperspektive, wird aber von den Befragten hauptsächlich auf die Außenperspektive bezogen. Dabei geht es v.a. darum, "anderes zu akzeptieren", "respektieren" und "zuzulassen" sowie erst einmal "anhören", "abwarten" und "wertfrei" zu sein. Relevante Verhaltenseigenschaften sind hierfür "Wahrnehmung", "Empathie" und "Achtsamkeit" bezüglich des Gegenübers. Offen sein hat an dritter Stelle auch mit gegenseitigem Vertrauen zu tun, da es sich auf andere bezieht ("offen sein für andere") aber auch auf einen selbst und "etwas preisgeben". Im vertrauensvollen Fall resultiert das in einem "mit allen reden können" oder "über alles reden können", wobei dennoch vertrauensbedingt "verschiedene Stufen" von Offenheit betont werden. Als vierte auffällige Kategorie werden hilfreiche und förderliche Aspekte für Offenheit genannt: "Ehrlichkeit", "Authentizität", "echt sein" und auch "Transparenz" sowie auch der "Mut, Dinge zu sagen" bzw. "anzusprechen".

Aus den bisherigen Kategorien kann bereits entnommen werden, dass "offen sein" prinzipiell auch ein gewisses "Risiko" bzw. eine "Gefahr" mit sich bringt, dass "es schief geht". Offenheit "kann missverstanden werden", ist "nicht beliebig", bedeutet nicht "Gleichgültigkeit" und ist durchaus "kritisch" zu sehen. Das ist v.a. Dingen dann der Fall, wo Offenheit im Sinne der Innenperspektive auf einen selbst bezogen wird und man "das Herz auf der Zunge" trägt oder eine "naive Offenheit" zu "Seelenstreaptease"

führt. Insofern beinhaltet "offen sein" neben der Außenperspektive auch eine selbstreflexive Komponente hinsichtlich des Selbstschutzes.

Der Begriff „Respekt“ wurde im Zusammenhang mit der Freitextfrage nach den höchsten drei Werten im Online Fragebogen am häufigsten auf den ersten beiden Plätzen benannt.. Er wird an häufigster Stelle mit jemand "wertschätzen" und "akzeptieren" in Verbindung gebracht. Dabei geht es hauptsächlich darum, jemanden "so anzunehmen, wie er ist" und "anzuerkennen" oder selbst "so angenommen zu werden, wie man ist". Relevant ist dabei v.a. die "Zurückhaltung von (Be-)Wertung". Respekt wird in diesem Sinne prinzipiell mit einer inneren "Grund-" bzw. "Lebenshaltung" und "-einstellung" beschrieben, als "bedeutungsvolle" oder "fundamentale" "Basis" und des "Umgangs" und "Verhaltens" miteinander. Interessant ist dabei jedoch, dass diese Basis nicht bedingungslos zu halten ist und situationsspezifische Grenzen im gegenseitigen Verhalten kennt. Einige Befragten äußerten sich auch zu Respekt als "Höflichkeitsform", die unabhängig innerer Empfindungen und Meinungen gegenüber des anderen bestimmte allgemein anerkannte "Regeln" des Anstandes befolgt. Sollten diese jedoch gebrochen werden, wird eine Grenze überschritten. Respekt als innere Haltung ist geprägt durch den "Respekt vor der Person" und v.a. "Würde" bzw. dem "würdigen" des anderen, das aber gleichzeitig auch ein würdevolles Verhalten einem selbst gegenüber erwartet. Respekt wird dabei mit "hinnehmen", "aushalten können" und auch "Demut" bzw. "Dankbarkeit" verbunden. Essentiell für einen respektvollen Umgang erscheint das "zuhören können" und "ernst nehmen" als besonders wichtig, d.h. sich nicht vorzudrängeln oder "wichtiger zu nehmen" als der andere, sondern andere "aufzunehmen" und "Aussagen wahrnehmen". Dazu gehört "Achtsamkeit" und "(Be-)Achtung", die eine Person daran erkennt, dass ihr Gegenüber wirklich "Interesse" für sie hat, "ihr nicht ins Wort fällt", sie "nicht auslacht" oder "runtermacht". "Empathie" und "Gefühle nicht verletzen" wird als bedeutungsvoll erwähnt. Dazu gehört aber auch, dass das Gegenüber Dinge anspricht bzw. "was sagt" und sich das auch traut. Respekt kann somit als "Gegenteil von Gleichgültigkeit" beschrieben werden. Als weitere Aspekte von Respekt werden neben dem Respekt vor anderen auch der "Respekt vor sich selbst" genannt, das "Gespür", das "die Leute" dafür haben, "für jemanden da sein", "sich entschuldigen können", "ehrlich sein", "Vertrauen", "Zuneigung" und "Augenhöhe". Respekt hat also einerseits mit "Höflichkeit" und andererseits mit "persönlichem" und mit "Würde" zu tun. Respekt ist eine duale Kategorie, die zwar einerseits als "Grund-" bzw. "Lebenshaltung" und "-einstellung" beschrieben wird, die aber auch eine Basis im gegenseitigen Miteinander und dem "Verhalten" hat, somit nicht unabhängig ist und Grenzen kennt. Theorieorientiert vereint Respekt zahlreiche Merkmale, die den Wirkbedingungen hilf-

reicher Beziehungen (Kongruenz/Authentizität, Empathie und bedingungsfree positive Beachtung) zugeordnet werden können (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 127).

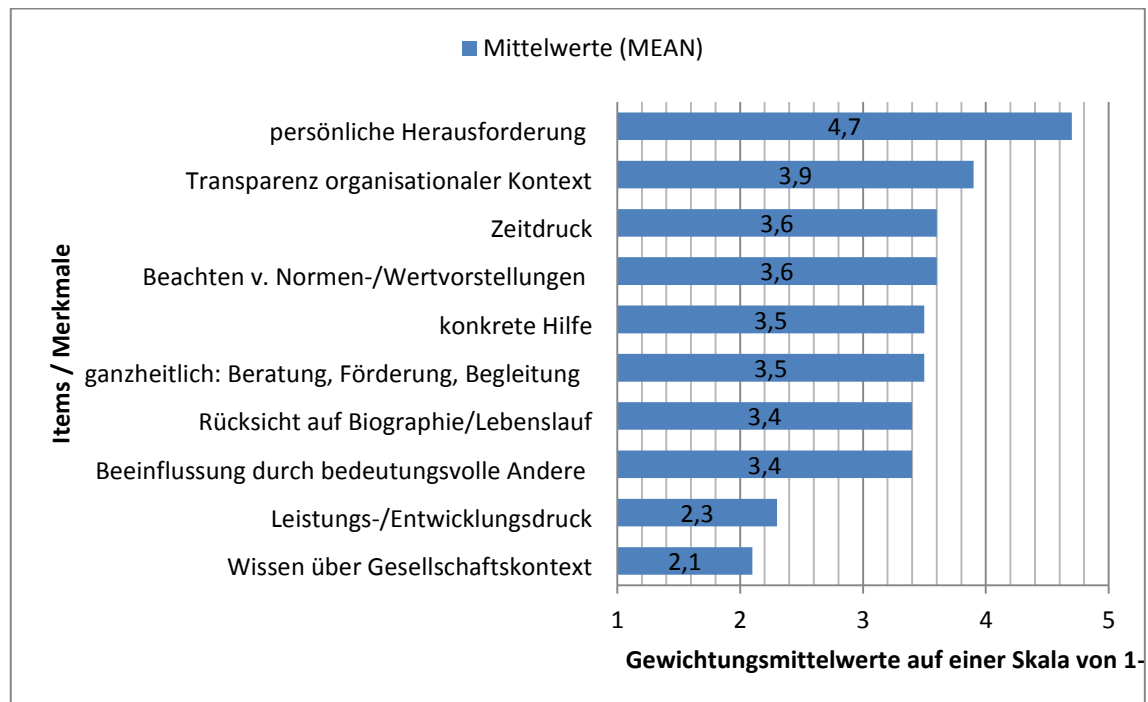
Nachdem das Verständnis des Sample über elementare Begriffe und Formulierungen der Studie differenziert dargelegt wurde und einige theoretische Entsprechungen aufweist, sollen nun die Ergebnisse der umfangreichen Teile des Fragebogens vorgestellt werden. Diese Teile umfassen:

1. äußere und innere Bedingungen für positive Selbstentwicklung und –veränderung sowie dynamische Bedingungen im Verhältnis zu stabilen Bedingungen für positive Selbstentwicklung und –veränderung (Wunsch nach Freiheit <vs.> Wunsch nach Sicherheit) (Kap. 5.2.5, S. 357).
2. Evaluation von Maßnahmen und Instrumenten der AKA für konstruktive Selbstentwicklung und optimale Beziehungsgestaltung (Kap. 5.2.6, S. 364).
3. Einschätzung und Bewertung der deduktiven Items für hilfreiche und förderliche Beziehungen (Kap. 5.2.7, S. 367).
4. Auswirkungsvermutungen des Sample von solchen Beziehungen auf die Entwicklung und Veränderung der Organisation (Kap. 5.2.8, S. 371).

### 5.2.5 Äußere und innere Bedingungen für konstruktive Selbstentwicklung und -veränderung

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der Gewichtungen und Bewertungen des Online Fragebogen dargestellt werden. Es sei vorangestellt, dass dabei offensichtlich manche Items und Maßnahmen eine geringere Bedeutung aufweisen als andere, was aber nicht zu der Interpretation verleiten darf, dass sie irrelevant sind oder in anderen Kontexten als dem vorliegenden eher wirtschaftlichen Kontext, z.B. im Bereich Familie, Klinik oder Soziale Arbeit, nicht eine veränderte Bedeutung einnehmen könnten. Zu den Ergebnissen der Gewichtungen gehören zunächst die äußeren Rahmenbedingungen für konstruktive Entwicklung und Veränderung, die inneren Bedingungen für konstruktive Entwicklung und Veränderung und die Tendenz des Bedürfnisses zu mehr Freiheit oder zu mehr Sicherheit, deren Ergebnisse im Folgenden dargestellt und erläutert werden sollen. Dabei liegt der Fokus auf der Verteilung der Antwortoptionen bzw. Merkmalen durch die Mittelwerte (MEAN) und auf der Streuung der Antworten, d.h. ihrer „Eindeutigkeit“, ersichtlich durch die Standardabweichung (SD).

**Abb. 30: Äußere Bedingungen für eine möglichst positive Selbstentwicklung und –veränderung**  
(eigene Darstellung)

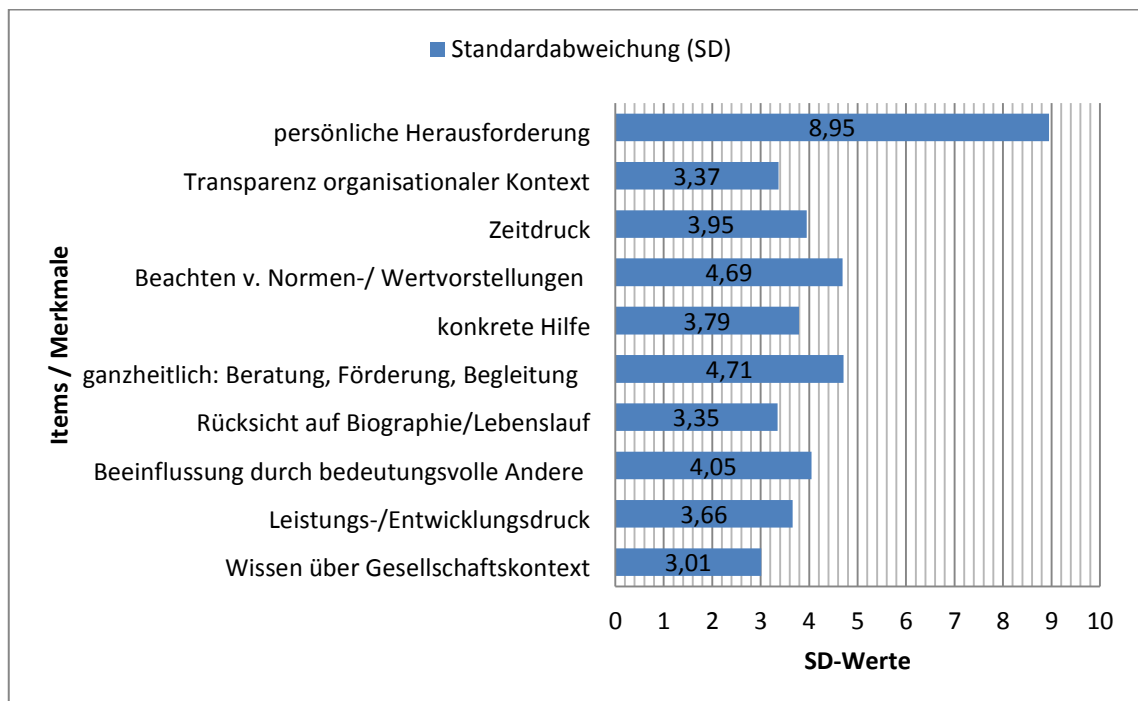


1 = nicht hilfreich, 5 = hilfreich

Etwas, das persönlich bzw. subjektiv bedeutsam als herausfordernd erlebt wird, wird mit Abstand als am hilfreichsten für eine positive und konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung genannt. Dieses Ergebnis steht in enger Korrelation mit dem Ergebnis der Bedeutung von „konstruktiv“ als etwas Positives, Nützliches und Sinnvolles das mit aktivem Schaffen oder Gestalten in Verbindung steht (vgl. Kap. 5.2.2, S. 343 f.), v.a. dann, wenn die Auffassung von „Herausforderung“ subjektiv verstanden wird. Aus programmplanerischer und erwachsenendidaktischer Sicht kann folgerichtig die personenzentrierte Achtsamkeit auf herausfordernde Settings als wesentlich für konstruktive Entwicklungsprozesse betrachtet werden. Damit liegt eine hohe Bedeutung für positive und konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung auf der Beachtung einer subjektiv wahrgenommenen Herausforderung und der Fähigkeit, diese zu erkennen und zu kreieren. An zweiter Stelle folgt das möglichst konkrete und detaillierte Wissen über die wirtschaftlichen und politischen Kontexte der Organisation, um die persönliche Entwicklung besser steuern zu können. Dieser zweite Aspekt könnte angesichts der im Raum stehenden Auflösung der AKA als spezifischer Umbruchsituation zum Erhebungszeitpunkt und der vorherrschenden Zukunftsunsicherheit an Bedeutung gewonnen haben. Nachfolgende Aspekte wie Zeitdruck, die Beachtung von Wertvorstellungen, konkrete Hilfestellung oder Rücksicht auf Biographie und den momentanen Standpunkt im Lebenslauf sind anhand ihrer Mittelwerte kaum voneinander abzugren-

zen und werden ähnlich förderlich für eine konstruktive Selbstentwicklung eingeschätzt. Relevant erscheint auch, dass Leistungsdruck sogar hinderlich und das Wissen über sich verändernde gesellschaftliche Kontexte nicht mehr Klarheit für die eigene Entwicklung mit sich bringt. Interessant ist außerdem die größere Differenz zwischen zwar förderlichem Zeitdruck, jedoch nicht förderlichem Leistungsdruck für eine persönliche Entwicklung. Die freie Entscheidung für den „eigenen Weg“ spielt dabei eine wichtige Rolle, wobei der Druck, zu einem bestimmten Zeitpunkt fertig sein zu müssen eher von Vorteil ist. Aus subjektiver Sicht hat das Wissen über die gesellschaftlichen Zusammenhänge und ihre geschichtlich verankerte Entwicklung keine große Bedeutung für die konstruktive Selbstentwicklung des einzelnen. Dieses Merkmal könnte ein Indiz für einen hohen Grad an Unbewusstsein des Individuums über existierende gesellschaftliche Zusammenhänge und deren Irrelevanz im konkreten Alltag darstellen.

**Abb. 31: Standardabweichung der äußeren Bedingungen für eine möglichst positive Selbstentwicklung und –veränderung**  
(eigene Darstellung)



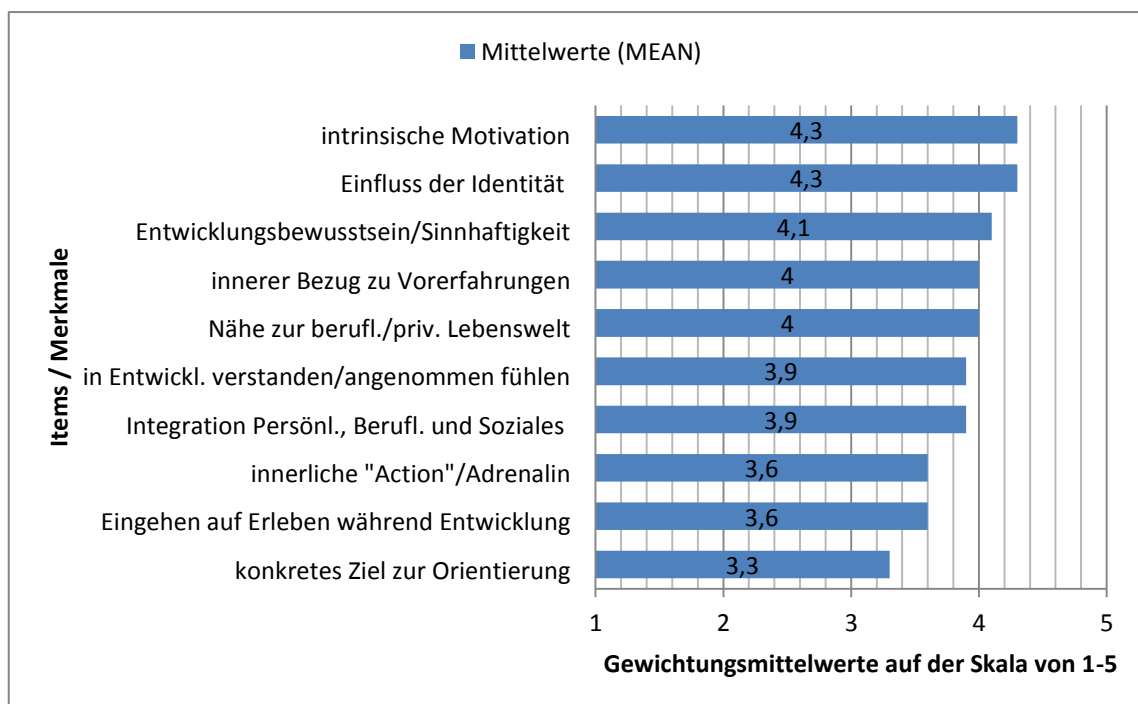
*Je höher der SD-Wert, desto inhomogener die Antwortverteilung auf die Antwortoptionen der Skala (1-5) und damit niedriger die Streuung um den Rankingmittelwert = die Antwortverteilung ist eindeutiger.*

*Je niedriger der SD-Wert, desto homogener die Antwortverteilung auf die Antwortoptionen der Skala (1-5) und damit höher die Streuung um den Rankingmittelwert = die Antwortverteilung ist weniger eindeutig.*

In Anbetracht der Standardabweichungen wird die ungleichmäßige und damit eindeutige Antwortverteilung bezüglich einer subjektiv bedeutsamen Herausforderung als größte Hilfe für konstruktive Selbstentwicklung deutlich und stärkt dieses Merkmal zusätz-

lich. Die intensive Nähe der weiteren Bedingungsmerkmale (vgl. Abb. 30, S. 358) wird durch die Standardabweichungen konkreter ausdifferenziert als durch die MEAN Mittelwerte. Dabei ergibt sich eine höhere Relevanz für die Beachtung von Wertvorstellungen und das entwicklungsbezogene Gesamtangebot von Beratung (vorher), Förderung (während) und Begleitung (nachher). Das Wissen über den organisationalen und politischen Kontext relativiert sich hingegen, obwohl das Merkmal den zweithöchsten Gewichtungsmittelwert aufweist, da die Verteilung der Antworten breit gestreut und damit weniger eindeutig ist.

**Abb. 32: Innere Bedingungen für eine möglichst positive Selbstentwicklung und –veränderung**  
(eigene Darstellung)



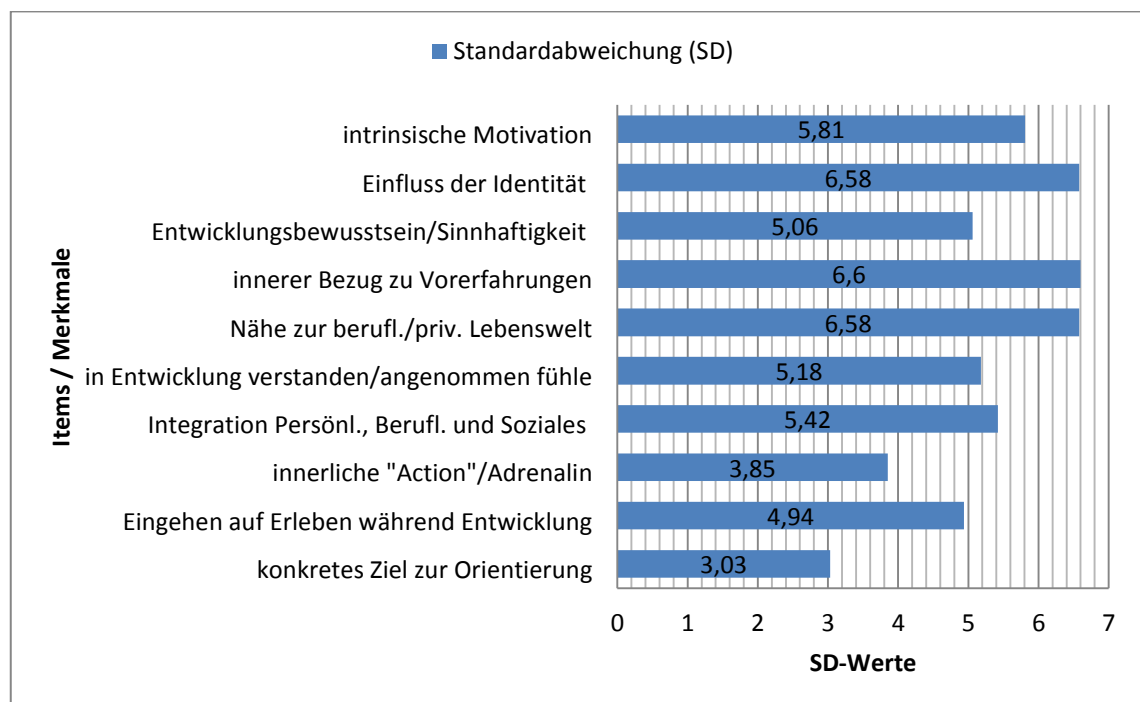
1 = nicht hilfreich, 5 = hilfreich

Die inneren Bedingungen liegen im Vergleich ihrer Ausprägung nahe beieinander. Auffällig ist, dass keine der inneren Bedingungen *nicht* förderlich oder hilfreich ist, da alle über dem mittleren Skalenwert von 3 (in der Fragebogenskala Wert 0) liegen (vgl. Tab. 12, S. 312; vgl. Fragebogen im Anhang, S. 511 f.). Da Selbstentwicklung und –veränderung als aktiver, intrinsischer und selbstgesteuerter Prozess verstanden wird (vgl. Kap. 5.2.2., S. 344) liegt es nahe, dass intrinsische Motivation und der Einfluss der Identität, d.h. das was die Person von sich hält, wie sie sich sieht und von sich überzeugt ist, die stärksten inneren Aspekte für eine positive Selbstentwicklung und –veränderung bilden. Dagegen nimmt ein konkretes Ziel vor Augen zur Orientierung im Entwicklungsprozess eine weniger hilfreiche Stellung ein und der Prozess wird lieber

„offen“ angegangen. Dieses Ergebnis entspricht der starken Tendenz des Sample zu Freiheit, Flexibilität und Dynamik (vgl. Abb. 34, S. 362).

Es ist davon auszugehen, dass zwischen den äußeren Bedingungen und inneren Bedingungen für eine konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung ein *hermeneutischer Zirkel der Interaktion*<sup>128</sup> bestehen muss, „wenn das Verstehen nicht scheitern soll“ (vgl. Loch 1978, S. 10 f.). D.h. beide Bedingungen sind in einem Wechselspiel und im Einzelfall gemeinsam zu betrachten.

**Abb. 33: Standardabweichung der inneren Bedingungen für eine möglichst positive Selbstentwicklung und –veränderung**  
(eigene Darstellung)



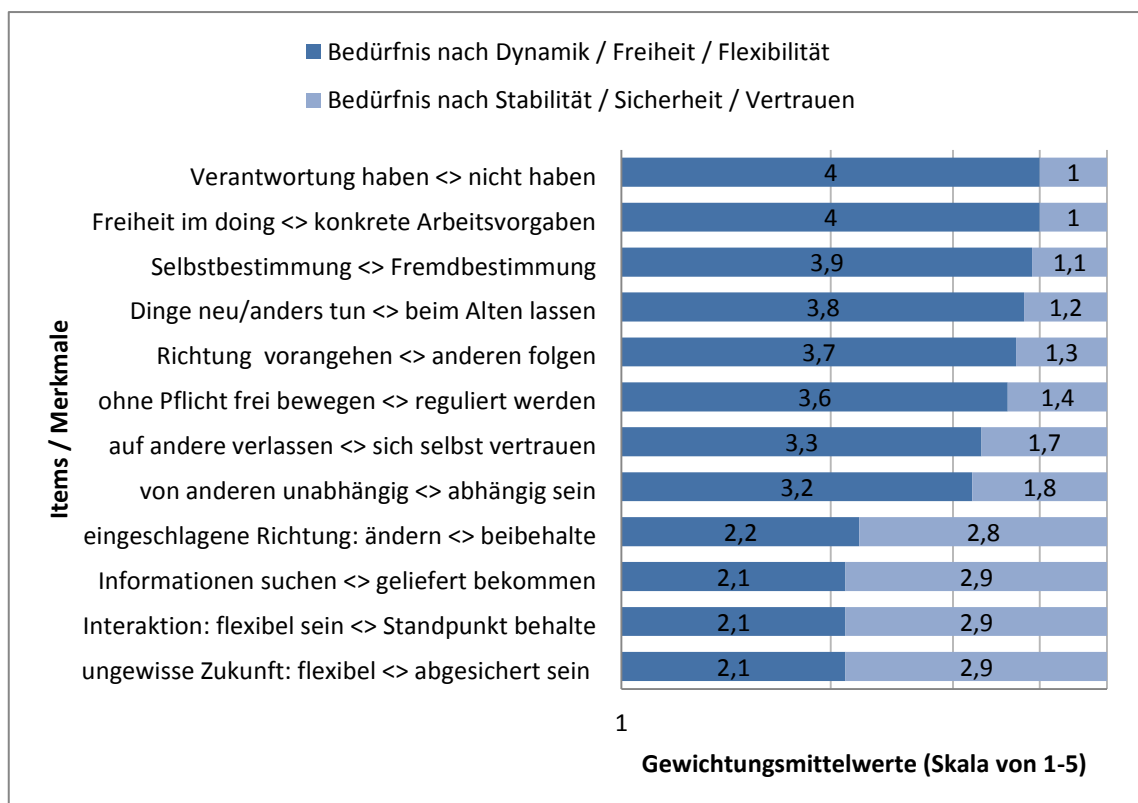
In Anbetracht der Standardabweichungen gewinnen der Einfluss des Selbstkonzeptes und der Identität, der innere Bezug zu den eigenen Vorerfahrungen und die Nähe der Entwicklung zur beruflichen und privaten Lebenswelt für eine optimal konstruktive Selbstentwicklung an Bedeutung. Die persönliche Sinnhaftigkeit durch das Bewusstsein über Gründe der eigenen Entwicklung relativiert sich hingegen durch eine im Vergleich breitere Streuung der Antworten über die Skala von 1-5. Während das „Eingehen auf das Erleben während der Entwicklung“ durch die im Vergleich höhere Standardabweichung an Irrelevanz gewinnt, gewinnt das zuletzt genannte Merkmal eines „konkreten Zieles vor Augen zur Orientierung bezüglich der Entwicklung“ dadurch an

<sup>128</sup> Der hermeneutische Zirkel soll das Aushandeln von Sinn im Verstehensprozess verdeutlichen, was u.a. Schleiermacher und Dilthey in ihrer wissenschaftlichen Hermeneutik vertraten (vgl. Kap. 2.2.4.1, S. 88 und S. 90).

Bedeutung, dass die geringe Standardabweichung eine höhere Streuung und damit höhere Uneindeutigkeit aufweist.

Als letzte Kategorie der Gewichtungen im Online Fragebogen sind die Ergebnisse der dynamischen oder stabilen Bedingungen für eine positive und konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung zu nennen, die der theoretischen Elaboration der fundamentalen Tendenz menschlicher Entwicklung und Veränderung hin zu entweder mehr Entfaltung (Freiheit, Frei-Sein) oder mehr Erhaltung (Sicherheit, Verbunden-Sein) entsprechen.

**Abb. 34: Gewichtung dynamischer <vs.> stabiler Bedingungen für eine möglichst positive Selbstentwicklung und –veränderung**  
(eigene Darstellung)



*Logarithmisch skaliert dargestellt<sup>129</sup>*

Insgesamt weist das Sample ein hohes Bedürfnis nach Entfaltung, Freiheit und Flexibilität auf, wenn es um seine möglichst positive Selbstentwicklung und –veränderung geht. Dies entspricht den zahlreichen Aussagen zur Bedeutung von „konstruktiver Selbststeuerung“ und „subjektiv sinnhaftem Nutzen“ für konstruktive Entwicklungsprozesse (vgl. Kap. 5.2.2, S. 343). Die Spitze des Bedürfnisses nach Dynamik, Freiheit und Flexibilität im Kontext von konstruktiver und positiver Selbstentwicklung und -

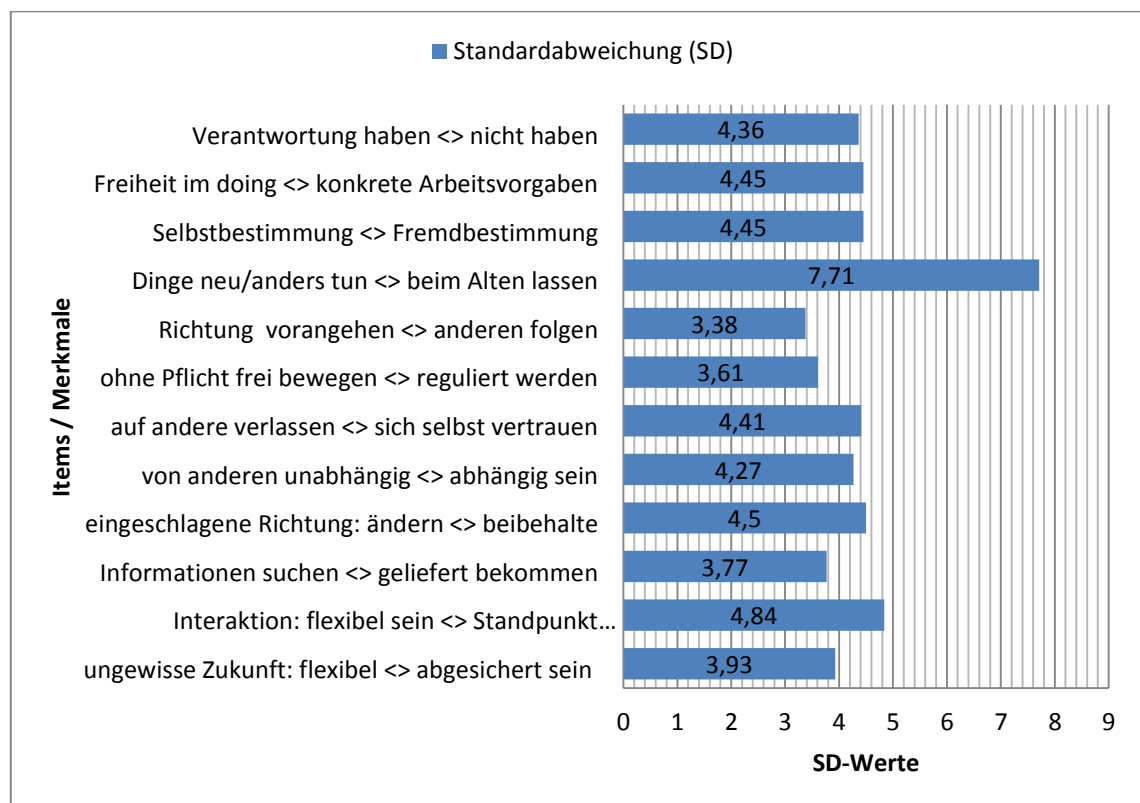
<sup>129</sup> Durch die Darstellung in einer logarithmischen Skalierung werden die kleineren Werte deutlicher.



veränderung ist jedoch breit. Verantwortungsübernahme und das selbstständige Treffen von Entscheidungen, Freiheit in der Ausführung von Aufgaben ohne detaillierte Vorgaben, flexibles Selbstbestimmen, Dinge neu und anders angehen, die Richtung voranschreiten anstatt anderen zu folgen sowie freies Bewegen ohne Kontrolle und Regulation kennzeichnen wesentliche Aspekte für eine Selbstentwicklung und –veränderung des Sample.

Offenbar scheinen dynamische Bedingungen primär in Bezug auf proaktives Handeln vorteilhafter zu sein, wohingegen in mitmenschlicher Interaktion, bei Ungewissheit und Informationsmangel das Bedürfnis nach Sicherheit gegenüber dem Bedürfnis nach Freiheit nur leicht vorherrscht. Hieraus kann geschlossen werden, dass die Handlungsfreiheit und Unabhängigkeit des Einzelnen möglichst nicht eingeschränkt werden darf, wenn er sich konstruktiv entwickeln und verändern soll, wobei in Bezug auf die Themen „Richtungswechsel“, „Information“, „Interaktion“ und „Zukunft“ das Stabilitäts- und Sicherheitsbedürfnis im Einzelfall differenziert auszuloten ist, da hier keine eindeutige Tendenz zu erkennen ist.

**Abb. 35: Standardabweichung der Gewichtung dynamischer <vs.> stabiler Bedingungen für eine möglichst positive Selbstentwicklung und –veränderung**  
(eigene Darstellung)



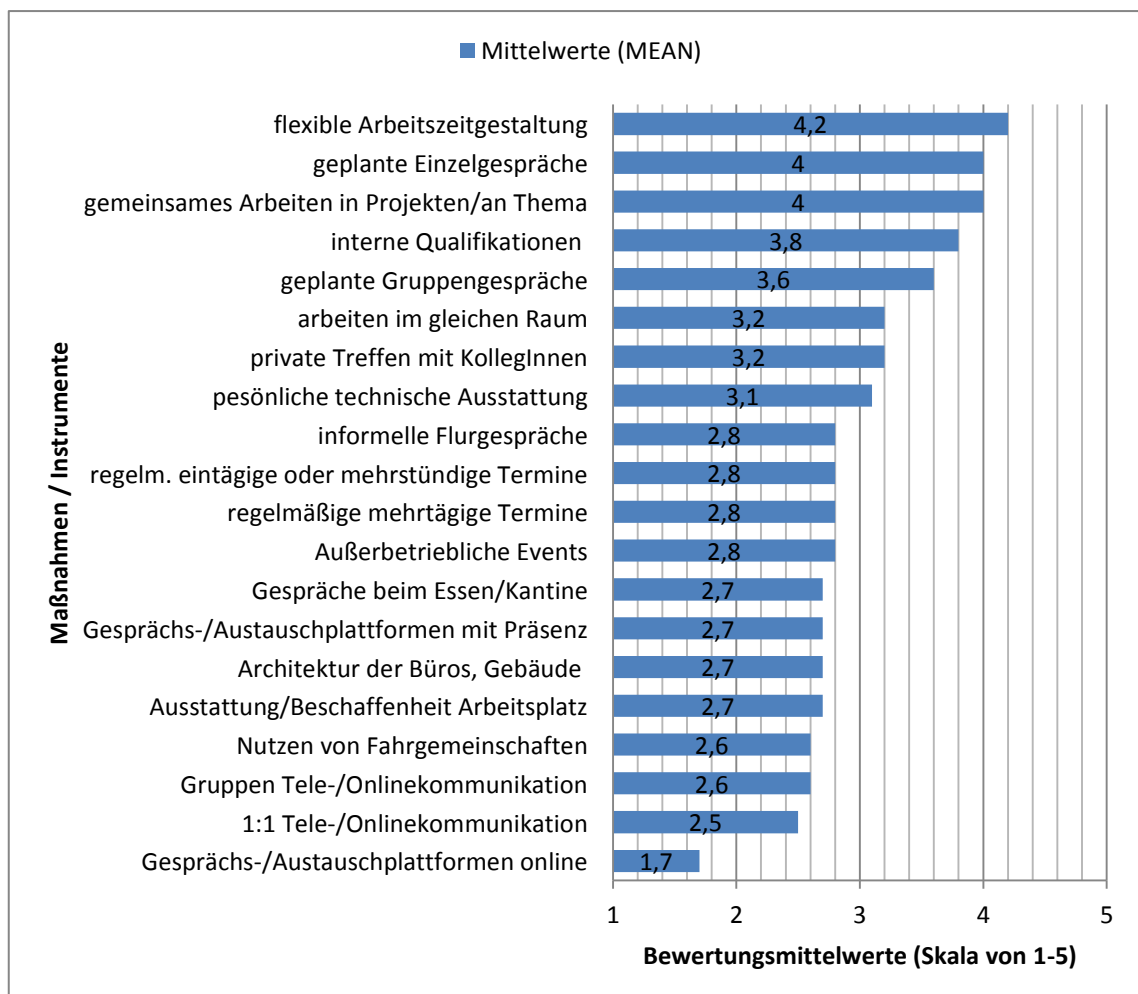
In der Darstellung der SD-Werte der Merkmale dynamischer vs. stabiler Bedingungen für konstruktive Selbstentwicklung sticht das Polarisierungsitem „Dinge neu/anders tun

<> beim Alten lassen“ besonders hervor, da hier die Standardabweichung hoch, d.h. die Streuung der Antworten relativ gering ist und dadurch die Eindeutigkeit der Aussage erhöht wird. Das Sample ist somit stark veränderungsaffin, was der Studie entgegen kommt. Das bedeutet, dass die Teilnehmer der Onlinebefragung zum einem sehr hohen Anteil Dinge nicht beim Alten und Bewährten belassen, sondern neue und andere Wege beschreiten wollen, was dem insgesamt hohen dynamischen Bedürfnis nach Flexibilität und Freiheit entspricht. Dagegen verliert das Merkmal „Richtung vorgehen <> anderen folgen“ aufgrund seiner geringen Standardabweichung und damit einhergehender größerer Streuung der Aussagen über die Antwortoptionen an Gewicht.

### 5.2.6 Evaluation der Maßnahmen der ehemaligen EnBW Akademie

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Einschätzungen und Residualkategorie der Maßnahmen der AKA für eine konstruktive Entwicklung dargestellt.

**Abb. 36: Maßnahmen der AKA für eine optimale konstruktive Selbstentwicklung**  
(eigene Darstellung)

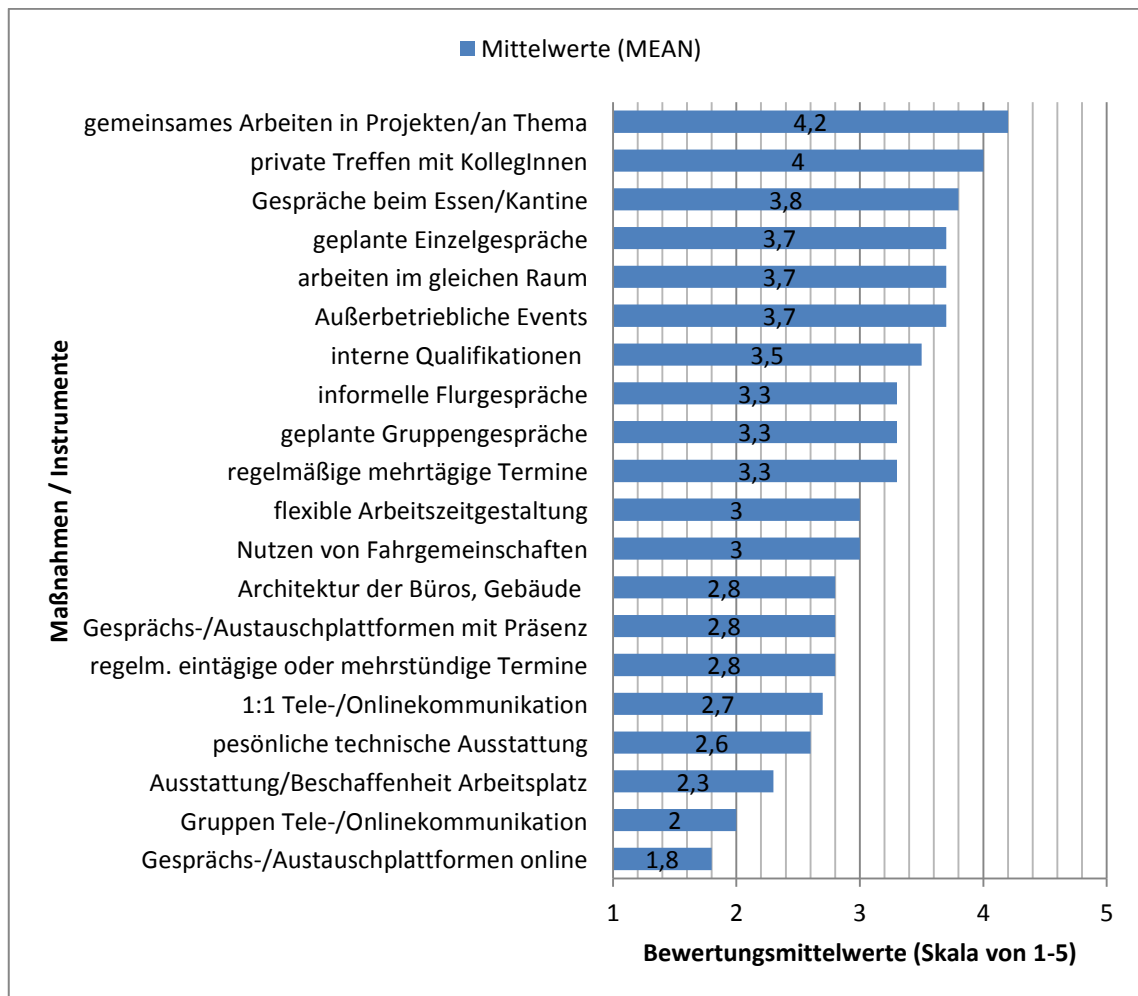


1 = überhaupt nicht förderlich/hilfreich, 5 = absolut förderlich/hilfreich

Flexible Arbeitszeitgestaltung steht an der Spitze der förderlichen und hilfreichen Maßnahmen für eine optimale konstruktive Selbstentwicklung. Dieses Ergebnis ist nicht überraschend, wenn man sich die starke Tendenz zu Freiheit und Flexibilität im Ergebnis der Gewichtungen zur Dynamik oder Stabilität (vgl. Abb. 34, S. 362) betrachtet. Offensichtlich scheint auch ein kommunikatives Einzelsetting für die konstruktive Selbstentwicklung besser geeignet als Gruppensettings sowie das gemeinsame Arbeiten an einem Thema und nicht etwa regelmäßige Termine. Auffällig ist, dass die Onlinekommunikation verschiedener Art das Schlusslicht bildet und somit als kaum förderlich und hilfreich für eine konstruktive Selbstentwicklung betrachtet wird. Der persönliche Kontakt wird also trotz technischer Kommunikationsmöglichkeiten in diesem Zusammenhang nach wie vor groß geschrieben. Die Standardabweichungen der Maßnahmen für eine konstruktive Selbstentwicklung (hier nicht grafisch dargestellt) unterstreichen vor allem die weniger bedeutsamen Merkmale und relativieren das Mittelfeld. Dabei werden „persönliche technische Ausstattung“ (SD=1,62) und „private Treffen mit KollegInnen“ (SD=1,94) durch die höchste Streuung der Antwortoptionen in ihrer Eindeutigkeit relativiert sowie „Gesprächs-/Austauschplattformen online“ (SD=5,71) und „Gruppen Tele-/Onlinekommunikation“ (SD=5,75) durch die niedrigste Streuung der Antwortoptionen in ihrer Eindeutigkeit verstärkt. Die Residualkategorie mit der Frage: „Anderes, das Sie hier mit einer 5 bewerten würden“, liegt bei n=25 in dieser Fragen-Gruppe mit 2 Antworten bei 7,4% und damit unter dem geläufigen Wert von 10% in der empirischen Sozialforschung für eine gute Klassifikation. Die beiden Nennungen sind „persönliches Coaching“ und „Mentoring“ als absolut hilfreiche und förderliche Maßnahmen der Organisation für die optimale konstruktive Selbstentwicklung.

Zusätzlich zu den AKA Maßnahmen bzw. Instrumenten, die für eine konstruktive Selbstentwicklung hilfreich und förderlich sind wurden dieselben in Bezug auf ihre positive Wirkung für die persönlichen Beziehungsgestaltungen abgefragt, um neben der Evaluation auch potentielle Unterschiede und Korrelationen herausfinden zu können. Nachfolgend sind die Ergebnisse der Einschätzungen der AKA Maßnahmen für optimale Beziehungsgestaltung (S. 9 des Online Fragebogen) dargestellt.

**Abb. 37: Maßnahmen der AKA für eine optimale Beziehungsgestaltung**  
(eigene Darstellung)



1 = überhaupt nicht förderlich/hilfreich, 5 = absolut förderlich/hilfreich

Das gemeinsame Arbeiten in Projekten oder an einem bestimmten Thema führt die Liste der förderlichen und hilfreichen Maßnahmen der Organisation für eine optimale Beziehungsgestaltung an, wohingegen erwartungsgemäß die onlinebasierten Angebote zu Kommunikation und Austausch das letzte Drittel belegen und damit auch hier der persönliche Kontakt wichtig ist. Eine Verbesserung in der Beziehungsgestaltung durch neue technologische Möglichkeiten der Kommunikation ist also nicht auszumachen. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte die kaum internationale und vielmehr nationale Ausrichtung der untersuchten Corporate Academy sein. Hervorzuheben ist auch, dass informelle Flurgespräche als gleichrangig hilfreich für Beziehungsgestaltungen betrachtet werden wie geplante Gruppenmeetings, was möglicherweise geringeren oder kürzeren Kommunikationskontakten des jeweiligen „Settings“ geschuldet ist. Verwunderlich ist dabei jedoch, dass auch regelmäßige mehrtägige Termine wie z.B. Jahresworkshops auf gleichem Niveau verortet sind, wobei in der Vorannahme zur Untersuchung

davon ausgegangen wurde, dass gerade mehrtägige Termine die Beziehungsgestaltung durch eventuelle gemeinsame Abendveranstaltungen etc. fördert.

Die Standardabweichungen der Maßnahmen für die Beziehungsgestaltung (hier nicht grafisch dargestellt) unterstreichen sowohl die wenig bedeutsamen Merkmale als auch die Spitze und relativieren vor allem das Mittelfeld. Dabei werden „Nutzen von Fahrgemeinschaften“ (SD=0,75) und „flexible Arbeitszeitgestaltung“ (SD=1,36) durch die höchste Streuung der Antwortoptionen in ihrer Eindeutigkeit relativiert sowie „Gesprächs-/Austauschplattformen online“ (SD=4,35), „gemeinsames Arbeiten in Projekten/an Thema“ (SD=4,17), „geplante Gruppengespräche“ (SD=4,02) und „geplante Einzelgespräche“ (SD=4,00) durch die niedrige Streuung der Antwortoptionen in ihrer Eindeutigkeit verstärkt. Die Residualkategorie mit der Frage: „Anderes, das Sie hier mit einer 5 bewerten würden“, liegt bei n=26 in dieser Fragengruppe mit 0 Antworten bei 0%. Somit scheint das Klassifikationsschema der organisationalen Maßnahmen für eine optimale Beziehungsgestaltung weitgehend erschöpfend zu sein.

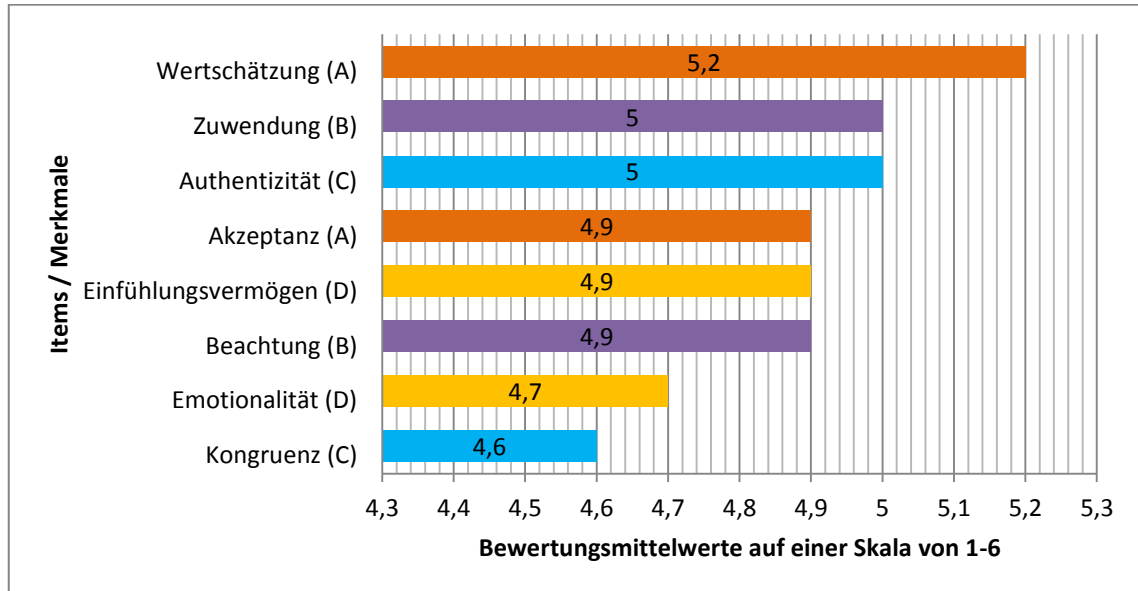
Im Vergleich beider Evaluationen fällt auf, dass zum einen die flexible Arbeitszeitgestaltung für konstruktive Selbstentwicklungen wesentlich höher gewertet wird als für positive Beziehungsgestaltungen, wohingegen Gespräche beim Essen bzw. in der Kantine für die Selbstentwicklung deutlich nachrangiger zu sein scheinen und dagegen deutlich hilfreicher für eine positive Beziehungsgestaltung. Für beide Aspekte, sowohl die Beziehungsgestaltung als auch die Selbstentwicklung, sind in vorliegendem Fall primär das gemeinsame Arbeiten in Projekten und geplante Einzelgespräche vorteilhaft. Auch interne Qualifikationen und private Treffen liegen in der hilfreichen und förderlichen Gunst hoch. Schließlich fällt bei einem direkten Vergleich auf, dass das Arbeiten im gleichen Raum und geplante Gruppengespräche keinen Unterschied im Ausmaß ihrer gemeinsamen durchaus nennenswerten Hilfe für Selbstentwicklung und Beziehungsgestaltung ausmachen. D.h. räumliche Nähe ist weniger abhängig von der in diesem Raum getätigten Arbeit gleichbedeutend hilfreich und förderlich für die positive Beziehungsgestaltung und die konstruktive Selbstentwicklung der Mitarbeiter.

### 5.2.7 Wertschätzung als dominantes Merkmal hilfreicher und förderlicher Beziehungen

Im Folgenden geht es um die Ergebnisse der Einschätzungen und Rangfolge der Items für eine förderliche und hilfreiche Beziehung (vgl. Rogers 1951/2009a; vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. ...) gehen. In der beschriebenen konzeptionellen Vorannahme einer differenzierten Auseinandersetzung mit den Merkmalen für eine hilfreiche und förderliche Beziehung wurden Begriffspaare anhand ihrer häufigen Verwendung gebildet und se-

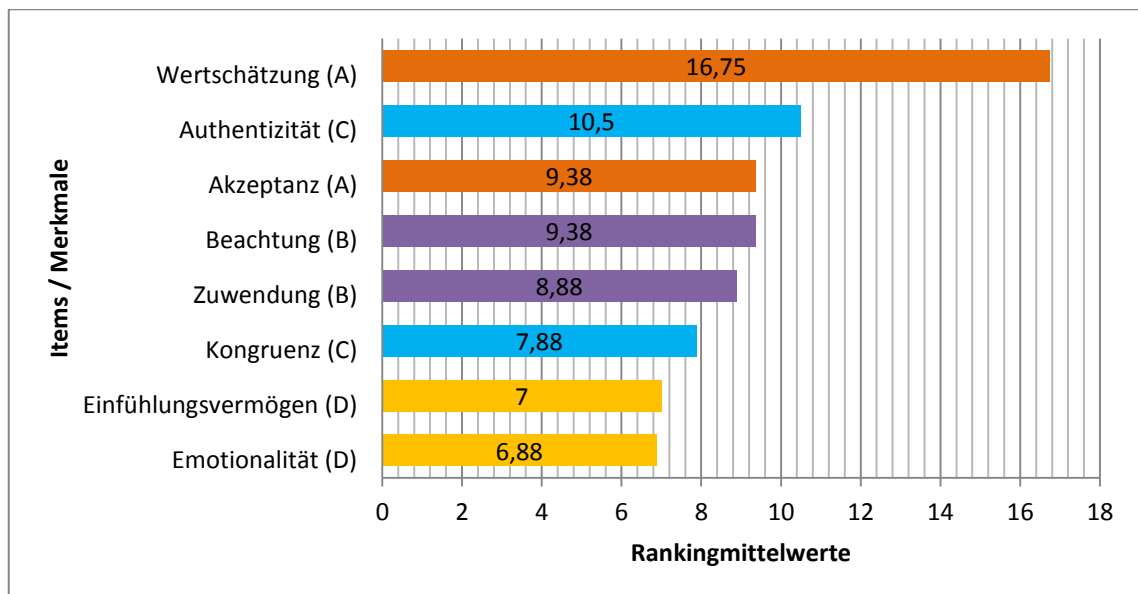
parat befragt: (A) Wertschätzung & Akzeptanz, (B) Zuwendung & Beachtung, (C) Authentizität & Kongruenz und (D) Einfühlungsvermögen & Emotionalität.

**Abb. 38: Merkmale einer förderlichen und hilfreichen Beziehung**  
(eigene Darstellung)



1 = stimmt gar nicht, 6 = stimmt ganz genau

**Abb. 39: Rangfolge der Merkmale einer förderlichen und hilfreichen Beziehung**  
(eigene Darstellung)



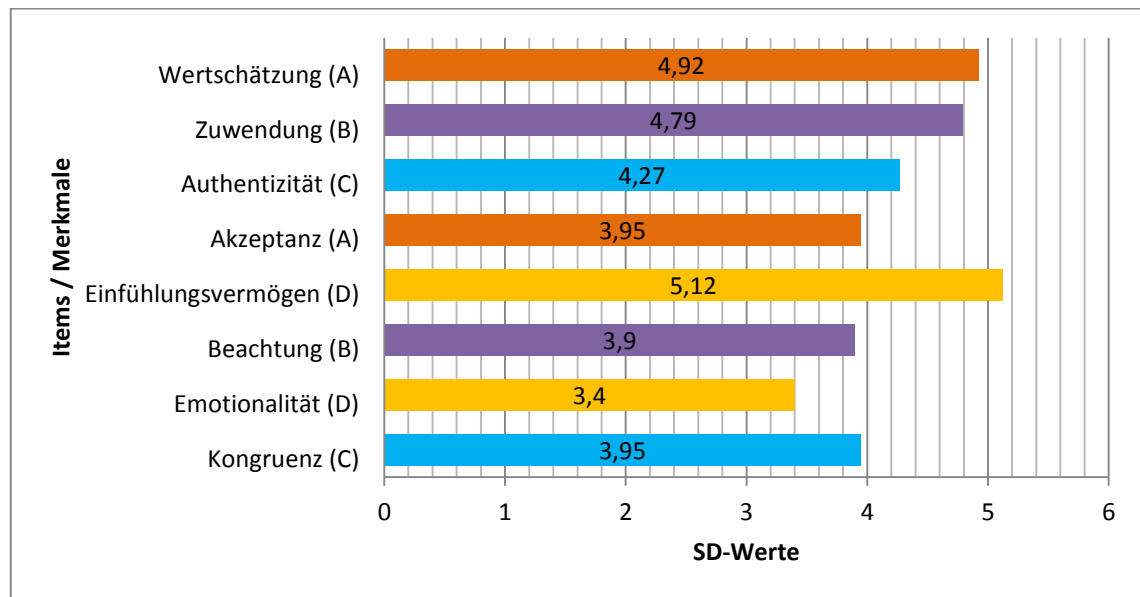
Frage: Welche der obigen Aussagen ist für Sie die Allerwichtigste? Welche eher weniger...

Tatsächlich ergab sich ein relativ deutlicher Unterschied in der Bewertung inhaltlich zusammenhängender Begriffe. Wird jedoch die gesamte 6-er Skala betrachtet, liegen alle Items mit Werten zwischen 4,6 und 5,2 eng beieinander. Im engeren Verhältnis jedoch divergieren die Paare B und C weit auseinander, obwohl die Begriffspaare als

nahe zusammenhängend angenommen wurden. Während Zuwendung (B) als zweithäufigste Nennung erscheint, liegt Beachtung (B) auf einem der letzten Plätze. Ebenso ergeht es der Authentizität (C) als ebenfalls zweithäufigste Nennung und ihrem Paarbegriff Kongruenz (C), der auf dem letzten Platz liegt. Möglicherweise liegt eine Ursache in einem heterogenen Begriffsverständnis. Im Zusammenhang mit der Rangfolge der Beziehungs-Items liegt es nahe, zu interpretieren, dass der komplexe Kongruenzbegriff als das bewusste Übereinstimmen im Fühlen, Denken und Handeln dem Sample nicht so geläufig war wie der Begriff der Authentizität als die Echtheit bzw. Originalität. Bemerkenswert ist außerdem, dass Empathie (Einfühlungsvermögen und Emotionalität) im Vergleich scheinbar keine wesentliche Rolle spielt und stattdessen Wertschätzung eindeutig favorisiert wird.

Eine hilfreiche und förderliche Beziehung für konstruktive Selbstentwicklung ist vorliegend also weniger durch Einfühlsamkeit, sondern mehr dadurch gekennzeichnet, dass sie das Gegenüber positiv wertschätzt, was in vorliegendem Erkenntnisinteresse 1.) das Vertrauen in die Aktualisierungstendenz und 2.) das erlebbare Handeln unter humanistischem Menschenbild betont (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118). Interessant wird dabei die Frage, inwieweit die dominanten Merkmale hilfreicher und förderlicher Beziehungen sowie die genannte Werte Respekt und Ehrlichkeit nicht nur Kategorien des „Nehmens“, sondern auch des „Gebens“ sind. Bedeutsam wird hierfür die Korrelation mit den Erkenntnissen aus den problemzentrierten Interviews über die zentrale Kategorie „Vertrauen“ für hilfreiche Beziehungen, die besagen, dass dieses mit einem „Bauchgefühl“, mit „Berechenbarkeit“, „Einschätzbarkeit“, „Ehrlichkeit“ und „Offenheit“ des Gegenübers einhergeht (vgl. Kap. 5.3.3.2, S. 383). Geben und Nehmen stehen also in einem unmittelbaren und dialogischen Zusammenhang.

**Abb. 40: Standardabweichung der Merkmale einer förderlichen und hilfreichen Beziehung**  
(eigene Darstellung)



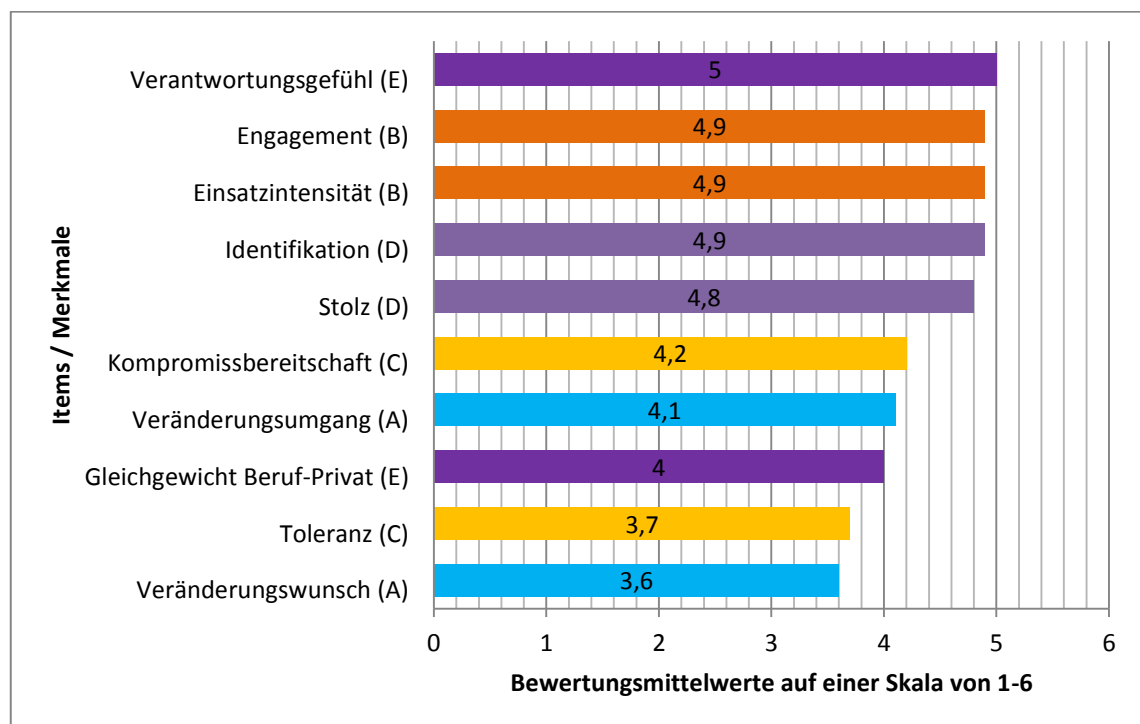
Die Standardabweichungen differenzieren unauffällig, was auf eine gleichmäßigere Streuung der Antworten hinweist. Auffällig ist, dass Gruppe D den jeweils höchsten und niedrigsten und Grad an Streuung aufweist. Einfühlungsvermögen erscheint dabei in seiner Eindeutigkeit am stärksten, wohingegen Emotionalität den geringsten Grad an Streuung aufweist und damit am wenigsten eindeutig beantwortet wurde. D.h. Einfühlungsvermögen wird als eindeutig weniger relevant, Emotionalität hingegen als uneindeutig weniger relevant für konstruktive Beziehungen eingestuft. Der direkte Vergleich und die sich daraus ergebenden Unterschiede der Items soll nicht darüber hinwegtäuschen, dass prinzipiell alle Merkmale eine hohe Bedeutung für konstruktive Beziehungen haben, da sie auf einer Skala von 1-6 alle im oberen Drittel rangieren. Die Vorannahme einer hohen Bedeutung aller Merkmale wurde durch vorliegende Untersuchung größtenteils bestätigt, wovon aufgrund der Ergebnisse vorangegangener Studien auszugehen war (vgl. Rogers/Dymond 1954; vgl. Rogers/Gendlin/Kiesler/Truax 1967). Deswegen sollte eine weitere Differenzierung der Items in Begriffspaare noch mehr Unterscheidungsmerkmale und ein differenzierteres Ergebnis ermöglichen, was sich in einer deutlichen Unterscheidung der Relevanz von Wertschätzung und Empathie zeigt. Konkludierend und reduziert lässt sich festhalten, dass „Wertschätzung“ das annehmlich nicht hinreichende aber dominante Merkmal einer Beziehung ist, die für eine konstruktive Selbstentwicklung, also eine Entwicklung, die sinnvolle Potentialentfaltung und ein gutes Gefühl ermöglicht, hilfreich und förderlich ist sowie „Einfühlungsvermögen“ eine heterogene und möglicherweise nachrangige Rolle spielt.



### 5.2.8 Verantwortungsübernahme und Einsatzbereitschaft als Folge konstruktiver Beziehungen

Im Folgenden sind die Ergebnisse der Einschätzungen der hypothetischen Auswirkungsmerkmale des Erlebens konstruktiver Beziehungen auf das berufliche Umfeld bzw. die Entwicklung der Organisation dargestellt. Die Items geben dabei ein relativ einheitlich bewertetes Bild ab, das sich erst bei genauerer Analyse mit Hilfe der Standardabweichung und der Rankingmittelwerte der Rangfolge differenzieren lässt.

**Abb. 41: Auswirkungsmerkmale des Erlebens von hilfreichen und förderlichen Beziehungen auf die Organisation**  
(eigene Darstellung)



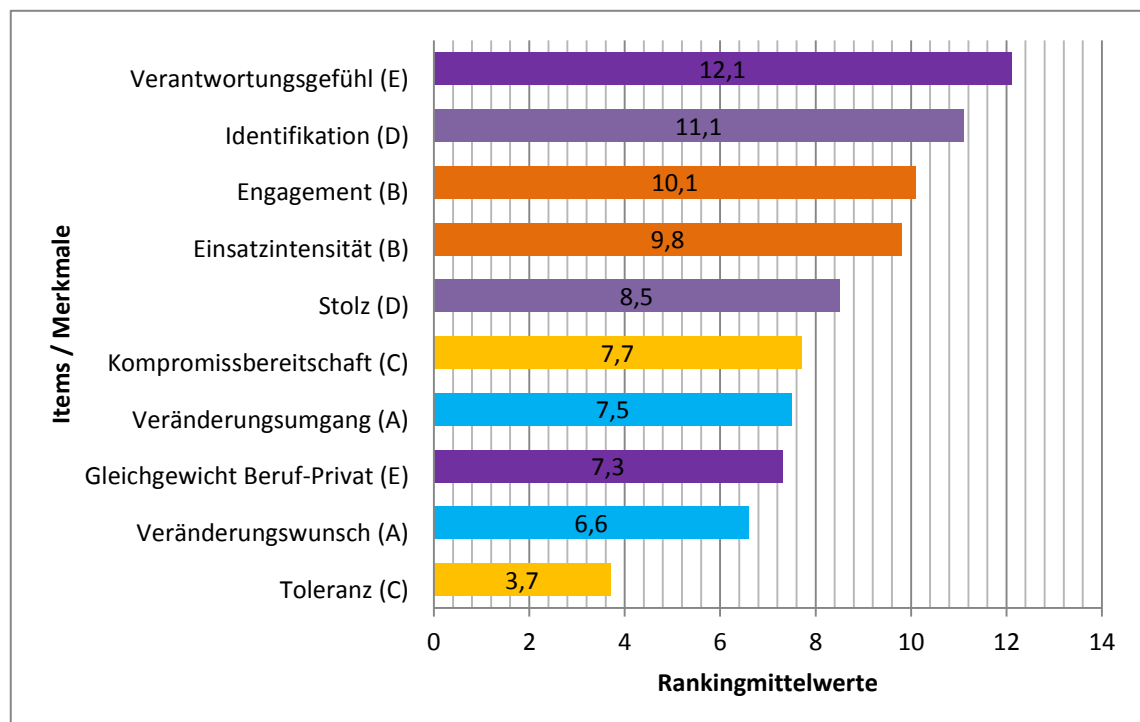
1 = stimmt überhaupt nicht, 6 = stimmt ganz genau

Die Merkmalspaare (A) Veränderungskompetenz (Veränderungsumgang und Veränderungswunsch/-wille), (B) Einsatzbereitschaft (Engagement und Einsatzintensität), (C) Ambiguitäts-/Frustrationstoleranz (Kompromissbereitschaft und Toleranz), (D) Commitment (Identifikation und Stolz) und (E) Lebensweltbezug (berufliches Verantwortungsgefühl und Gleichgewicht Beruf-Privat) unterscheiden sich in ihrer Auswirkungseinschätzung nur schwach. Es ergibt sich somit kein eindeutiges Bild, welche für die Organisationsentwicklung relevanten Merkmale durch Beziehungen, die für die konstruktive Selbstentwicklung hilfreich und förderlich sind, hervorgehobene Bedeutung aufweisen. Im engen Vergleich stehen jedoch Verantwortungsgefühl, Engagement und Bereitschaft zu höherer Einsatzintensität hervor, was durch das Ergebnis der prob-

lemzentrierten Interviews gestützt wird, dass die größte Sorge in Bezug auf ein Unternehmen, in dem hilfreiche Beziehungen fehlen, ein „Mangel“ an „Motivation“ und „Leidenschaft“ sowie „Distanz“ zur Arbeit ist, ein verbreitetes und fatales Problem bezüglich so viel durch Arbeit absorbiertes Lebenszeit (vgl. Kap. 5.3.3.3, S. 391 f.).

Dies differenziert sich noch anschaulicher durch die Rangfolge der Auswirkungsmerkmale in der Onlinebefragung (Abb. 42). Auffällig im Vergleich der Items ist die Differenz zwischen den beiden Merkmalen aus Gruppe E, die sich auch in der Rangfolge widerspiegelt. Während Verantwortungsgefühl und Motivation für kommende Aufgaben und Herausforderungen die höchste Bewertung erlangt, liegt das Gleichgewicht, d.h. die geringe Trennung von Beruflichem und Privatem, an achter Position von insgesamt zehn. Dies lässt darauf schließen, dass trotz einer hohen Motivation für Aufgaben und Herausforderungen im Beruf, das Private in seiner Wertigkeit hiervon eher getrennt betrachtet wird.

**Abb. 42: Rangfolge der Auswirkungsmerkmale des Erlebens von für die konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung hilfreichen und förderlichen Beziehungen auf die Organisation**  
(eigene Darstellung)

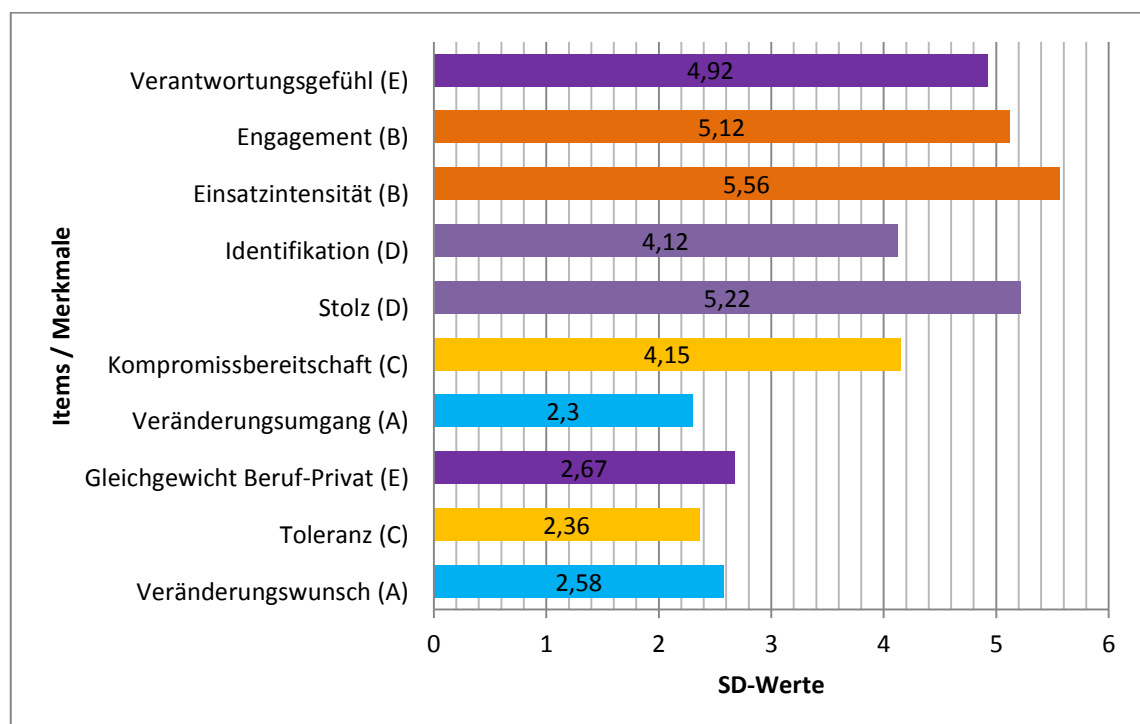


Frage: Welche der obigen Aussagen ist für Sie die Allerwichtigste? Welche eher weniger...

Im Unterschied zur generellen Einschätzung der Auswirkungen auf die Organisation unterscheiden sich die Merkmale in ihrer Rangfolge sehr viel deutlicher und spiegeln dennoch ein ähnliches Bild wie das der generellen Auswirkungseinschätzung (vgl. Abb. 41, S. 371) wider. Folglich tragen Beziehungen, die für eine konstruktive Selbstentwick-

lung hilfreich und förderlich sind, weniger zu besserer Ambiguitäts-/Frustrationstoleranz (C) und Veränderungskompetenz (A) der Mitarbeiter bei. Sie stärken hingegen mehr das Verantwortungsgefühl (E), die Identifikation (D) und Motivation (B). Aus diesen Ergebnissen kann geschlossen werden, dass in Bezug auf die Beziehungsdimension die Leistungsmotivation und damit einhergehende individuelle Verantwortungsübernahme auf einem anderen Blatt geschrieben stehen als der Umgang mit Konflikten (z.B. Kompromissbereitschaft, Toleranz) und Veränderungen. Die an wertschätzenden Beziehungen orientierte Förderung der konstruktiven Selbstentwicklung und –veränderung von Personen einer Organisation expliziter Erwachsenenbildung und Weiterbildung unterstützt somit primär ihre Motivation zur Verantwortung für kommende Aufgaben. Dies zeigt sich auch in den Standardabweichungen.

**Abb. 43: Standardabweichung der Auswirkungsmerkmale des Erlebens von für die konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung hilfreichen und förderlichen Beziehungen auf die Organisation**  
(eigene Darstellung)



Die Standardabweichungen stärken die als wichtiger eingeschätzte Merkmale und relativieren die weniger wichtigen. So wurden „Einsatzintensität“ und „Stolz“ eindeutiger als Folge von für die konstruktive Selbstentwicklung hilfreichen und förderlichen Beziehungen eingeschätzt. „Veränderungsumgang“ und „Toleranz“ hingegen verlieren an Eindeutigkeit durch eine breitere Streuung der Antworten.

### 5.2.9 Zusammenfassung

Anhand der Ergebnisse der Onlinebefragung wird deutlich, dass im Hinblick auf die Forschungsfrage Konstruktive Selbstentwicklung ein durch subjektive Sinnhaftigkeit geprägtes, positiv bewertetes, aktives und selbstgesteuertes Handeln ist, das sich als auf ein Ziel hin gerichteter Ausbau von Vorhandenem von der Selbstveränderung als weitreichenderer Richtungswechsel, der mit dem eigenen Selbst und der Persönlichkeit stärker verbunden ist, unterscheidet. In einer Organisation expliziter Erwachsenenbildung und Weiterbildung, deren Mitglieder in der Mehrzahl weiblich sind, länger als sechs Jahre Organisationszugehörigkeit aufweisen und hohen Wert auf Respekt und Ehrlichkeit legen, wird die konstruktive Selbstentwicklung in einem Umfeld 1. persönlicher Herausforderungen, 2. möglichst transparentem organisationalen Kontext und 3. möglichst freiheits- und flexibilitätsgewährenden Rahmenbedingungen (z.B. durch flexible Arbeitszeitgestaltung) durch die innere Beachtung und Aufmerksamkeit auf a.) intrinsische Motivationen und b.) die subjektive Identität bzw. das Selbstkonzept (vgl. Kap. 2.2.2, S. 63) der zu entwickelnden Person optimal gefördert. Beziehungen sind dabei am besten geprägt durch Wohlwollen, echtes Interesse, Partnerschaftlichkeit und vertrauensvolle Zusammenarbeit. Die konkrete Hilfe bezüglich der Selbstentwicklung und -veränderung sollte sich an Denkanstößen durch das Aufzeigen unterschiedlicher Perspektiven orientieren. Beziehungen sind dabei am besten geprägt durch wohlwollende und wertschätzende Kontakt- und Gesprächsangebote, die nicht direktiv sind. Die Förderung bezüglich dieser Entwicklungen sollte sich an individuellen Potentialen und zielgerichtetem Voranbringen durch strategische Horizonterweiterung orientieren. Beziehungen sind dabei am besten geprägt durch Zutrauen und Zugewandtheit, die geduldig Freiheit und Freiraum gewährt.

Wesentlicher und genereller Aspekt in entwicklungsförderlichen und –hilfreichen Beziehungen ist der Dialog, der sich durch gutes bzw. aktives Zuhören, ehrlichen Austausch und Vertrauen auszeichnet. Insgesamt sollte sich die damit einhergehende Beziehungsqualität durch erlebbare Wertschätzung, Echtheit und Zuwendung auszeichnen und durch gemeinsames Arbeiten in Projekten sowie durch das Ermöglichen von außerbetrieblichen Treffen oder von Einzelgesprächen gefördert werden. Diese Unterstützungen führen aller Voraussicht nach primär zu stärker ausgeprägtem Verantwortungsgefühl, motivierter Einsatzbereitschaft und höherer Identifikation der Mitglieder mit ihrer Organisation.

## 5.3 Problemzentrierte Interviews

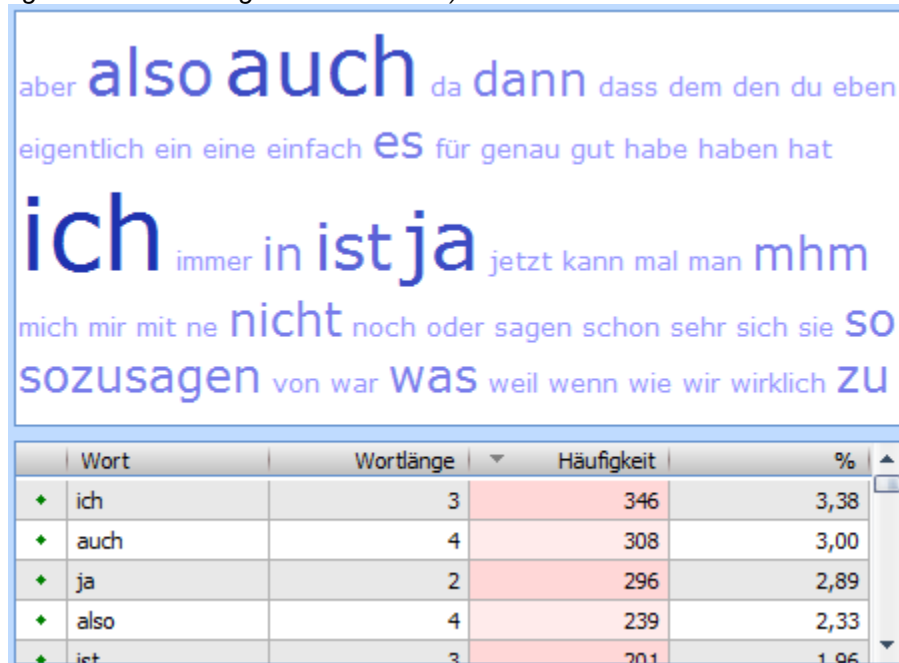
Im Folgenden werden die Ergebnisse und Auffälligkeiten der problemzentrierten Interviews in Bezug zur Forschungsfrage und dem Zusammenhang zwischen konstruktiver Selbstentwicklung und –veränderung als nachhaltige Lösung subjektiv bedeutungsvoller Probleme, einer hierfür förderlichen und hilfreichen Beziehung und der organisationalen Entwicklung und Veränderung vorgestellt und interpretiert. Dabei werden die Darstellungen des jeweiligen Kategoriensystems der narrativen Einstiegsphase (Kap. 5.3.2, S. 377) sowie des umfangreicheren Leitfragenteils (Kap. 5.3.3, S. 379) im jeweiligen Kapitel vorangestellt sowie die Ergebnisse und Interpretationen mit zutreffenden und beispielhaften Interviewausschnitten im Stil des verwendeten und dargelegten Transkriptionssystems (vgl. Tab. 14, S. 314) belegt.

### 5.3.1 Sondierungsfragen und Redeanteile als Indiz hoher Beteiligungsintensität

Die einleitenden Sondierungsfragen von Teil 1 des Interviews begannen mit der Frage nach der momentanen Befindlichkeit, als personenzentrierter Gesprächseinstieg (vgl. Kap. 4.5.3, S. 256 ff.) und Indiz für Interessensintensität am Interview. Sie wurde bei 9 von 15 Interviews gestellt. Davon gaben 5 Befragte eine eher positive Befindlichkeit mit „sehr gut“, „gut“ oder „ganz ok“ und 4 eine eher negative Befindlichkeit mit „erkältet“, „angeschlagen“, „unter Strom“ oder „nicht gut“ an. Es lässt sich jedoch keine Auswirkung einer anfänglichen negativen Befindlichkeit auf die Gesprächsanteile der/des Befragten im Interview feststellen. Reflexiv betrachtet fällt auf, dass ich als Interviewer die Frage bei gerade den übrigen 6 Befragten nicht gestellt hatte, die vor allem aus jüngeren und m.E. gut gelaunten sowie humorvollen Kollegen und Kolleginnen bestanden. Es ist anzunehmen, dass dies aufgrund der positiven und aufgeschlossenen Haltung gegenüber mir als Interviewer bzw. der von mir daraus interpretierten Gesprächsbereitschaft geschah. Generell ist jedoch bei allen Befragten eine hohe Gesprächsbereitschaft durch ausführliche Antworten festzustellen, was der etwas mehr als doppelt so hohe durchschnittliche Redeanteil<sup>130</sup> der Befragten (2,2:1) im Interview belegt. Die befragten Personen beziehen sich in ihren Formulierungen dabei erwartungsgemäß und hauptsächlich auf sich selbst, was durch „Wortwolken“ in MAXQDA ersichtlich wird:

---

<sup>130</sup> Die Redeanteile von Befragten und Interviewer wurden mit Hilfe von Worthäufigkeitsanalysen beider Gesprächspartner ermittelt.

**Abb. 44: Wortwolke des Redeanteils von B12***(Darstellung in MAXQDA – eigener Screenshot)*

Vor dem Hintergrund der Teilfragestellung nach einer positiven und konstruktiven Entwicklung des Selbst und der subjektiven Beschaffenheit hierfür hilfreicher und förderlicher Beziehungen war ein hoher und reflexiver Selbstbezug in den Interviews intendiert, wurde im Gesprächsverlauf durch die personenzentrierte Gesprächsführung gefördert und erreicht. Als Indiz dafür kann gelten, dass in 14 von 15 Interviews „ich“ mit einem durchschnittlichen Anteil von 4,9% aller Wörter der/des Befragten als häufigstes Wort genannt wurde. Komplementär dazu steht „Du“ bzw. „Sie“ in 8 von 15 Interviews als häufigstes benanntes Wort aller Wörter des Interviewers.

Neben der Frage nach der momentanen Befindlichkeit sollte Transparenz zum Interviewablauf und Datenschutz ein vertrauensvolles Klima und einen möglichst angstfreien Raum ermöglichen. Dazu gehörten Informationen über Mitschriebe und den „Spickzettel“ (Leitfaden) des Interviewers, zum Datenumgang, zu richtigen oder falschen Antworten und eventuell unangenehmen Fragen. Auffällig ist, dass, obwohl dies im Leitfaden vorgesehen war, lediglich bei 4 von 15 Befragten die Information der Irrelevanz von richtigen oder falschen Antworten gegeben wurde, wohingegen die anderen Informationen in der Einleitung bei nahezu allen Interviews wie vorgesehen angesprochen wurden. Zudem gehören alle diese 4 Befragten zum Kreis derer, die anfänglich nicht nach ihrer Befindlichkeit gefragt wurden, eine positive Grundstimmung hatten und daher keine Zurückhaltung oder Unsicherheit bezüglich der Antworten zu erwarten war. Warum ausschließlich und gerade bei diesen Personen die einleitende und selbstsicherheitsfördernde Information gegeben wurde ist nur zu mutmaßen und lässt höchstens auf einen höheren Entspannungs- und daher möglicherweise höheren Konzent-

riertheitsgrad aufgrund von freien Auffassungskapazitäten des Interviewers zu Beginn dieser Interviews schließen. Nur im Interview B1 wurde die Auffälligkeit einer allgemeinen Unsicherheit bezüglich der Antworten im Memo festgehalten. Ob ein Zusammenhang mit der bei diesem Interview einleitend nicht gegebenen Information zu richtigen und falschen Antworten besteht, bleibt jedoch offen<sup>131</sup>.

Die meisten Befragten wollten keine Informationen zum Datenschutz. Es ist anzunehmen, dass mein kollegiales Verhältnis zu den Befragten zu einer vertrauensförderlichen Beziehung im Interview führte, die hinsichtlich der relevanten Bedingungen und Aspekte der zu untersuchenden, stark person- und selbstbezogenen Problematik hilfreicher und förderlicher Beziehungen für eine möglichst konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung an Bedeutung gewinnt. Dazu trägt auch die Tatsache bei, dass Zwölf von 15 Befragten an der Onlinebefragung teilgenommen hatten und somit zusätzlich zu den veränderten organisationalen Rahmenbedingungen (Auflösung AKA) ein höherer Grad an Vertrautheit und Interesse gegenüber des Untersuchungsthemas zu erwarten war. Dies zeigt sich auch in den Antworten zur Sondierungsfrage nach dem generellen Interesse am Thema. Sieben Befragte gaben an, dass die momentanen Veränderungen zu viel für sie sind und sie darauf verzichten könnten. Fünf Befragte formulierten eine „professionell“ positive und aufgeschlossene Einstellung gegenüber der von außen an sie heran getragenen bzw. „aufgezwungenen“ und nun notwendigen Veränderung, die einen deutlichen Unterschied zur „eigenen“ Veränderungsentscheidung ausmache. Nur drei erwähnten, dass das Thema Entwicklung und Veränderung ihnen momentan „Laune“ bereite und sie dem „interessanten Thema“ mit „Spannung und Erwartung“ gegenüber stünden. Dabei hatten zwei dieser Befragten ihre berufliche Zukunft bereits explizit gesichert, was ihre positivere Haltung aufgrund der empfundenen größeren Sicherheit erklären kann. Es ist stark davon auszugehen, dass die Befragten das Thema Entwicklung und Veränderung vor allem auf die aktuelle berufliche Umbruchsituation der AKA zum Erhebungszeitpunkt beziehen, da im Zusammenhang mit der Frage nach dem generellen Interesse am Thema Entwicklung und Veränderung wiederholt von „außen“, „fremdgesteuert“ und „aufgezwungen“ die Rede war.

### 5.3.2 Nachhaltige Problemlösung als angeblich selbstgesteuerter Prozess

Der narrative Teil 2 des Interviews sollte in freier Assoziation die Beziehungsrelevanz oder deren Nicht-Relevanz für konstruktive Problemlösungen überprüfen. Hierfür wur-

---

<sup>131</sup> Zur ergänzenden Information: Das Interview B1 war nicht das erste durchgeführte Interview. Die Nummerierung ist willkürlich.

de pro Interview jeweils nur ein Code vergeben, der in der narrativen Phase der Erzählungsauflösung die erste, ohne jegliche Interviewerintervention getätigte Aussage über die Lösung des subjektiv bedeutsamen Problems beschreibt. Dieser Code gilt als möglichst valide und unbeeinflusste Referenzaussage zur vorherrschenden Beziehungsrelevanz. Es gilt dabei für die Auswertungen zu beachten, dass heutige Rekonstruktionen eines Problems aus der Vergangenheit und dessen aus heutiger Sicht wahrgenommene Bedeutung von Lösungshilfen eng mit den aktuellen Vorstellungen über das eigene und zukünftige Selbst zusammen hängen und daher vielmehr die aktuelle Vorstellungen, Verständnisse und Überzeugungen ausdrücken, als die „damaligen“ (vgl. Abels 2010, S. 250 f.).

**Tab. 26: Kategoriensystem des Teil 2 (Narration) der Interviews**  
(eigene Darstellung)

Kategorie	>	Kodiereinheit	>	Subcode	>	Subcodes (Anzahl Codes)
Induktive Codes	>	Leitfragen	>	Narration - Problemlösung	>	Selbst gemacht / selbst entschieden (11)
						Rückendeckung von Vorgesetztem / Übergeordneten / Gleichgesinnten (1)
						Selbst gemacht und mit Hilfe (1)

Eine hohe Anzahl (11 von 15) Befragten führten ihre Erzählung so aus, dass sie das Problem *selbst* bzw. aus eigener Kraft entscheidend gelöst hatten. Im weiteren Interviewverlauf stellte sich jedoch heraus, dass bei nahezu allen Befragten eine weitere Person zumindest ausschlaggebend oder entscheidend hilfreich für die individuelle Problemlösung war.

B9: „Mir geht's damit jetzt *sehr* gut, weil ich das Gefühl hab (..), dass es nicht nicht *nur* an der Tatsache liegt, dass man die große Runde gemacht hat, sondern ich auch für mich das Gefühl hatte, dass ich noch mal (...), hm, (..) standing da bewiesen hab, in dieser Runde [Mhm]“ (...) „und das hat es am Ende für mich so wertvoll gemacht.“ (IB9, A. 56)

--

B4: „Wie habe ich die Sache gelöst? Ich war mir plötzlich sicher, ich möchte diesen Job, <<egal was es/ (.) *Egal*/ Nicht egal was es ist, sondern (..) weil ich dachte: >>'Ich will wieder zu einem Unternehmen gehören und da sicher sein'. Und zwar nicht sicher im Sinne von versorgt und sonst irgendwas, sondern ich will Kollegen haben. Ich will wieder ein *Thema* haben. Weil ich habe mir sehr viele Gedanken gemacht darüber.“ (IB4, A. 47)

--

B8: „Also die ganze Initiative ging von mir aus [Mhm], weil es für mich ein Bedürfnis war [Mhm], mich *einmal* mit ihm noch einmal zu setzen und [Das irgendwie zu klären], dass wir mal ein bisschen Friede schließen wir zwei, ja [Mhm]? Für den Fall, dass wir uns in Zukunft noch einmal irgendwo treffen.“ (IB8, A. 49)

--

B13: „...ich kann Dir sagen wie ich damit umgehe. Was meine *Muster* sind, ne? Also das ist für mich wirklich so klassisch, >>wenn ich dann vor so einem Problem stehe, ist dann in der Regel/ >>also vor so einem Thema, vor so einer Herausforderung stehe [Mhm]/ ist dann der erste Impuls, den ich dann immer habe: ^Scheiße, Kopf in den Sand. Das muss doch nicht °*sein*. Lass mich bitte zaubern und (.) [Dann ist es erledigt] (heiter) dann ist es erledigt. °Und dann bin ich



aber jemand, der (..) es ganz schlecht aushält *innaktiv zu sein*. Und ich muss dann sofort was tun [Mhm], ja? (..) Ich habe das Gefühl, dass ich dann so die inneren Spannungen und diese Energie, die ja da durch diese Spannung auch aufgebaut wird, die muss ich abarbeiten. >>Die muss ich dann abarbeiten in dem ich aktiv werde [Mhm] und dann muss ich *selber* aktiv werden. Also ich will da nicht irgendwas delegieren, sondern ich muss es auch *tun*, ja? Und ich muss auch die Kontrolle behalten, weil ich habe dann so eine ganz/ sehr *schnell* ne klare Vorstellung davon, (heiter) wie ich dieses Problem auch bewältigen werde und suche dann/ versuche das dann auch im Gespräch. Dass ich dann die Personen direkt anspreche. Direkt auf sie zugehe und (..) mit meinen Ideen dann entsprechend konfrontiere“ (...). (IB13, A. 32)

Diese Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die subjektive Wahrnehmung über die wirkliche und nachhaltige Lösung eines individuell bedeutsamen Problems zwar in der eigenen Handlungs- bzw. Wirksamkeitsüberzeugung liegt (vgl. Rogers 1951/2009a, S. 447; vgl. Rogers 1961/1979, S. 33; vgl. Hüther 2013, S. 133; vgl. Siebert 2012, S. 27), jedoch nicht darüber hinwegtäuschen darf, dass die vertrauensvolle Beziehung zu einer anderen Person dabei offensichtlich eine entscheidende Rolle spielt, wie sich im Gesprächsverlauf bei 14 von 15 interviewten herausstellte. Darauf wird im Folgenden näher eingegangen.

### 5.3.3 Eigenschaften hilfreicher und förderlicher Beziehungen

Für eine Übersicht soll diesem Kapitel zunächst das Kategoriensystem des Leitfragenteils (Teil 3) der problemzentrierten Interviews nach Gesprächseinstieg und Narrationsphase vorangestellt werden, um im Folgenden auf die einzelnen Leitfragenteile einzugehen. Die Differenzierung zwischen den Dimensionen Beziehung und Organisation hat dabei forschungsmethodologisch heuristischen Wert.

**Tab. 27: Kategoriensystem der Leitfragen des Interviews**  
(eigene Darstellung)

Kodiereinheiten	>	Subcodes (Anzahl Codes / A.B.*)	>	Subcodes (Anzahl Codes / A.B.)	>	Subcodes (Anzahl Codes / A.B.)
<b>Einstieg: Antwort Personfrage</b>	>	Eindeutiges/klares Ja (6/15)				
		zunächst viele / mehrere genannt – dann doch konkrete Person (4/4)				
		Ja ein / indirekt – Kontakt zu Person / Personen (2/2)				
		Unterstützung ja, aber selbst machen (2/2)				
		Nein, selbst gemacht (1/1)				
<b>Beziehungsdimension</b>	>	Andere Perspektiven / Sichtweisen / Meinungen (31/12)	>	Andere Perspektiven / Sichtweisen / Meinungen (13/12)		
				Coaching / Sparring (5)		
				Ratschläge / Rat suchen (5)		
				Von jemandem, der sich auskennt / fachlich / inhaltlich (3)		
				Emotionaler Abgleich / Wahrnehmung Abgleich (3)		

		Sich / etwas in Frage stellen lassen (2)	
	Selbst machen / in sich gehen / überlegen (24/8)	> Selbst machen / in sich gehen / überlegen (9/8)	
		Sich etwas beweisen / mutig / nicht aufgeben / durchziehen (5)	
		Emotionalität ausleben / zulassen (3)	
		Zu sich stehen / Wort halten (3)	
		Beziehung ja, aber eigene Recherche (2)	
	Reden / Gespräch führen (23/11)	> Reden / Gespräch führen (9/11)	
		Offenheit / Transparenz / Ehrlichkeit (5)	
		Positive Rückmeldungen (3)	
	Interesse / Zuwendung (21/6)	> Interesse / Zuwendung (2/6)	
		Zutrauen / Zuspruch / an jmd. Glauben / gewollt werden (7)	
		Präsenz / Kontakt (5)	
		Sympathie (2)	
		Wahrgenommen / erkannt werden (2)	
	Vertrauen (19/10)	> Vertrauen (12/10)	
		Kennt mich / uns gut / schon lange (6)	
	(Selbst-)Akzeptanz / bedingungs- / vorurteilsfrei (12/6)	> (Selbst-)Akzeptanz / bedingungs- / vorurteilsfrei (6/6)	
		Kein Druck / nicht überreden / Freiheit (5)	
	Unterstützung (11/5)	> Unterstützung (4/5)	
		Konkrete Unterstützung (7)	
	Verständnis bzw. kein Verständnis / Bestätigung (10/5)	> Verständnis bzw. kein Verständnis / Bestätigung (8/5)	
		Kritikfähigkeit / Kritik ansprechen (2)	
<b>Organisationsdimension</b>	> Hilfreiche Beziehungen allgemein im Beruf	> Sicherheit / Stabilität / verbunden sein (16/9)	> Sicherheit / Stabilität / verbunden sein (3/9)
			Über die Zeit / Vertrauen aufbauen (6)
		Offenheit / Austausch / Anregungen / Perspektiven (16/7)	> Offenheit / Austausch / Anregungen / Perspektiven (6/7)
			Unterstützung / konkrete Tipps / Infos / Ratschläge (7)
		Vertrauen / vertrauensvoll / Grundvertrauen wichtig (14/6)	> Vertrauen / vertrauensvoll / Grundvertrauen wichtig (8/6)
			Erwartungssicherheit (4)
		Wertschätzung / Kongruenz / Partner (9/7)	> Wertschätzung / Kongruenz / Partner (3/7)
			Verständnis / Verstanden werden / Augenhöhe (3)
		Frei sein / ohne Groll sein (9/7)	> Freiheit / Eigenverantwortung / selbst machen / entscheiden (5)
		Offenheit / Echtheit / Transparenz (8/5)	> Offenheit / Echtheit / Transparenz (2/5)
			Kritik / andere Meinung nicht persönlich nehmen (4)
	Hilfreiche Beziehungen in	> Positiv / hilfreich (49/12)	> Team / Kollegen (21/10)

AKA		
		War insg. / immer gut in AKA (7/5)
		Umgang miteinander / Zusammenarbeit / Kommunikation (6/4)
		Chefbeziehung / Führungskräfte / Hierarchien (5/4)
		unterschiedlich (15/12)
	Negativ / nicht hilfreich (16/7)	> Chefbeziehung / Führungskräfte (4/3)
		Kein Wissen teilen (3/3)
		Selbst machen / Kontaktpersonen raussuchen / sich Zeit lassen (7/6)
hypothetische Auswirkungen hilfreicher Beziehungen auf Organisation	> Befürchtungen / Notwendigkeiten / Sorgen (17/8)	> Mangel / Motivation / kalt (3)
	Aktiviert Potentiale (14/6)	> Aktiviert Potentiale (5/6)
		Organisation nach vorne bringen (3)
	Miteinander / Augenhöhe / Beziehung (11/6)	> Mehr, offeneres Miteinander / offen reden (3)
	Hilfreich / positiv für Org. (11/6)	> Hilfreich / positiv für Org. (2/6)
		Zusammenspiel in Org. / rund laufen / weniger Energieaufwand (3)
	Mehrwert (7/7)	> Mehrwert (3/7)
		Besser als der Rest / erfolgreich (2)
		Lernen / professioneller werden / sich weiterentwickeln (7/6)

\* A.B. = Anzahl der *unterschiedlichen* Befragten in dieser Kategorie bzw. in diesem Code

Das Kategoriensystem wurde maßgeblich induktiv entwickelt. Es orientiert sich jedoch aufgrund der problemzentrierten Interviewkonzeption auf die beiden zentralen Dimensionen Beziehung und Organisation entlang der Leitfragen. Außerdem wurde während den Auswertungen des Leitfragenteils spezieller Wert darauf gelegt, den Gesprächsverlauf durch inhaltliche Interpretation person- und problemzentriert nachzuvollziehen und darauf zu achten, dass die Aussagen in ihrem spezifischen Kontext belassen werden, um den textimmanenten Bedeutungsgehalt nicht durch von außen herangetragene Begrifflichkeiten zu überdecken. Dieser Vorgehensweise ist das ausdifferenzierte Kategoriensystem mit nah am begrifflichen Wortlaut gebildeten In-vivo-Codes geschuldet, deren forschungsadäquate Verwaltung und Analyse mit MAXQDA gewährleistet ist.

### 5.3.3.1 Der Mitmensch hat Bedeutung

Der Einstiegsteil beginnt mit der Frage danach, was genau geholfen hat, um das subjektiv bedeutungsvolle Problem zu lösen. Da die Fragen im Gesprächsfluss nicht bei allen 15 Interviews in identischem Wortlaut gestellt wurden, sind die Antworten für eine genaue Analyse sprachlich sensibel zu differenzieren. Die Frage nach dem ausschlaggebenden Faktor für die Problemlösung beantworteten drei von fünf Befragte, bei denen diese Frage in exakt dieser Form gestellt wurde („Was war ausschlaggebend?“), eindeutig damit, dass es eine Person war. Die konkretere Frage, ob eine Person eine entscheidende Rolle gespielt habe, beantworteten drei von acht mit einem eindeutigen „ja“.

I: „Gab es da jetzt an einer Stelle oder vielleicht auch bei dem ganzen Beispiel irgendeine Person oder irgendjemand, wo Du sagst: Der oder die hat da eine bedeutende Rolle gespielt (.) für Deine Problemlösung [Ja]. Also nicht als Teil des Problems, sondern für die Lösung [Ja, gab es]. Gab es da jemand?“

B11: Mein Chef [Ja]. Der ist, *grandios* um des so zu formulieren (heiter).

I: Was war/ oder wie würdest Du die Beziehung beschreiben zu Deinem Chef?

B11: ^Mein Mentor [Mhm].“ (IB11, A. 126-129)

Sechs von 15 Befragten antworteten also auf die Fragen, was ausschlaggebend für die erreichte Lösung war und/oder ob eine Person dabei eine wesentliche Rolle gespielt hat, mit einem eindeutigen „Ja“ zu einer weiteren Person, die als Indiz für das Vorhandensein einer hilfreichen Beziehung steht. Vier von 15 antworteten zunächst, dass es viele oder mehrere Personen gab, die hilfreich waren. Zwei davon führen dann im direkten Kontext jedoch eine konkrete Person an. Weitere zwei von 15 antworteten zunächst, dass eine andere Person eher indirekt oder passiv ausschlaggebend war, führen jedoch im weiteren Gesprächsverlauf aus, dass diese Person "motivierend" war oder "eine zentrale Rolle" gespielt hatte. Ebenfalls zwei von 15 antworteten, dass sie sich "nicht auf andere verlassen" oder die Dinge "mit sich selbst ausmachen", formulieren jedoch im weiteren Gesprächsverlauf, dass sie dennoch danach schauen, "wer Unterstützung oder Rat" geben könnte bzw., dass sie Hilfe "natürlich aus vielen Gesprächen" erhalten. Nur ein Befragter antwortete mit einem eindeutigen "Ne, das war ich". Im Laufe eben dieses Gespräches stellte sich jedoch heraus, dass auch diese Person einen konkreten Kontakt aufgesucht hatte, also eine konkrete Person und die Beziehung zu ihr somit eine Rolle gespielt hat, auch wenn das vermutlich nicht so wahrgenommen wurde.

Im Gesamten bedeutet das, dass bei elf von 15 Befragten eine konkrete andere Person eine subjektiv bedeutsame Rolle für die Problemlösung gespielt hat, was sich je-

doch bei der Hälfte aller Befragten nicht sofort, sondern erst im Verlauf des person-zentrierten und leitfragenorientierten Gespräches herausstellte. Daraus lässt sich die Relevanz der von außen unterstützten, persönlichen Reflexion für eine differenziertere Perspektive ableiten. In Bezug auf eine konstruktive Selbstentwicklung ist es also nicht per se der erste subjektive Eindruck, welcher der Wirklichkeit in der Beziehungsorientierung für Problemlösungen nahe kommt. Gründe hierfür könnten in der gewachsenen Überzeugung der Selbstwirksamkeit durch bedingungsfreie Akzeptanz in der Gesprächssituation, der Reflexion von proaktiver und selbstständiger Handlungsfähigkeit sowie intrinsischen Motivation für eine nachhaltige Lösung individuell bedeutsamer Probleme liegen, was einer weiterführenden Untersuchung wert wäre.

Der erste Eindruck darf also nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Befragten generell die Beziehungsdimension im Zusammenhang mit einer nachhaltigen Lösung für ein subjektiv bedeutungsvolles Problem benennen, wenn auch von Beginn an nicht explizit. Hilfreich für die individuelle Problemlösung werden allem voran „andere Perspektiven“, „Sichtweisen“ oder „Meinungen“ genannt. Die Beziehungsdimension erscheint dabei gegeben und durch eine gleichwertige Kombination gekennzeichnet. Nämlich zum einen, dass das Gegenüber eine Person ist, von der geglaubt wird, dass sie sich „auskennt“ (fachlich, problemzentriert) und zum zweiten, dass ihr auch „vertraut“ wird. Sind diese Faktoren gegeben, ist die „Reflexion mit Hilfe von außen“ durch Coaching oder „Sparring“ sehr hilfreich.

B12: (... ) „Und dafür war ich auch sehr offen, ja? Weil auch ich ihm eben vertraue. Also wir kennen uns gut [Mhm] und haben ein gutes Vertrauensverhältnis. Und ich weiß halt auch, er ist sehr sehr klug. Und die Impulse, die er mir da gibt, die sind auf jeden Fall überlegenswert. Das war sehr sehr gut. Das war das allererste.“ (IB12, A. 40)

### 5.3.3.2 Vertrauen als zentrale Kategorie

Die Aspekte hilfreicher Beziehungen für nachhaltige Problemlösungen bzw. konstruktive Selbstentwicklung kennzeichnen den Leitfragenteil der *Beziehungsdimension*. Die Kategorie „andere Perspektiven/Sichtweisen/Meinungen“ (12/15)<sup>132</sup> macht hier zusammen mit der Kategorie „Reden/Gespräch führen“ (11/15) die in diesem Teil am häufigsten kodierten Textstellen von nahezu allen Befragten in Bezug auf die Frage nach den förderlichen und hilfreichen Eigenschaften einer für die konstruktive Selbstentwicklung optimalen Beziehung, also einer Beziehung, die nachhaltige Problemlösung optimal unterstützt, aus. Trotzdem wird der selbstständige Handlungsanteil stark betont. Bei aller Beziehungsrelevanz für die Problemlösung ist die Wahrnehmung der

<sup>132</sup> Die Angabe bedeutet, dass Zwölf von 15 Befragten sich entsprechend geäußert haben, was anhand der Kodierungen in MAXQDA ersichtlich wird.

eigenen Handlungskompetenz und –wirksamkeit durch „in sich gehen“, „überlegen“ und „selbst machen“ stark bedeutsam, wobei auch „mutig sein“, „nicht aufgeben“, „durchhalten“ und „sich etwas beweisen“ für das Sample eine Rolle spielt. Persönliche Betroffenheit, also Emotionen, könnten hierbei entscheidend sein. Vor dem Hintergrund der Forschungsfrage, die nach einem subjektiv bedeutsamen Problem gefragt hatte, das tatsächlich gelöst wurde und somit also nicht mehr besteht, steht gleichfalls auch die individuelle Betroffenheit im Raum, die aufgrund des subjektiven Empfindens letztlich nur von der betroffenen Person selbst nachhaltig aufgelöst werden kann.

Dennoch scheint die Beziehungsdimension gerade dafür ausschlaggebend zu sein. Dabei gewinnen im Miteinander vor allem das „Interesse“ und die „Zuwendung“ an Bedeutung, die primär durch „Zutrauen“, „Zuspruch“, „gewollt werden“ und „an jemanden glauben“ gekennzeichnet sind und durch „Präsenz/Kontakt“ und „wahrgenommen/erkannt werden“ gefördert werden. Theoriegeleitet (vgl. Kap. 2.2.4.3, S. 113) lässt sich somit früh vermuten, dass der Glaube bzw. das Vertrauen auf die Aktualisierungstendenz und bedingungsfreie positive Beachtung in der Tat zentrale Elemente einer für die konstruktive Selbstentwicklung hilfreichen und förderlichen Beziehung sind.

„Vertrauen“ tritt hierfür als zentrale und perspektivische Kategorie bzw. als eine zentrale Wirkbedingung auf, die sowohl Resultat als auch Folge von Interesse und Zuwendung, v.a. über einen „längeren Zeitraum“, ist.

I: „Was macht das für Dich aus oder was sind so für Dich die wichtigsten Punkte, wo Du sagst: 'Haja deswegen kann ich zu denen oder der Kollegin [Ein/], Kollegen gehen'?

B8: <<Eindeutig das Vertrauen [Vertrauen], das man zu denen hat, ja. Eindeutig das Vertrauen.“ (IB8, A. 92-93)

--

B12: „Ja, gab es in der Tat. Also es gab eine Person meines persönlichen Vertrauens.“ (IB12, A. 38)

--

B14: „Ich trage meine Probleme ja nicht zu jedem hin. Sondern die Leute, die überhaupt dafür <<in Frage kommen, dass ich mit *meinen* Problemen zu denen komme, da gibt es ja schon eine bestimmte Vertrautheit“ (...). (IB14, A. 65)

--

B4: (...) „Und ich finde, das hat viel mit Vertrauen zu tun. Also irgendwann musst du auch mal loslassen und vertrauen. Vertrauen ist ja was/ (.) eine Absicherung über ein Wissen, das du nicht hast. Also...

I: ...manche Sagen Vorschuss.

B4: ...fehlendes Wissen einfach ausgleichen und das hat mir <<sehr geholfen mit der Frau XY.“ (IB4, A. 65-67)

Aufgrund der auffallenden Kategorie Vertrauen, wurden benannte, dafür förderliche Eigenschaften in einem weiteren Schritt kodiert. Darin zeigt sich, dass Vertrauen mit einem „Bauchgefühl“ einhergeht, mit „Berechenbarkeit“, „Einschätzbarkeit“ und „Ehrlichkeit“ bzw. „Offenheit“ des Anderen. Vertrauen basiert auf dem Empfinden, dass das Gegenüber einem „nichts schlechtes“ will, das sich durch „gemeinsame Erfahrungen“ und „Interesse“ am Anderen z. Tl. über Jahre hinweg aufbaut.

I: „Also woran Du das quasi merkst, dass Du jemand vertrauen kannst? (..) [Hm...] Also ganz Du jetzt.  
 B9: Jaja, das entscheidet mein Bauch [Mhm] (lacht). //Das entscheidet mein Bauch//  
 I: (lacht) //Ja, Punkt//  
 B9: Punkt ja [Ist ja, klar]. Und über die Zeit natürlich auch die Leute (...) bei denen ich das Gefühl habe, die bestätigen mein Vertrauen oder sie wecken kein Misstrauen. Also same thing (heiter).“ (IB9, A. 176-179)  
 --  
 B4: „(...) >>Und ich kann mir auch nichts aus der Nase heraus ziehen, wenn ich dich nicht fragen darf und wie war das Wochenende oder sonst irgendwas. Und da merk ich auch, da werd ich wütend und für Vertrauen muss man Leute einfach/ müssen *berechenbar sein*. Und sie //ist für mich//...  
 I: //einschätzbar//, dass Du weißt woran Du bist.  
 B4: Einschätzbar, berechenbar, >>dass ich weiß °woran ich bin.“ (IB4, A. 83-85)  
 --  
 B12: „Ja (.) also die/ Sozusagen, da auch die gewisse Transparenz und auch das *Vertrauen*, ne, sozusagen, was da in der Runde über Jahre hinweg entstanden ist. Dieses Vertrauen zu erhalten, ja, in dieser schwierigen Phase. In dem ich einfach da auch eine Transparenz, ne, [Mhm] herstelle und *sage* was los ist. Und auch *sage*, was meine Gedanken dazu sind.“ (IB12, A. 44)  
 --  
 B8: „//...Aber ich meine//, das was ich genannt habe, wie die Ähnlichkeiten oder das Interesse, das aufrichtige Interesse, die Sympathie, die man dann so spontan spürt, das alles fördert das Vertrauen.“ (IB8, A. 115)

Als weitere problemlösungsrelevante Eigenschaften einer förderlichen Beziehung wurden „bedingungslose Akzeptanz“, „kein Druck/nicht überreden/Freiheit“, „(konkrete) Unterstützung“ oder eine „unterstützende Haltung“ benannt. Immer wieder taucht in diesem Zusammenhang die Kategorie „Verständnis/Bestätigung“ bzw. „kein Verständnis/Bestätigung“ auf. Die Nähe von Verständnis und Bestätigung lässt vermuten, dass, Person A sich besser verstanden fühlt, wenn Person B eine ähnliche oder gleiche Meinung bzw. Ansicht kommuniziert und Person A dadurch indirekt bestätigt. Es könnte jedoch missverständlich sein, sich besser verstanden zu fühlen, nur weil das Gegenüber derselben Meinung ist. Ebenso wäre der Umkehrschluss möglicherweise falsch, dass der/die Gegenüber einen selbst weniger gut versteht, nur weil er/sie eine andere Meinung hat. Diese kritisch resultierenden Überlegungen ergeben weiterführende und interessante Untersuchungsfragen zur Ausdifferenzierung der Beziehungsdimension, z.B. über differenzierte Wirkungen von Bestätigung und Sich-verstanden-Fühlen, denen hier durch gebotenen Umfang und Stringenz nicht nachgegangen werden kann. Vorliegende Daten ergeben jedoch, dass erlebtes „Verständnis“ zusammen mit wahrgenommener „Transparenz“ und „Ehrlichkeit“ auch dazu führt, dass „Kritik“ als „Unterstützung“ und eher nicht negativ betrachtet wird.

B13: „Ja, wenn/ Vertrauensaufbau. Das ist/ Also, wenn ich merke, dass jemand mir gegenüber *ehrlich* ist [Mhm]. Dass er transparent ist. >>Dass er auch zum Beispiel kritische Punkte anzuspricht, ne? Und ich *merke*/ Und ich *weiß*, das macht er jetzt nicht, diesen kritischen Punkt anzusprechen, um/ damit es mir schlecht geht, sondern einfach auch als *Unterstützung*, ne?“ (IB13, A. 46)

### 5.3.3.3 Offenheit, Dialogorientierung im Team und Erwartungssicherheit für hohe Motivation, Potentialentfaltung und reibungslose Abläufe

Auf den ersten Blick fällt im Leitfragenteil der *Organisationsdimension* hilfreicher Beziehungen die relativ homogene Verteilung der offenen Codeanzahl der einzelnen Abschnitte (I=Evaluation, II=Berufsbezogen und III=Auswirkungsvermutungen; vgl. Kap. 4.6.3, S. 321) dieses Interviewteiles auf. Die Befragten haben sich folglich ähnlich umfangreich zu den einzelnen Fragen geäußert, was die Vergleichbarkeit der Häufigkeit der Aussagen untereinander erhöht. Im Ablauf des problemzentrierten Interviews wurde der organisationsbezogene Leitfragenteil mit der evaluativen Frage nach dem Erleben hilfreichen Beziehungen in der AKA begonnen, um den organisatorischen Zugang bzw. Bezug in Abgrenzung zum vorangegangenen Beziehungsbezug besser herzustellen. Für die Auswertung möchte ich die berufsbezogenen Ergebnisse hilfreicher Beziehungen voranstellen, für einen besseren Anschluss an die direkt vorangegangenen Ergebnisse allgemein hilfreicher Beziehungen für Problemlösungen bzw. für die konstruktive Selbstentwicklung (vgl. Kap. 5.3.3.2, S. 383). Darauf folgend soll dann auf die Ergebnisse des evaluativen Teils der hilfreichen Beziehungen in der ehemaligen EnBW Akademie und die hypothetischen Auswirkungen eingegangen werden.

Während für die Problemlösung „andere Perspektiven/Sichtweisen/Meinungen“ das dominante Merkmal waren, werden hilfreiche Beziehungen im organisationalen Kontext stärker auf „Offenheit“ und anregenden „Austausch“ bezogen, was sich hauptsächlich auf „Unterstützung“ und „Informationsaustausch“ sowie „konkrete Tipps“ und „Ratschläge“ fokussiert. Zusätzlich offenbart sich im direkteren Bezug hilfreicher Beziehungen zum Beruf und zur Organisation hinsichtlich des Vertrauensaspektes das primäre Bedürfnis nach „Sicherheit“ und „Stabilität“, was eine ganz andere Tendenz im Gegensatz zum großen Wunsch nach Freiheit und Flexibilität für konstruktive Selbstentwicklung und -veränderung im Sinne nachhaltiger Problemlösung aufzeigt (vgl. Kap. 5.2.5, S. 362). Hier zeigen sich die beiden fundamentalen Tendenzen Erhaltung und Entfaltung (vgl. Kap. 6.4, S. 427), unter dem Prinzip: In der Entwicklung frei sein, in der Beziehung jedoch sicher. *In Beziehung frei sein* ist erscheint somit zentrales und erstrebenswertes Ziel für erfolgreiche Entwicklungs- und Veränderungsprozesse zu sein. Das Gefühl von Sicherheit und Stabilität im Beruf wird offensichtlich vor allem durch einen Vertrauensaufbau über längeren Zeitraum erreicht. Da die meisten der TeilnehmerInnen der Onlinebefragung zum Erhebungszeitpunkt mehr als 6 Jahre und die Mehrzahl der TeilnehmerInnen am Interview mindestens 3 Jahre bei der ehemaligen EnBW Akademie gearbeitet hatten, gewinnt diese Aussage an Validität.

B13: „Ich bevorzuge Beziehungen eigentlich eher *langfristig* und *dauerhaft*. Aber dafür *weniger*. Lieber intensiver aber dafür weniger. Und da entwickelt ja so was, weißt Du? Wenn das über



einen langen Zeitraum geht entwickelt sich da ja was. Und dann weiß ich auch, auf *wen* kann ich mich verlassen. Ne?“ (IB13, A. 88)

--

B12: „Also und ich hab eine eigene Art auch wirklich zu netzwerken und ja für bestimmte Fragen und Themen also mir auch wirklich draußen sehr sehr gute Partner, sozusagen, auch gesucht und diese Beziehungen auch gepflegt. Über Jahre, ne, zehn, 15, 20 Jahre hinweg.“ (IB12, A. 75)

--

B7: „Ich kann die Arbeit der anderen mehr wertschätzen, >>indem ich mit den anderen einfach mehr zusammen bin.“ (IB7, A. 92)

--

B14: „<<Ich würde mir das grundsätzlich so wünschen. Nur bin ich grundsätzlich jemand, der >>relativ viel Zeit braucht, um so was aufzubauen [Mhm, bis //Vertrauensverhältnis steht//]. //Ich brauch einfach ein bisschen länger//. Ich muss einfach mit den Leuten was zu tun haben und dann versteh ich mich auch eigentlich mit allen. Aber ich brauche dafür einfach ein bisschen Zeit [Mhm]. (.) Zeit/ >>Ich bin jetzt auch seit vier Jahren dabei und da merkt man natürlich auch, dass man zu Leuten, die man jetzt seit dem ersten Tag an kennt, ein anderes Verhältnis hat als zu Leuten [//Ja klar, kennt man schon länger//] (//unv.//) in den letzten eineinhalb Jahren ein bisschen intensiver wurde [Mhm].“ (IB14, A. 105)

Weiterhin werden „Vertrauen“ und „Grundvertrauen“ für hilfreiche Beziehungen im Beruf, wie im Zusammenhang mit konstruktiver Problemlösung, groß geschrieben und noch weiter ausdifferenziert. Vertrauen geht im beruflichen Kontext mit „Erwartungssicherheit“ einher, indem das Gegenüber in seinen Reaktionen „einschätzbar“ und „berechenbar“ wird.

B4: (...) „>>Und ich kann mir auch nichts aus der Nase heraus ziehen, wenn ich dich nicht fragen darf und wie war das Wochenende oder sonst irgendwas. Und da merk ich auch, da werd ich wütend und für Vertrauen muss man Leute einfach/ müssen *berechenbar sein*. Und sie //ist für mich//...

I: //einschätzbar//, dass Du weißt woran Du bist.

B4: Einschätzbar, berechenbar, >>dass ich weiß °woran ich bin und das ist sie nicht. Und der XY, den habe ich auch schonmal in so Situationen erlebt, wo ich dachte: Hey worum geht es Dir? Dir geht es bloß um Dich und das ist alles' [Mhm]. Und bei Frau XY habe ich mich oft dabei ertappt, dass ich gedacht habe (.): 'Wie meint die das jetzt wohl?' und welche Taktik dahinter könnte es noch sein [Mhm].“ (IB4, A. 83-85)

Zusammengefasst spielen „Wertschätzung“, „Kongruenz“, „Offenheit“ und „Echtheit“ eine herausragende Rolle, die dem Bedürfnis nach Stabilität und Sicherheit in hilfreichen Beziehungen im Beruf in nichts nachstehen. Darin zeigt sich die theoretisch entwickelte und hohe Bedeutung der Kongruenz (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 133 ff).

B3: „Aber ich finde einfach/ das schwerste für mich ist einfach immer mit Dingen umzugehen, wo mir anderst *verkauft* werden. Und das hasse ich. Das hasse ich.“ (IB3, A. 209)

Dabei darf, wie bereits erwähnt, der Faktor Zeit nicht unterschätzt werden. Von ihm hängen mitunter die Empfindungen „ernst genommen“ und „verstanden werden“ ab, die wiederum Vertrauen aufbauen und damit für hilfreiche Beziehungen im Beruf Bedeutung erlangen, was sich auch in den Kodierungen zu Aussagen über „nicht hilfreiche“ Eigenschaften zeigt, die an dieser Stelle nicht extra aufgeführt werden sollen.

B14: „>>Wenn ich merke, dass sich jemand über das was ich sage Gedanken macht [Ja]. Also, ja. Und auch, (.) wie soll ich sagen? (.) Ja, also wenn/ ja. Wenn ich merk, dass das was ich sage bei jemandem *ankommt*. Er darüber *nachdenkt*, bevor er mir was zurück/ oder bevor er mir irgendwie begegnet.

I: Also nicht gleich: Ah ja ok. Schön, was du sagst aber und mit was ganz anderem/

B14: Richtig. Also manche Dinge müssen einfach sacken. Und ich glaube, auch wenn jemand ernsthaft eine Meinung zu irgendwas hat und nicht einfach nur drauf aus ist, irgendwie schnell irgendwas los zu werden, muss er sich die Zeit auch nehmen, die anderen Meinungen aufzunehmen, sich darüber Gedanken zu machen und *dann* Kontra zu geben. Aber Kontra gegeben wird in manchen Themen so schnell, dass ich denke also das/ manche Themen [Das kann der gar nicht]/ kann der gar nicht [Verstanden haben oder...] Richtig.“ (IB14, A. 97-99)

Beständigkeit von positiven Beziehungserlebnissen bzw. Beziehungserfahrungen über einen längeren Zeitraum, die in der Summe Vertrauen eher aufbauen und erhalten ist also eindeutig förderlich für die konstruktive Selbstentwicklung und Lösung von Problemen im beruflichen Kontext.

Eine solche Feststellung verleitet zu der Frage, ob es im Gegenzug sinnvoll ist, bei einem Vertrauensbruch oder geringem Vertrauen die Beständigkeit der Beziehung zu dezimieren, um Entwicklung und Veränderung schneller zu voran zu treiben? In vorliegendem Untersuchungskontext lässt sich diese Frage nur vorsichtig beantworten, da der Faktor Zeit zwar eine deutliche Rolle für konstruktive Beziehungsgestaltungen im beruflichen Kontext spielt, jedoch zum einen nicht ausschließlich und zum zweiten mit vertrauens- und sicherheitsgenerierenden Erfahrungen einhergeht. Mit Sicherheit kann gesagt werden, dass eine Beziehung, die diese Erfahrungen nicht ermöglicht oder erlebbar macht, für die konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung auf lange Sicht nicht hilfreich oder förderlich, mitunter sogar hinderlich ist. Dabei ist jedoch Voraussetzung, dass es sich überhaupt um eine zwischenmenschliche Beziehung handelt, die durch direkten Kontakt gekennzeichnet ist und, dass Selbstentwicklungs- und veränderung und damit nachhaltige, echte Problemlösungen überhaupt von Interesse ist. Außerdem darf „nicht hilfreich“ nicht mit „schädlich“ missinterpretiert werden.

Die evaluative Frage, inwieweit für die konstruktive Selbstentwicklung hilfreiche Beziehungen in der AKA erlebt werden konnten, beantwortete die Mehrzahl der Befragten positiv bzw. bejahend. Am meisten sticht hierbei die Subkategorie „Team/Kollegen“ heraus, in der zehn von 15 Befragten hilfreiche Eigenschaften formulierten. Allen voran ein „enges“ und „vertrauensvolles“ Verhältnis unter KollegInnen, die „einen kennen“ sowie der „offene Austausch“ und das „miteinander reden“, mit dem Ergebnis eines hohen Zugehörigkeitsgefühls.

B3: (...) „Und von so was Gemeinschaft zu sein gibt dir einfach auch ein Zugehörigkeitsgefühl und dieses Zugehörigkeitsgefühl bringt eine *Leidenschaft* mit und eine Passion auf diese Arbeit und *genau das braucht es*, um einfach *besser* zu sein wie der Rest.“ (...). (IB3, A. 112)

61% der Kodierungen zur evaluativen Frage nach dem Erleben hilfreicher Beziehungen in der AKA enthalten positive Antworten, die primär auf die „gute, enge und vertrauensvolle“ Beziehung im „Team“ bzw. zu „Kollegen“ bezogen werden, die „offenen Austausch“ und „miteinander reden können“ ermöglichte. 20% enthalten negative Kritik über nicht hilfreiche Beziehungen, die sich auf vereinzelte Befragte konzentriert. Die auffälligsten negativen Kodierungen, d.h. nicht hilfreichen Eigenschaften in beruflichen Beziehungen, beziehen sich dabei auf mangelhafte „Transparenz“ und „kein Wissen teilen“ sowohl in Beziehungen zum/zur direkten Vorgesetzten als auch zu KollegInnen. Diese In-vivo-Kodierungen verlaufen komplementär zu den auffälligen Positivaussagen, die eine hilfreiche Beziehung im Beruf durch vertrauensvollen und offenen Austausch sehen. Fast ebenso häufig wie die negative Sichtweise, beinhalten 19% der Kodierungen Codes, die hilfreiche Beziehungen in der AKA am ehesten als „unterschiedlich“ beschreiben. Die Aussagen verteilen sich im Unterschied zur negativen Kritik jedoch auf fast alle und nicht auf einzelne Befragte.

B9: „Joa, ich hab das Umfeld schon als hilfreich empfunden. (...) Sicherlich gibt es auch Beziehungen, die nicht so gut sind, aber (...) ^da kuckst Du halt, dass Du das meidest [Mhm].“ (IB9, A. 194)

--

B11: „Im Team ist hier dieser Zusammenhalt gut [Mhm]. Also, auch wenn es vielleicht Ausnahmen gibt“. (IB11, A. 185)

--

I: „Wie war das für Dich allgemein hier?“

B4: Sehr [Also jetzt rückblickend] differenziert. (...) XY beispielsweise, das ist ein unheimlich menschlicher Typ. Und von dem kriegst du auch immer einen Ratschlag und zwar <<sehr sehr wertschätzend [Mhm]. Vom Herr XY habe ich am Anfang/ Der ist gut und/ aber der ist halt einfach ein Zahlenmensch. Aber von Frau XY und Herr XY habe ich das nie erlebt so. Ich habe sogar eher den Eindruck gehabt, der Frau XY geht es am Arsch vorbei.“ (IB4, A. 80-81)

--

I: „(...) Und wie hast Du das in der Akademie erlebt, in der Zeit, in der Du jetzt hier warst?“

B13: Unterschiedlich [So was]. Unterschiedlich. Also es gibt Menschen in der Akademie, Kollegen, zu denen habe ich einen sehr, sehr guten Kontakt. Einen engen Kontakt. Das sind für mich auch Menschen, mit denen ich ganz bewusst in Sparring gehe oder umgekehrt. Die mit mir in Sparring gehen. Mit denen ich ein gutes, vertrauensvolles Verhältnis habe [Mhm], ne? Es gibt Menschen, mit denen ich *wenig* zusammen gearbeitet habe bisher, aber auch/ °Weiß ich nicht. Vielleicht weil es sich einfach aufgrund der *Gebiete* nicht ergeben hat *oder* aber auch, das müsste man mal kritisch hinterfragen, einfach weil die Chemie auch nicht so stimmt, ne? [Mhm] Also weil man einfach zu weit weg ist und es *passt* nicht und das ist aber auch ok, ne?“ (IB13, A. 47-48)

--

B15: „Es hatte natürlich auch seine Grenzen. Man muss ja eher in der Vergangenheitsform schon fast reden [Mhm]. Wir sind oder wir waren ja schon ^ein relativ bunter Haufen [Mhm]. Und die Grenze hab ich dann schon aber auch irgendwo gemerkt. Das bekommt man nicht alles harmonisiert.“ (IB15, A. 65)

--

I: „Also für Dich war das hier recht hilfreich [Ja]. So die Leute.“

B2: Ja. Also ich mein, klar. Also es gab welche zu denen wäre ich jetzt nie gegangen, weil ich einfach keinen *Draht* dazu hab. Aber es gibt halt auch einfach welche *da/* das tut halt richtig *gut* mit denen zu reden.“ (IB2, A. 117-118)

B3: „Natürlich (...), wie ich Dir ja gesagt habe, war nicht alles Gold. Und es gab [Klar, ist ja nie...] natürlich auch/ es gibt auch Kollegen, die dann vielleicht da das eine oder andere sich lustig

machen. Wo °ich auch dazu gehöre. Also ich meine wir sind alle Menschen, Ja? Also das ist einfach so. Man kann nicht mit jedem gleich gut auskommen.“ (IB3, A. 93)

Der auffällige Zusatz zur Aussage, dass es zwar hilfreiche Beziehungen gab, aber eben auch weniger hilfreiche, untermauert die erwartete Tatsache, dass in einer Organisation prinzipiell beide subjektiven Konstrukte existieren. Es scheint normal, dass KollegInnen und Führungskräfte mit den einen „gut können“ und mit anderen weniger gut. Es gibt also in der Regel immer unter gegebenen Umständen mehr oder weniger hilfreiche Personen und bedingt somit prinzipiell eine subjektive Entscheidung, mit wem man im Hinblick auf eine konstruktive Selbstentwicklung in Beziehung treten möchte und mit wem nicht. Mögliche Entscheidungsgrundlagen können die mit Hilfe vorliegender Studie ausdifferenzierten Wirkbedingungen eines für konstruktive Entwicklung und Veränderung förderlichen Beziehungsklimas sein, die von Rogers im Zusammenhang mit positiver Persönlichkeitsentwicklung bereits 1951 erstmalig entwickelt wurden (vgl. Rogers 1951/2009a; vgl. Rogers/Schmid 2004, S. 165 ff.).

Bezüglich der Frage nach der Entwicklung bzw. Veränderung solcher Beziehungen in der AKA über die Zeit, fallen die häufigsten Kodierungen auf Befragte mit einer Betriebszugehörigkeit von 3-6 und länger als 6 Jahren. Dabei sprechen fünf von 15 Befragten von „massiven“ und „enormen“ Veränderungen, die auf das quantitative und qualitative Wachstum der AKA über zwölf Jahre hinweg seit der Gründungsphase bezogen sind. Das Wachstum der AKA hatte eine „andere Organisationslogik“ von einer „face to face Beziehungsorientierung“ hin zu Regelmäßigkeiten und anderen Kommunikationsebenen zur Folge. Die AKA hat sich organisationspolitisch betrachtet als GmbH aus einer „anderen Welt“ heraus gegen Widerstände im Konzern hochgearbeitet, kritische Phasen, darunter mehrere Vorstandswechsel im Konzern, überlebt und sich erweitert. Mit dieser Vergrößerung gingen Umzüge einher, die für das betroffene Personal teilweise als „enorm“ empfundene Veränderung mit sich brachten, weil sie „nicht mehr im separaten gute Laune Büro“ arbeiteten, sondern „plötzlich in diesem ganzen Haufen drin“ (IB2, A. 124) waren. Nach einer Eingewöhnungsphase konnten jedoch neue konstruktive Beziehungen geknüpft werden und alte bestehen bleiben. Das anfängliche „Einzelkämpferdasein“ in der AKA veränderte sich aufgrund der erweiterten Auftragslage zur notwendigeren Arbeit „im Team“ und einem besseren „Wissen teilen“, da Großprojekte gegenüber Einzeltrainings an Bedeutung gewannen und somit die interne Vernetzung relevanter wurde. Die Anzahl der Personen, mit denen man sprechen konnte, hat sich dabei „noch verbessert“. Vier Befragte äußerten sich bezüglich dieser Fragestellung eher hinsichtlich einer persönlichen Veränderung über die Zeit. Diese Veränderung entstand durch mögliche Qualifikationen und Erfahrungen, „fachlich aber auch beziehungstechnisch“ (IB7, A. 92) sowie durch neue Perspektiven

und ein verändertes bzw. intensiveres Vertrauensverhältnis zu anderen (vgl. IB14, A. 115-121) „durch besseres Kennenlernen“ und dadurch mögliches „gezielteres Auswählen“ (IB3, A. 102), was am Anfang nicht so war. Sie geben jedoch zum Teil auch an, dass sich im persönlichen Kreis von Vertrauen eben nichts geändert hat und sich „mit bestimmten Personen bestimmte Dinge nie geändert“ haben (vgl. IB3, A. 82). Beständigkeit und Veränderung werden also über einen längeren Zeitraum sowohl positiv wie auch negativ eingeschätzt. In jüngerer Vergangenheit wird die Veränderung jedoch primär negativ und auf Konzernveränderungen bezogen, die sich auf die AKA niederschlagen und aktuell positive Entwicklungen zunichtemachen würden.

B3: „Und das hatten wir zum großen Teil. Ich mein natürlich klar, kulturell muss man sehen TWS, NWS, EnBW, das war schon mal eine große Fusion. Und gerade waren wir auf dem Weg zu einem *gemeinsamen* Verständnis füreinander.“ (IB3, A. 119)

Diese Entwicklung führte zu Veränderungen in persönlichen Entwicklungssituationen. Sechs Befragte äußerten eindeutig, dass sie gerne bei der AKA geblieben wären, wenn sie sich nicht auflösen würde. In diese Situation mischt sich Trauer, Sorgen und Kritik über die aktuelle Lage aufgrund der Umbruchsituation.

B14: „Ich wäre gern weiter hier geblieben. Also schon aus dem Grund heraus, dass ich jetzt auch in den letzten Wochen noch mal Leute näher kennen gelernt habe, mit denen ich vorher nichts zu tun hatte. Wo vielleicht so was sich auch gerade irgendwie so ein bisschen //entwickelt// [/entwickelt hat/] und ist ja auch ok, dann: Hoppla ist ja gar nicht so, wie ich mir das vielleicht ursprünglich gedacht hatte [Mhm]. Und da könnte ich mir vorstellen, zukünftig zusammen zu arbeiten und in einen Austausch zu gehen, zu was auch immer.“ (IB14, A. 79)

--  
B4: „Egal wie schmerzhaft das ist, jetzt hier weg zu gehen.“ (IB4, A. 73)

--  
B5: Also das ist meine größte Angst halt. Also ich würde es mir definitiv so wünschen. Und deswegen ist mir das halt hier so schwer gefallen. So dieses: He ich will doch gar nicht weg. Ich habe hier so tolle Kollegen. Aber es kam dann halt irgendwann mal der Punkt, wo viele meiner engsten Kollegen halt/ die schon gar nicht mehr da sind.“ (IB5, A. 77)

Dabei sind sieben von 15 Befragten der Meinung, es sei „wirklich schade“, „schmerzhaft“, „tut weh“ und „fällt schwer“ dass sich alles auflöst und man weg gehen müsse. Es werde außerdem „schwierig wo anders“ und „die Energie geht runter“. Diese spezielle Erhebungssituation dürfte Auswirkungen auf die Identifikation der Befragten mit dem Forschungsthema konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung gehabt haben, was möglicherweise in der intensiven Beteiligung an der Onlinebefragung sowie dem regen Engagement in den Interviews resultierte und sehr positiv für die Datenlage vorliegender Studie gewertet wurde.

Welche potentiellen Auswirkungen haben nun für die konstruktive Selbstentwicklung und nachhaltige Problemlösung hilfreichen Beziehungen in einer Organisation für die Organisation als Ganzes? Mit der Intention reflexionsanregender Interventionen, wurde

in diesem Interviewteil auch danach gefragt, wie es in einer Organisation nicht sein soll bzw. was fehlen würde, wenn hilfreiche Beziehungen nicht erlebt werden könnten, da negatives Formulieren bezüglich hypothetischer Überlegungen zum Teil leichter fallen kann, als positives. Dieser Umstand erklärt den hohen Anteil an Codes in der induktiven Kategorie „Befürchtungen/Notwendigkeiten/Sorgen“. Die größte Sorge ist, dass ein Unternehmen, in dem hilfreiche Beziehungen fehlen, durch einen „Mangel“ an „Motivation“ und „Leidenschaft“ sowie „Distanz“ zur Arbeit geprägt wird. Die Organisation wäre dann „zu kalt“, denn es „braucht Einfühlungsvermögen“.

B3: „Ja, in dem man einfach merkt/ Guck mal ich sage es immer so, wenn ich mit anderen Leuten rede: Am Anfang habe ich Namen gehabt. Danach hatte ich eine Personalnummer und jetzt heiße ich nur noch Herr MAK {MAK ist bei der EnBW eine Mitarbeiterkennzahl für das interne Controlling} [(heiter) Mhm]. Und jetzt gibt es ganz plötzlich ganz viele die Herr und Frau MAK heißen und ich habe nicht gewusst, dass meine Familie so groß ist. Verstehst Du, was ich damit sagen will? [Mhm, mhm] Ja? Also dieses Namen, Personalnummer war noch etwas persönliches, weil das Wort Person da vorkommt. MAK ist nichts //persönliches mehr//...

I: ...//ist einfach nur//...

B3: Es ist einfach nur noch das und... [...nur noch eine Ziffer]. Und genau das ist das, wo (.) das Problem ist. Wo dann irgendwann mal schwierig wird, damit um zu gehen.

I: Wenn es nicht mehr persönlich ist, sondern bloß noch/

B3: Genau. Weil/ [(pfeift)] Ja, weil ich glaube das macht das Unternehmen stark.“ (IB3, A. 115-119)

Die auffälligste positive Auswirkung wurde mit dem Code „aktiviert Potentiale“ zusammengefasst. „Lust“, „Ansporn“ und „Nutzen von Potential“ würden die Organisation „nach vorne bringen“ sowie zu „Begeisterung“, „Leistung“ und „Motivation“ durch einen „besseren/schöneren Umgang“ und eine „schönere Arbeitskultur“ führen. Diese Anmutungen werden durch die Neurobiologie untermauert (vgl. Hüther 2013). Die Beziehungen wären durch „offeneres Miteinander“, „auf Augenhöhe“ und höhere „Fehlertoleranz“ gekennzeichnet, wie in einer „Entwicklungspartnerschaft“, in der man „voneinander besser profitiert“. Gleichfalls würde die Organisation „runder laufen“, mit „weniger Energieaufwand“ durch „weniger Reibungen“ und „weniger Störungen“ „für das komplette Zusammenspiel in der Organisation“ und eine bessere „Arbeitsqualität“. Die Hälfte der Befragten sieht darin explizit einen „Mehrwert“ für die Organisation.

Eine Organisation, in der überwiegend positive Beziehungen erlebt werden können, wird jedoch auch als „ideal“, „schwer steuerbar“, „theoretisches Konstrukt“ und „utopisch“ betrachtet, weil die Menschen darin so unterschiedlich sind. In dieser kritischen Betrachtung schwingt die Sorge vor Störungen und negativen Alltagserfahrungen mit, in denen Unwägbarkeiten und Differenzen konfrontativ und nicht durch ausreichende Wertschätzung integrierend oder bereichernd erlebt wurden. Als bedeutsam wird also

der interpersonelle bzw. zwischenmenschliche Umgang in der tatsächlichen Praxis gesehen und die damit im Zusammenhang stehende Sorge vor dem häufig mangelhaften Erleben der wichtigen Merkmale einer positiven Beziehung geäußert.

### 5.3.4 Auffällige Themen

Zusätzlich zu den individuellen Eigenschaften hilfreicher und förderlicher Beziehungen sowie deren Bedeutung im organisationalen Kontext wurden die drei jeweils auffälligsten Themen aus allen fallorientierten Analysen mit Hilfe der Code-Matrix in Kombination mit dem One-Case-Model in MAXQDA ausgewertet. Folgende Tabelle zeigt die Ergebnisse der auffällig benannten Themen aller 15 Interviewten, gegliedert nach auffälligstem, (primärem), zweitauffälligsten (sekundärem) und drittauffälligsten (tertiären) Thema pro Interview.

**Tab. 28: fallspezifische Übersicht auffälligster Themen**  
(eigene Darstellung)

Fall	Primäres Thema	Sekundäres Thema	Tertiäres Thema
1	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> Emotionaler Abgleich, sich versichern für eigene bessere Standhaftigkeit	<b>Organisationsdimension – Auswirkung</b> aktiviert Potentiale in Organisation: Org. voran bringen, besser Umgang und dadurch produktiver, "Boost an Produktivität", steigert Arbeitsmotivation und Arbeitsleistung	<b>Organisationsdimension – Bez. allg.:</b> emotional Verbindung, proaktive Rückmeldung, Offenheit, gute Gespräche, Vertrauen
2	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> Interesse und Zuwendung: Präsenz, Kontakt, Beziehungsangebote	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> Reden, Gespräch führen: Offenheit/Transparenz/Ehrlichkeit, Fehler zugeben, Rückmeldungen, Nachfragen	<b>Organisationsdimension – Bez. allg.:</b> Ungewöhnliche Ideen, Aktionen außerhalb Organisation
3	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> Zutrauen/Zuspruch/an jmd. glauben/gewollt werden (Mut machen) von jmd. der einen schon länger kennt, gerade deswegen auch Vertrauen	<b>Organisationsdimension – Bez. allg.:</b> Offenheit im Sinne von darüber reden/besprechbar machen, Reflexion/Auseinandersetzung, reflektierte GP's, etwas sagen	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> andere Ratschläge/Sichtweisen/Meinungen, Entscheidungen muss man selbst treffen, Antworten selbst beurteilen
4	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> Klarheit/Struktur/Handlungsoptionen, Akzeptanz	<b>Organisationsdimension – Bez. allg.:</b> unterschiedlich/abhängig von Rolle/Funktion	-
5	<b>Organisationsdimension – Bez. allg.:</b> Unterstützung/Informationsaustausch/Geben-Nehmen, Bauchgefühl, Vertrauen aus Erfahrung als Basis	<b>Organisationsdimension – Bez. allg.:</b> Offenheit/Echtheit/Kongruenz/Akzeptanz, Wertschätzung	<b>Organisationsdimension – Auswirkung:</b> reibungsloserer/runderer Ablauf mit geringerem Energieaufwand weil weniger Störungen und mehr Synergien
6	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> konkrete Unterstützung für Lösung	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> Vertrauen	<b>Organisationsdimension – Bez. in AKA:</b> negativ/nicht hilfreich
7	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> Verständnis/Bestätigung	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> Vertrauen	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> darüber reden, andere Perspektiven/Ratschläge

8	<b>Organisationsdimension – Bez. in AKA:</b> Team/Kollegen (vertrauensvoll, offene Integration aller), hohes Zugehörigkeitsgefühl und Identität	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> andere Perspektiven/Meinungen, Reden Gespräch führen (verstanden fühlen weil anderer einen kennt, Coaching, spiegeln, Reflexion mit Hilfe von außen)	<b>Organisationsdimension – Auswirkung:</b> Befürchtungen/Notwendigkeiten/Sorgen (Motivations- und Commitmentmangel)
9	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> andere Perspektiven/Sichtweisen/Meinungen, reden/Gespräch führen	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> nach vorne Denken, konstruktiv, zukunftsorientiert, kreatives Miteinander auf Augenhöhe	<b>Organisationsdimension – Auswirkung:</b> aktiviert Potentiale
10	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> Kein Druck/nicht überreden/Freiheit	<b>Organisationsdimension – Bez. in AKA:</b> Entwicklung/Veränderung über die Zeit (Veränderungen, andere, neue Beziehungen, Umfeld anstrengend, braucht Zeit, wichtig: teilweisen Halt in Altem bewahren)	<b>Organisationsdimension – Bez. in AKA:</b> war insg./immer gut
11	<b>Organisationsdimension – Bez. in AKA:</b> Austausch mit Kollegen, darüber reden, Informationen/Anregungen bekommen/holen	<b>Organisationsdimension – Bez. in AKA:</b> negativ: keine Transparenz und Perspektiven geben im Chance-Prozess, Unzufriedenheit über den Umgang der Führung mit der aktuellen Situation	<b>Organisationsdimension – Bez. allg.:</b> über die Zeit Vertrauen aufbauen
12	<b>Organisationsdimension – Bez. in AKA:</b> positiv: Zuspruch/Mutmachen/Tipps geben, guter Umgang/Miteinander/Kommunikation	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> Durchziehen/durchhalten/nicht aufgeben	<b>Bezüge auf AKA allgemein:</b> Veränderungen über die Zeit (viel thematisiert)
13	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> selbst Gedanken machen/entscheiden nach erstem Verdauen, Selbstverantwortung/Wort halten/durchziehen	<b>NICHT hilfreich (generell):</b> keine unerwarteten oder neuen Infos, keinen Bezug zu der Person, zu allem etwas sagen wollen, nicht zuhören	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> Vertrauen/Grundvertrauen für mehr Erwartungssicherheit und damit freieren Umgang von sich selbst aus
14	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> wirken lassen/zulassen und dann nach vorne schauen	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> darüber reden können, das geht, wenn Vertrauen da ist	-
15	<b>Organisationsdimension – Bez. allg.:</b> wichtige Grundlage/Basis für weniger Abhängigkeit von äußerem/alltäglichen Wahnsinn, Sicherheit/Stabilität	<b>Beziehungsdimension / Problemlösung:</b> ansteckende Begeisterung motiviert, Chance geben/das Positive im anderen sehen/an ihn glauben	<b>Organisationsdimension – Auswirkung:</b> Ok sein/sein dürfen, wie man ist/Sicherheit/positive Wertschätzung

**Zusammenfassung auffälligster Themen nach Leitfragenkategorie**

Primäres Thema	Sekundäres Thema	Tertiäres Thema
1. <b>Beziehungsdimension / Problemlösung (10)</b> 2. <b>Organisationsdimension – Bez. in AKA (3)</b> 3. <b>Organisationsdimension – Bez. allg. (2)</b>	1.) <b>Beziehungsdimension / Problemlösung (8)</b> 2.) <b>Organisationsdimension – Bez. allg. (3)</b> 3.) <b>Organisationsdimension – Bez. in AKA (2)</b> 4.) <b>andere/nicht in Leitfragen (1)</b> 5.) <b>Organisationsdimension – Auswirkung (1)</b>	1. <b>Organisationsdimension – Auswirkung (4)</b> 2. <b>Beziehungsdimension / Problemlösung (3)</b> 3. <b>Organisationsdimension – Bez. allg. (3)</b> 4. <b>Organisationsdimension – Bez. in AKA (2)</b> 5. <b>leer/kein auffälliges 3. Thema (2)</b> 6. <b>andere/nicht in Leitfragen (1)</b>

**Zusammenfassung auffälligster Themen nach Inhalten**

Primäres Thema	Sekundäres Thema	Tertiäres Thema
<b>Problemlösung:</b> - <i>Sicherheit</i> (Zuspruch, Mut,	<b>Problemlösung:</b> - <i>Vertrauen</i> (Augenhöhe, Refle-	<b>Beziehungsdimension:</b> - <i>Vertrauen</i>



Klarheit, Verständnis, Bestätigung) - <i>Verbunden sein</i> (Beziehungsangebote, Reden, andere Perspektiven) - <i>Freiheit</i> (kein Druck, Selbstverantwortung, wirken lassen) <b>Beziehungsdimension:</b> - <i>Vertrauen/Sicherheit</i> (Unterstützung, Austausch, Geben-Nehmen, Anregungen, Zuspruch, Mut, Stabilität)	xion, Verstanden fühlen) - <i>Verbunden sein</i> (Reden, Gespräch, positiver Bezug) <b>Beziehungsdimension:</b> - <i>Kongruenz</i> , Offenheit, Transparenz	<b>Organisationsdimension:</b> - <i>Reibungsloser</i> - <i>Potentiale</i> , Motivation/Commitment
---	--	---

Die zusammenfassende Satz-für-Satz-Reduktion der inhaltlichen Themen der häufigsten und auffälligsten Aussagen (vgl. Kap. 4.6.3, S. 316 ff.) nicht nur aus den Leitfragenkategorien, sondern aus den gesamten Interviews, ergibt ein erstaunlich fokussiertes Bild. So steht die Thematisierung der für die individuelle Problemlösung bzw. konstruktive Selbstentwicklung hilfreichen und beziehungsorientierten Merkmale deutlich an erster Stelle, gefolgt von den organisationsbezogenen Beziehungsmerkmalen, die allgemein als hilfreich betrachtet werden und die konkret in der ehemaligen EnBW Akademie hilfreich waren. Das entspricht dem beziehungs- und organisationsbezogenen Leitfragenteil im problemzentrierten Interview nach der Narration. Die Zusammenfassung der Themen nach ihren Inhalten zeigt, dass die bereits im theoretischen Teil elaborierte Dialektik zwischen Erhaltung und Entfaltung (vgl. u.a. Kap. 2.1, S. 42 und Kap. 2.2.2, S. 67) bezüglich der konstruktiven Selbstentwicklung und Problemlösung und dafür hilfreicher und förderlicher Beziehungen hier ebenfalls explizit und auffällig zum Vorschein tritt. Da die Beziehung sowohl in der leitfragenorientierten Beziehungsdimension als auch in der Organisationsdimension eine thematisch tragende Rolle spielt, d.h. im Vergleich zu den hypothetischen Auswirkungen einer hilfreichen Beziehung auf die Organisation viel stärker thematisiert wird, lassen sich inhaltlich die hilfreichen Merkmale für die Problemlösung unter den Begriff des „positiven Bezug“ subsumieren sowie die Merkmale einer hilfreichen Beziehung unter „Vertrauen“ und damit zusammenhängen förderlichen Eigenschaften, wie z.B. offener Austausch, Kongruenz, Transparenz, etc.

Diese Auswertungs- und Interpretationsverfahren führen somit zu dem Ergebnis, dass der „positive Bezug“ in Beziehungen für eine subjektive und nachhaltige Problemlösung das hilfreichste Merkmal ist und, dass in einer hilfreichen Beziehung, die primär auf den organisationalen Kontext bezogen ist, vor allen Dingen „Vertrauen“ existieren muss, das unter anderem durch das Gefühl von Sicherheit durch offenen Austausch vermittelt wird. Zusammengenommen rücken damit zwei der drei von Rogers vorgeschlagenen Wirkbedingungen einer hilfreichen Beziehung (vgl. z.B. Rogers/Schmid 1991/2004, S. 193) in den engen Fokus: (bedingungsfreie) positive Beachtung und



weniger Unterkategorien aufweist, was die Zuordnungen zu dieser Oberkategorie gewichtiger erscheinen lässt. Im Unterschied dazu besteht z.B. die Oberkategorie „Leitfragen“ aus einer Vielzahl an Subkategorien, was die Codings breiter streuen lässt und die Zuordnungen im One-Case Model der induktiven Codes zu einem Obercode bzw. einer Oberkategorie daher weniger gewichtig erscheinen lässt, da hier nur die ersten zwei Code- bzw. Kategorieebenen dargestellt werden.

**Tab. 29: Codeliste Gefühle**  
(eigene Darstellung)

Kodiereinheiten	>	Subcodes (Anzahl Codes / A.B.*)
<b>Gefühle</b>	>	Angst - Sorge 1x (13/8)
		Glück - Freude 3x (11/8)
		Trauer (8/4)
		Wut / Ärger (8/5)
		Freie Äußerung ohne Intervention (2/2)
		Eher tatsächliche Gefühle / differenziertere Beschreibung (32)
		Thematisierung von Begriff Gefühle (80)
		Thematisierung von Begriff Emotion (24)

\* A.B. = Anzahl der *unterschiedlichen* Befragten in dieser Kategorie bzw. in diesem Code

Generell fällt eine starke Thematisierung von Gefühlen im Zusammenhang mit vorliegenden Forschungsfragen auf, die sich in 14 von 15 Interviews hauptsächlich im Leitfragenteil (Teil 3) und im Begriffsteil (Teil 4) konzentriert, jedoch bei zwei Interviews auch primär im Narrationsteil (Teil 2) vorhanden ist. Interessanterweise ist hierbei keine Differenz zwischen männlichen und weiblichen Befragten zu erkennen. Gefühle werden in den meisten Fällen von den Befragten zwar als Begriff benannt, jedoch selten ausführlicher und nur eher mit „gut/positiv“ oder „schlecht/negativ“ beschrieben. Dabei fällt die begriffliche Unterscheidung von „Gefühl“ und „Emotion“ auf. Die individuelle Verwendung von Begrifflichkeiten erhält durch die Intention eines besseren gegenseitigen Verständnisses und Bezuges für eine konstruktive Beziehungsgestaltung kommunikationstheoretische Relevanz. „Gefühl“ wird von allen Befragten in etwa gleich wenig benannt, wohingegen „Emotion“ in vereinzelt Interviews auftaucht, aber in diesen dann sehr häufig benannt wird, was dem kommunikativen Umgang mit Gefühlen und der individuellen Reflexion zuzurechnen ist. Gefühl bzw. Emotion wird aus Sicht des Forschers in den Interviews häufig mit Eindruck bzw. Kognition vermischt. Eine geläufige Formulierung dabei ist „Ich habe das Gefühl, dass...“ oder „ich habe das Gefühl, dass du...“ wobei zu unterscheiden ist, ob es dem/der SprecherIn dabei tatsächlich um ein Gefühl geht oder vielmehr um einen Eindruck. Eine solche undifferen-

zierte Ausdrucksweise führt möglicherweise zum Missverständnis zwischen Gefühl und z.B. Bedürfnis, Erwartung, Gedanke, Eindruck oder Wunsch.

B9: „Ja, weil ich das Gefühl hatte, dass jetzt keiner mehr ausweichen konnte. Die *Umstände* waren einfach *besser*. Und es war aber auch *mein* Gefühl, dass ich noch mal das Konzept vorgetragen hab, vor allen und auch quasi für dieses Konzept gefochten hab und gesagt hab: 'So will ich das', [Also Du hast Dich] 'So macht das Sinn' [standing (unv.)] Genau.“ (IB9, A. 92)

--

B11: „Da habe ich einfach das Gefühl ich kann mich (.) entwickeln [Mhm].“ (IB11, A. 189)

--

B14: „Also wenn ich das Gefühl habe, dass mich jemand akzeptiert und das ernst meint.“ (IB14, A. 164)

--

B3: „Aber einfach das Gefühl zu haben, dass es was bewegt.“ (IB3, A. 200)

--

B8: „Ich hatte eher das Gefühl, ich sollte für einen *Dritten* etwas machen [Mhm] und dieser Dritte hätte dann den Workshop geleitet.“ (IB8, A. 27)

--

B13: „(.) Ich habe das Gefühl, dass ich dann so die inneren Spannungen und diese Energie, die ja da durch diese Spannung auch aufgebaut wird, die muss ich abarbeiten.“ (IB13, A. 32)

Emotion bzw. emotional wird auch als „Gefühlsausbruch“ verstanden und gern mit dem Zeigen von Gefühlen in Verbindung gebracht, was auch in Memos während der Auswertungen als Auffälligkeit vermerkt wurde.

B5: „Und dann war es dann halt auch so, ich bin dann halt so emotional und dann habe ich das Telefonat irgendwie überstanden und dann habe ich erst mal geheult und war sauer.“ (IB5, A. 30)

--

B12: „Also dieses Wochenende war eben das, was ich mir da so gegönnt habe, um einfach meine Emotionalität auszuleben [Mhm], und am *Ende* eben diesen Wochenendes, Sonntags abends, war ich an dem Punkt angekommen/ Ich mein das reicht ja dann auch irgendwann. Ja so es macht ja keinen Sinn, sozusagen, da ewig die Schleifen zu drehen. Auch das *weiß ich* inzwischen. Das kommt aber nicht vom Kopf, sondern irgendwann ist/ Sozusagen, mein Bauch sagt dann: Okay, und was jetzt?“ (IB12, A. 53)

In Vorannahme einer zusätzlichen Relevanz der Gefühle für vorliegendes Forschungsthema sowie der personenzentrierten Gesprächsführung (vgl. Kap. 4.5.3, S. 300) wurden Gefühle in den Interviews und Auswertungen aufmerksam beachtet und auf entsprechendes Nachfragen hin differenziertere Beschreibungen des angesprochenen Gefühls ermöglicht.

B12: (...) „sondern ich habe mir am Anfang, >>sagen wir mal, erst mal wirklich meine Empörung, mein Gefühl, meine Wut und die Dinge auch einfach erlaubt. Ja?“ (...). (IB12, A. 61)

--

I: (...) „Was heißt das für Dich oder wie würdest Du das umschreiben, wenn Du jetzt Vertrauen als Wort nicht benutzen dürftest (heiter)?“

B11: Sich nicht verstellen müssen [Mhm]. (...) Ja, also ich kann ja nur dann offen sein, wenn ich mir/ Also vertraut sein mit jemandem >>heißt für mich auch offen sein [Mhm] und das kann ich nur dann wenn ich das Gefühl habe, egal was ich sage, ich werde trotzdem in meiner Person angenommen, das heißt, die Wertschätzung ist da [Mhm]. Das ist für mich Vertrauen.“ (IB11, A. 247-248)

--

I: „Was empfindest Du da dabei? Also wenn das so ist?“

B4: Das ist ein Bauchgefühl und das ist ein Gefühl. Das ist hier (.) / Das ist / Also hier im Bereich des Herzens. Das ist einfach / Das macht Spaß [Mhm] und es erfüllt mich mit Freude [Und das]. Ganz einfach zu sagen.“ (IB4, A. 142-143)

--

B13: (...) „[Sich aufgehoben fühlen]. *Gut* zu fühlen, *wohl* zu fühlen. Also sicher / *Sicherheit*. *Sicherheit* bedeutet das auch, ja?

I: Mhm, mhm. Nichts zu befürchten?

B13: Ja richtig, keine Ängste zu haben [Mhm]. (...) Wissen, dass es gut wird.“ (IB13, A. 104-106)

--

B5: „Und halt vom Gefühl immer im Bauch. Ich hab immer so ein. Wenn irgendwie so eine Anspannung ist. Wenn ich jetzt genau wüsste, ich hätte jetzt mit Dir einen Konflikt, warum auch immer, <<dann liegt mir das im *Bauch*. Ich kann das nicht beschreiben. [//Das spürst Du einfach//] //Ich bin eine Frau//. Das spüre ich einfach. Dann ist das immer so dieses: Irgendwas stimmt nicht. Aber eigentlich geht es mir ja gut aber irgendwie so dieses: [Irgendwas ist faul] Ja, °irgendwas ist komisch und dann, wenn das jetzt zum Beispiel geklärt wäre oder wir würden darüber sprechen und dann wäre das dann so wie so ein *Stein*, ^der dann so raus [Mhm, mhm] / Weißt Du so dieses: Oh ok, jetzt ist alles in Ordnung.“ (IB5, A. 141)

--

B3: „Naja, also ich glaube diese Preisgabe bestimmter Themen oder auch Ängste auszusprechen in einer Arbeitswelt und die dann auch so eingebettet zu *wissen*, dass sie auch so behandelt werden. Das hast du nicht so oft im Arbeitsleben, finde ich.“ (...) (IB3, A. 88)

Die Grundgefühle „Angst“ (Sorgen) und „Glück“ (Freude) wurden als Begriff und thematisch von den Befragten am häufigsten angesprochen. Auffällig ist die Kombination der Verwendung des Begriffes Angst und dem Thema Vertrauen. D.h. die Befragten haben Ängste am häufigsten in Verbindung mit Themen und Inhalten angesprochen, in denen es um Vertrauen in verschiedenen Kontexten ging. Daraus ist die umgekehrte Schlussfolgerung zu ziehen, dass angstfreie Umgebungen bzw. Räume vertrauensförderlich sind, was wiederum die Ergebnisse und Interpretation in Kap. 5.3.3.2 (S. 383) und 5.3.3.3 (S. 386) unterstützt.

Neben Angst wird v.a. Trauer und Wut (Ärger) im Zusammenhang mit der durch die aktuelle Umbruchsituation des Konzerns äußerlich aufgezwungenen Veränderungen der AKA und im Zusammenhang mit dem bedeutungsvollen Problem in der Narrationsphase benannt. Glück und Freude beziehen sich hingegen stark auf die Lösung bzw. Bewältigung des bedeutungsvollen Problems und auf die Antworten bezüglich der Begriffsfragen „positiv“ und „jetzt geht es mir gut“. Während diese Korrelationen nicht unerwartet sind, wird deutlich, dass Gefühle allgemein und in vielfältigem Zusammenhang eine Rolle spielen, obwohl sie nicht explizit als solche ausgewiesen werden. Die Frage bleibt offen, aus welchem Grund das Einfühlungsvermögen für konstruktive Beziehungsgestaltungen eine weniger bedeutsame, scheinbar implizite Rolle spielt, als z.B. Kongruenz und positive Beachtung, obwohl Gefühle definitiv häufig vorhanden sind und somit eine Relevanz als ständige Begleiter haben. Eine Vermutung legt nahe, dass im Zusammenhang mit mangelhaft ausgeprägter Emotionsreflexion oder/und sozialkultureller Emotionsschweigsamkeit, nach dem Motto „darüber spricht man nicht“,

ihre verbalisierte Bedeutung anscheinlich abnimmt. Dabei besteht jedoch die Gefahr der Unterminierung eines möglicherweise wichtigen Merkmals für konstruktive Beziehungen. Denn, wenn Vertrauen eine hohe Bedeutung für konstruktive Entwicklungsprozesse und entsprechende Beziehungen hat, was vorliegende Studie an verschiedenen Stellen aufzeigt, und Vertrauen eng mit dem Gefühl Angst korreliert, dann gilt eine erhöhte Aufmerksamkeit und Achtsamkeit gegenüber dem Empfinden von Angst und ihrer Formen (Unsicherheit, Sorgen, etc.), um konstruktive Prozesse nicht zu gefährden. Und wenn bedingungsfreie positive Beachtung und explizit die „Wertschätzung“ eine so bedeutsame Rolle spielen (vgl. Kap. 5.2.7, S. 367), dann muss diese auch gegenüber den subjektiven Gefühlen einer Person v.a. in Anbetracht ihrer organismischen und ganzheitlichen Perspektive gelten. So betrachtet spielt das Einfühlungsvermögen aufgrund der bedeutsamen Korrelationen von Gefühlen zu vorliegender Forschungsfrage eine wichtige Rolle.

Teil 5 des Interviews bestand schließlich aus einer kurzen Reflexionsanregung. Der größte Teil der Befragten äußerte sich rückblickend positiv.

B11: „^Gut, alles gut. Also es war jetzt angenehm. Ich habe da jetzt auch nicht das Gefühl, dass ich da irgendetwas preisgegeben habe, was mir Bauchschmerzen bereitet. ^Gar nicht. Also das sind keine Geheimnisse, die ich da erzähle.“ (IB11, A. 298)

--

B12: „Danke, es geht mir gut (lacht) [Ok (lacht)]. Also es ist so [///Kann ja sein, dass//...], dass/ ja. Also das sind ja Fragen, mit denen ich mich wirklich auch nicht jetzt jeden Tag und nicht jeden Tag explizit aber doch eigentlich permanent irgendwie beschäftige. Also von daher ist das jetzt für mich nichts so Ungewöhnliches gewesen. Ich rede da auch darüber (lacht). Ja? Also ich mache das nicht nur mit mir selber aus, ich rede da auch mit anderen darüber. Also auch das Gespräch darüber zu führen. Auch mit einem laufenden Tonband, das ist für mich überhaupt nicht irritierend.“ (IB12, A. 177)

Die meisten empfanden das Gespräch und die Anregungen zur Selbstreflexion als interessant und spannend.

B15: „Es waren interessante Fragen. Es hat mir Spaß gemacht. Noch mal so nachdenken [Mhm]. Ja, passt.“ (IB15, A. 131)

--

B5: „(.) Gut. (.) Ich finde es halt immer interessant. Du kommst dann halt immer so ins Überlegen, weißt Du? Und so *tausend* Sachen kommen dir dann da in den Kopf, was hier schon alles war und so. Und dann denkst du halt: Ok und das ist jetzt dann mal wirklich geendet.“ (IB5, A. 151)

--

B7: „Ich fand es spannend, weil dieses (.)/ dieses Selbstreflektieren und dieses drauf schauen wie es dir mit den/ weißt Du (unv.) die letzten Worte. Das macht man ja eigentlich sehr selten [Mhm]. Macht man ja eigentlich sehr selten. Das sollte man öfters tun [Ja, find ich auch (lacht)].“ (IB7, A. 156)

B7: „Ich fand das jetzt spannend, weil ich bin nicht in das Interview reingegangen um raus zu kriegen, ob das *mir* jetzt etwas bringt. Aber wie ich vorhin schon gesagt habe. Manchmal reichen solche Gespräche, egal in welche Stufe die Beziehung jetzt zwischen zwei Leuten ist, aber manchmal helfen solche Gespräche einfach Impulse für sich selber zu bekommen.“ (IB7, A. 166)

--



B6: „Mir macht das Spaß. Also ich finde das (.) / ich finde das A gut, dass man da über sich selber mal ins Nachdenken kommt, finde ich gut. (..) Ich war über mich selber überrascht, wie (.) präsent mir Gefühle bei der Rückschau sind [Mhm].“ (IB6, A. 219)

Das Interview wurde rückblickend jedoch auch als anstrengend und nicht einfach gewertet, gerade aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit sich selbst und reflexionsanregenden Fragestellungen.

B13: „Also es war anstrengend, ja. Weil ich mich immer gezwungen habe, nicht das eine Wort wie ich sage, wie eben auch mit dem Respekt und/ mit einem anderen Schlagwort auszutauschen, sondern auch Deinen Fragen gerecht zu werden und zu kucken. Etwas Dir anzubieten, damit Du damit auch was anfangen kannst. Aber gleichzeitig so selber auch darüber nachzudenken, was *meine* ich damit eigentlich wirklich? Was heißt denn das? Was tue ich denn da? Ne? Also es ist schon so ein kritisches Hinterfragen des Eigenen Tuns, ne?“ (IB13, A. 132)

--

B8: „Nicht immer ganz einfach. Das ist interessant. Man denkt ja nicht immer über so Dinge nach [Mhm, klar]. (.) Aber ich denke auch *für Dich* ist es wahrscheinlich unheimlich interessant, weil Du kriegst ja so viele *Facetten* zu diesen einzelnen Begriffen genannt, oder? Ja? [Ja, ja sehr vielseitig] Da gibt es ja fast danach so eine Art Lexikon könntest Du verfassen (lacht).“ (IB8, A. 216)

--

B14: „Jetzt geh ich erst mal eine rauchen [Ja]. Was heißt wie es für mich ist? [Also wenn Du zurück blickst irgendwie] Auf das Gespräch? [Ja]. ^Ganz schön anstrengend [Ja]. Also man denkt eigentlich über Sachen nach, über die man sonst nicht nachdenkt, weil man sie einfach als gegeben erachtet. Oder weil das Dinge sind, die man in der Regel nicht verbalisieren muss [Mhm] und einen keiner danach fragt [Mhm]. Ist auch ok. Also man hat ja/ wenn man lange darüber nachdenkt, kommt man ja drauf [Klar]. Also die Erkenntnis, was man darüber denkt ist ja da. Man muss es eben/ es in Worte fassen ist halt schwierig.“ (IB14, A. 184)

B14: „Ich finde das auch/ ich finde gerade das ein bisschen/ ich finde das schwierig. Weil gerade über Dinge, die man nie verbalisieren muss [Ja] fällt einem manchmal was ein, wo man denkt: Ok, das passt. Das passt. Das entspricht dem [Jaja, das könnte hin kommen]. Obwohl man dann vielleicht eine halbe Stunde später denkt: Ich hab da eine Facette *komplett* abgeschlossen, obwohl die doch für mich doch auch dazu gehört.“ (IB14, A. 190)

Nur eine Person, in deren Interview eine allgemeine Unsicherheit bezüglich den Antworten im Memo festgehalten wurde, empfand im Nachhinein Verunsicherung bezüglich der Einordnung dessen, was gesagt wurde.

B1: „Ja. Ich bin ein bisschen verunsichert, weil (.) / Wahrscheinlich (heiter) fehlt mir die Struktur, weil ich nicht so ganz genau weiß, wie ich das jetzt in den Kontext Ihrer Arbeit einordnen könnte, was ich da gesagt habe. Also wozu das gut sein soll, auf Deutsch gesagt (lacht).“ (IB1, A. 129)

Eine ähnliche Unsicherheit bezüglich den eigenen Aussagen im Interview tauchte weniger nach, sondern während des Interviewverlaufes bei weiteren sechs Befragten einzeln auf, was nicht unüblich ist, in Anbetracht der häufigen Absicht eines Interviewten, nichts falsch machen bzw. nichts „Falsches“ sagen zu wollen. Möglicherweise hat der mangelhaft gegebene Hinweis über die Irrelevanz von richtigen und falschen Antworten in der Einleitung des problemzentrierten Interviews (vgl. Kap. 4.5.3, S. 297 f.) diese Unsicherheiten zumindest nicht abgemildert.

### 5.3.6 Zusammenfassung

Die Ergebnisse der problemzentrierten Interviews zeigen, dass konstruktive Selbstentwicklung und -veränderung auf subjektive Kompetenzen und auf die Persönlichkeit bezogene Prozesse der Entwicklung und Veränderung von Verhalten und Vorgehensweisen sind, z.B. zur Lösung eines subjektiv bedeutsamen Problems, die ein gutes und wohliges Gefühl durch nach vorne gerichtete Bewegungen auslösen, was der entsprechenden Person wiederum Kraft, Energie und Motivation gibt, anstatt sie zu nehmen. Balance, Selbstvertrauen und Leichtigkeit sind weitere Folgen. Positive Bedingungen dafür sind aktive Selbststeuerung und zielgerichtete Sinnhaftigkeit. Eine hierfür hilfreiche und förderliche Beziehung muss daher zunächst in konkrete Unterstützung und Hilfe zur Selbsthilfe unterscheiden. Sie darf sich nicht aufdrängen, denn sie muss (1) von Vertrauen geprägt sein. Dazu gehören wesentlich die verlässliche Beachtung und das echte Interesse an subjektiven Bedeutungen und ein angstfreier Raum. Sie muss (2) von Offenheit geprägt sein. Dazu gehört wesentlich Neugier und Interesse mit den wichtigen Eigenschaften Achtsamkeit, Akzeptanz und Empathie in Bezug auf sich selbst als auch in Bezug auf das Gegenüber. Die Beziehung ist also auf keinen Fall unabhängig, beliebig oder willkürlich, sondern vor allem durch guten Dialog gekennzeichnet, der aktives Zuhören und ehrlichen Austausch vereint. Die innere Haltung ist dabei optimal durch bedingungslose Wertschätzung und Akzeptanz gegenüber der anderen Person und sich selbst als Person bestimmt. Wesentlich dabei ist das Zurückhalten (jedoch nicht gänzliche Fehlen) von eigenen Bewertungen. Außerhalb dieser Eigenschaften gibt es dennoch Grenzen der Akzeptanz von sozialem Verhalten, die situationsbedingt überschritten werden können. Diese Ergebnisse spiegeln sich in folgendem Interviewausschnitt beispielhaft:

B5: „>>Das waren eigentlich XY und XY [Mhm]. Weil mit denen habe ich gesprochen. XY hat es live mitgekriegt dann halt an dem Tag, weil ich dann auf einmal heulend im Büro saß [Ja, klar]. Und der XY ja auch <<kommunikationstechnisch, emotionalitätstechnisch alles so versteht und so [Ja]. Und der hat mir dann schon am ersten Tag gleich ein paar Sachen gesagt. >>Und mit dem habe ich glaube ich auch eine Woche später das Telefonat noch mal durchgespielt [Ok]. Also er hat gesagt //jetzt spielen wir das durch//...

I: //wie das so abgelaufen ist//

B5: ...und dann hat er, glaube ich, meine Rolle eingenommen und ich glaube, ich dem XY seine Rolle. Ja. Und das hat geholfen und halt von der XY, da habe ich dann halt schon auch noch so ein paar Tipps eingeholt. Das waren eigentlich so die zwei, die mir dann da durchgeholfen haben.

I: Was hat Dir da/ Oder wie würdest Du da die Beziehung beschreiben, zu den beiden, die Du hast?

B5: Eine *vertrauensvolle* Beziehung [Ja]. Also das hätte ich jetzt zum Beispiel nicht (.) mit XY oder so gemacht [Mhm]. Niemals. Oder mit ich weiß nicht wem. Da wäre ich zu weit weg. Aber mit denen zwei habe ich ein enges Verhältnis.



I: Und dann konntest Du das auch so machen [Ja]. Und das hat Dir dann geholfen, das noch mal so zu verstehen. Oder also jetzt gerade das Rollenspiel mit XY zum Beispiel oder //was war so die Hilfe//?

B5: //Das hat mir geholfen, das zu verstehen. Auf der einen Seite// war es für mich allein schon wertvoll, dass die mich *verstanden* haben wie es mir *ging*. So dieses: Ja, ok, wir verstehen dich. Alles scheiße. Aber/ Und dann aber auch die Kurve/ Und dann mal in die Vogelperspektive zu gehen und mal zu sagen: "Ok, was hast du aber trotzdem auch falsch gemacht?" Ich wusste das *schon*. Also meine Reaktion am Telefon war nicht so, wie ich es hätte vielleicht *machen* sollen. Weil ich war dann halt irgendwann mal so ein bisschen *trotzig*, weißt? So.

I: Ja, also ist/ Hast Dich verteidigt irgendwie.

B5: Ja, *Genau*. Und das war halt gut. Zum einen die Bestätigung: Wir verstehen dich aber aus Kundensicht/ so und so müsstest so und so machen.

I: Und das war für Dich ok [Ja], das so zu/ dass man das so mit Dir besprochen hat [Ja]. Und welche Bedeutung hat das für Dich grundsätzlich so was. Also jetzt gerade so eine vertrauensvolle Beziehung wie jetzt zur XY oder zum XY (.) //^für Deine Entwicklung//

B5: //Ich glaube, hätte ich das nicht, würde ich// durchdrehen [Mhm]. ^Ich finde das brauchst du immer. Ob im Privatleben, hier im Geschäft.“ (IB5, A. 59-69)

Der beabsichtigte hohe Selbstbezug der Gesprächspartner in allen Interviews ist gelungen. Das legen die Redeanteile, ihre Wortbezüge und die Aussagen zur Reflexionsfrage am Ende der Interviews nahe. Die Lösung bzw. Bewältigung eines subjektiv bedeutsamen Problems (konstruktive Selbstentwicklung) wird i.d.R. als selbstgesteuert erlebt, obwohl in allen Fällen die Beziehungsdimension gegeben und von Bedeutung ist. Die Resultate der Interviews bestätigen die Ergebnisse der Onlinebefragung. Diese konstruktive Beziehungsdimension ist also fokussierend gekennzeichnet durch:

1. Gespräche (Dialog), in denen andere Perspektiven, Sichtweisen und Meinungen offen, unterstützend und anregend benannt werden, v.a. im beruflichen Kontext.
2. Die zentrale Wirkbedingung dabei ist Vertrauen als Resultat und Folge von Interesse und Zuwendung und dem Erleben von Bedeutung (Wertschätzung) der eigenen Person.
3. Das Erleben vertrauensvoller Gespräche über einen längeren Zeitraum im beruflichen Kontext schafft Sicherheit und Stabilität und ist ebenso grundlegend für nachhaltige Problemlösungen bzw. konstruktive Entwicklungen und Veränderungen wie das Erleben von eigener Freiheit und flexibel möglichen Vorgehensweisen.

Aufgrund der einschneidenden Veränderungen der ehemaligen EnBW Akademie durch konzernbedingte Umstrukturierungen erlitten genau diese drei wesentlichen Merkmale der für die konstruktive Selbstentwicklung hilfreichen und förderlichen Beziehungsdi-

mension Schaden durch das Erleben von mangelhafter Offenheit/Transparenz, Unsicherheit und Instabilität aufgrund des erzwungenen Bruchs aktuell positiver Entwicklungen in der AKA. Der empfundene Mangel an Motivation und Energie/Leidenschaft unterstreicht diese Entwicklung. Da jedoch die persönliche Weiterentwicklung bzw. Umorientierung nach wie vor gefördert wurde, schien hauptsächlich das Vertrauen und nicht die Möglichkeit zur konstruktiven Selbstentwicklung gelitten zu haben.

Während Freiheit und Flexibilität für die konstruktive Selbstentwicklung entscheidend sind (vgl. Kap. 5.2.5, S. 362 f.), ist es für eine hilfreiche und förderliche Beziehungsgestaltung vertrauensvolle Sicherheit und Stabilität. Dabei lassen sich die hilfreichsten Merkmale für die Problemlösung unter den Begriff des „positiven Bezuges“ subsumieren sowie die Merkmale einer hilfreichen Beziehung unter „Vertrauen“. Somit lässt sich im weiteren Sinne kongruente Offenheit, Unterstützung und positiver Bezug (Interesse, Zuwendung) als vertrauens- und problemlösungsförderlich konkludieren. Obwohl Empathie kaum thematisiert wird, spielen Gefühle eine Rolle und sind in Entwicklungs- und Veränderungsprozesse zu einem erheblichen Teil involviert. Allein diese Tatsache und auch die Korrelation zwischen Angst und Vertrauen bedingen ihre Beachtung und somit die Relevanz der Empathie, auch wenn sich diese nicht explizit in den Aussagen zu Bedingungen der für die konstruktive Selbstentwicklung und -veränderung hilfreichen und förderlichen Beziehung wieder findet. Offensichtlich sind Gefühle hierbei zwar ein stark vertretener jedoch mehr impliziter, d.h. nicht sehr bewusster Begleiter, was möglicherweise einem kulturellen Explikationsmangel und/oder einer allgemein mangelhaft ausgeprägten Reflexion persönlicher Emotionen geschuldet ist, was sich auch in den konstruktiven Auswirkung reflexionsanregender Interventionen im Interview und der diesbezüglichen Rückmeldung eines hohen Grades an Anstrengung zeigt.

Insgesamt wurde also auch durch vorliegende Interviews deutlich, was Rogers und Schmid als Resultat personzentrierter Forschung beschreiben: „*Wenn* bestimmte definierbare Qualitäten in einer Beziehung existieren, *dann* wird ein definierbarer Prozess in Gang gesetzt, und *wenn* dieser Prozess stattfindet, *dann* kommen bestimmte definierbare Formen persönlicher Veränderung zustande“ (Rogers/Schmid 2004, S. 232). Ein aus diesen Erkenntnissen schrittweise abgeleiteter Ansatz kann „bei jeder Art von zwischenmenschlicher und sozialer Situation effizient sein“, in der das erstrebenswerte Ziel „persönliche oder zwischenmenschliche Entwicklung“ ist (ebd.). Um es deutlicher auszudrücken, wie es auch Rogers und Meador betrachten: Jahrzehntelange Forschung in Bezug auf den personzentrierten Ansatz konkludieren in einer ziemlich radikalen Werthaltung des vollen Vertrauens in persönliches Wachstum, d.h. in konstruktive Entwicklung und Veränderung unter bestimmten Bedingungen (vgl. ebd.). Vorlie-

gende Interviews haben die theoretischen Annahmen, dass Kongruenz und positive Beachtung eine wesentliche Rolle in entwicklungsförderlichen Beziehungen spielen, bestätigt. Die dritte Bedingung, Empathie, spielte explizit keine so starke Rolle wie angenommen wurde, obwohl Gefühle auffallend häufig angesprochen werden und überrascht daher durch einen vielmehr impliziten Charakter. Dieser wirft weiterführende Fragen v.a. in Bezug zur Relevanz emotionaler Reflexion und deren Bedeutung im Zusammenhang mit dem Empfinden und Wahrnehmen von Verständnis bzw. verstanden-werden in konstruktiven Entwicklungs- und Veränderungsprozessen auf.

Im Folgenden sollen die *zentralen Ergebnisse* der theoretischen und empirischen Untersuchungen vorliegender Studie gemeinsam im Zusammenhang mit der bestimmbareren Qualität in zwischenmenschlicher Beziehung als ein möglicher Handlungsanspruch diskutiert werden. Im Anschluss daran werden die Erträge und Erkenntnisse der gesamten Studie zusammenfassend und metaperspektivisch vor dem Hintergrund der Fragestellungen aufgegriffen, miteinander in Verbindung gebracht, kritisch und in ihrer Reichweite betrachtet sowie ein Ausblick gegeben (vgl. Kap. 7, S. 433).

## 6 Diskussion zentraler Erkenntnisse: Qualität in zwischenmenschlicher Beziehung – ein möglicher Anspruch?

*„Die meisten Menschen machen sich nicht die Mühe, das Problem zu durchdenken“  
(Daniel Kahneman 2014, S. 63)*

Konstruktive Selbstentwicklung und Organisationsentwicklung als nachhaltige Lösung bedeutsamer Probleme wird durch eine bestimmte Qualität von Beziehung gefördert, deren Bedingungen definierbar sind. Das haben die theoretischen und empirischen Auseinandersetzungen bisher gezeigt. Einer Antwort auf die Frage, wie diese zwischenmenschliche Beziehungsqualität beschaffen sein sollte, um möglichst hilfreich und förderlich für konstruktive Selbstentwicklungsprozesse und ihren Zusammenhang zu konstruktiven Organisationsentwicklungsprozessen zu sein, wurde in dieser Studie nachgegangen. Beziehung habe ich dabei nicht als Haltung oder Einstellung gegenüber einem Objekt, sondern als grundlegend zwischenmenschlich betrachtet mit einem zumindest potentiellen *gegenseitigen Bezug* unter menschlichen Eigenschaften. Dieser aktive gegenseitige Bezug hat nach differenzierten Darlegungen in vorliegendem Inte-

ressenskontext erheblich an Bedeutung für konstruktive Beziehungsgestaltungen gewonnen. Es zeigte sich, dass dieser gegenseitige Bezug in seiner Qualität und Bedeutung historische Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft und Organisationsentwicklung beinhaltet und essentielle Kategorie einer EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft ist.

In diesem Kapitel sollen die elaborierten und zentralen Qualitätsmerkmale des Verstehens ihre Bedingungen für konstruktive und personenzentrierte Beziehungsgestaltung sowie die fundamentale Dialektik von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen weiterführend dargelegt und diskutiert werden. Eine Rolle spielen hierbei die zentralen theoretischen und empirischen Untersuchungsergebnisse vor dem Hintergrund der Qualität als Prozessmerkmal konstruktiver Entwicklung und Veränderung und der anthropologischen Bedeutung von Beziehung im Hinblick auf die zwei fundamentalen Tendenzen der Entfaltung oder Erhaltung des Menschen. Zunächst werden Grundlagen der Sinnhaftigkeit in Aspekten des Glaubens und der Bedeutungshaftigkeit als zentrale Antriebskonstrukte des Menschen dargelegt, um den Aspekt und das Postulat des Verstehens als praktisches Handlungskonzept für Qualität in zwischenmenschlicher und konstruktiver Beziehung vorzubereiten.

## 6.1 Qualität und Relevanz von Beziehung

Qualität bedeutet immer auch Prozesskette und soll an dieser Stelle noch einmal darauf verweisen, dass im Bezug zur Beziehungsqualität von einem Prozess und nicht von einem erreichbaren Endzustand die Rede ist. Qualität in zwischenmenschlicher Beziehung beschreibt also eine fließende Gestaltung über die Zeit. Es scheint eindeutig zu sein, dass Beziehungsprozesse ein fester Bestandteil unseres Lebens sind. Sie beginnen für uns mit der Geburt und des darauffolgenden Aufwachsens in der Familie. Von klein auf werden wir zwangsläufig mit anderen Menschen konfrontiert, lernen von ihnen und mit ihnen zusammen. Unser ganzes Leben spielt sich in Beziehungen ab. Ob in der Schule, am Arbeitsplatz oder zu Hause, wir leben immer in Beziehung zu anderen Menschen. Wir trachten leidenschaftlich danach, menschliche Beziehungen zu knüpfen. Wir machen Erfahrungen mit anderen und lernen dadurch uns selbst besser kennen. „Das Wahrgenommene werden modelliert die eigene Identität. Man sieht sich im sozialen Spiegel der Anderen“ (Königswieser 2000, S.36). Wir sind dadurch Teil des Vergesellschaftungsprinzips (vgl. König 1998). Prozesse, die dabei ablaufen zu verstehen und in einen übergeordneten Sinnzusammenhang einzuordnen bedeutet, Unbewusstes bewusst werden zu lassen, Zufälliges planbar zu machen und somit Beziehungen und Qualität in Beziehungsprozessen praktisch und zielorientiert anwendbar

zu machen. Die Bedeutung der Qualität in zwischenmenschlichen Beziehungen wird m.E. jedoch nach wie vor stark unterschätzt. Und zwar zum einen als Wirkfaktor und zum anderen als Wirkbedingung. Ersteres beschreibt sie mehr mathematisch als Operant der Multiplikation und Teil eines Produktes, was zwar sehr technisch anmutet, aber dennoch den Kern der Beziehungsgestaltung trifft, nämlich der Begegnung zwischen Menschen, die gemeinsam durch Freisetzung von Ressourcen vielfach mehr erreichen können als alleine, wie es die organismische Emergenz von Gruppenprozessen oder die therapeutische Wirksamkeit nahelegt. Das Ergebnis eines Beziehungsprozesses im Blick, ist die Qualität auch „mitwirkender Bestandteil“ in Beziehungen, im Sinne der Definition eines Faktors. Die Beziehungsqualität ist somit Multiplikator, Ermöglicher oder Verhinderer. Wie in dieser Studie primär dargelegt, ist diese Qualität daher auch Wirkbedingung bzw. gekennzeichnet durch Wirkbedingungen, die, wie es der Begriff bereits nahe legt, eine Wirkung bedingen. In vorliegendem Erkenntnisinteresse geht es dabei um wirksame Hilfe und Förderung, also um wirksame Unterstützung für konstruktive Prozesse der Selbst- und Organisationsentwicklung oder anders ausgedrückt: für die Gestaltung eines konstruktiven Beziehungsklimas für positive Selbst- und Organisationsentwicklung durch Kongruenz (Echtheit/Authentizität), bedingungsfreie positive Beachtung (Wertschätzung/Zuwendung) und Empathie (Einfühlung/Mitgefühl).

Nun ist jedoch in Bezug auf die Relevanz der Frage nach Beziehungsqualität auch kritisch voranzustellen: Wie wichtig ist die zwischenmenschliche Beziehung für konstruktive Entwicklungen überhaupt? Ist sie nicht nur eine von vielen Faktoren und Bedingungen? Die affirmative Unterschätzung der Bedeutung von Qualität in zwischenmenschlichen Beziehungen verwundert angesichts der Tatsache, dass die Pädagogik als anspruchsvolle Erziehungswissenschaft doch eine Wissenschaft ist, „die Zielen und Entwürfen dient, denen eine normative Beschreibung von Menschsein und menschlichem Zusammenleben zugrunde liegt“ (Arnold 2010, S. 23). Interdisziplinär ist die Beziehung schon seit langem elementar: „Im Anfang ist die Beziehung“ (Buber 2014, S. 25). Die Beziehung steht am Anfang der menschlichen Entwicklung. Die Neurowissenschaften betonen, dass dies bereits vorgeburtlich, durch aufs Engste miteinander verbundene relevante Erfahrungen gilt und führen weiter an, dass die Bedeutung der „lebendigen Beziehungserfahrungen als neuronale und synaptische Beziehungsmuster“, die im Gehirn verankert werden, unterschätzt wurde (Hüther 2013, S. 20). Mensch sein heißt in Beziehung sein, denn „alles wirkliche Leben ist Begegnung“ (Buber 2014, S. 18). Der Erkenntnisweg der Entwicklung von Persönlichkeit führt lebenslang immer wieder auf das Verhältnis zwischen „Ich“ und „Du“ zurück. Dies zeigt sich auch im Konzept der „bedeutungsvollen Anderen“ nach Mead, die eine herausragende Rolle zur

Selbstkonzeptentwicklung spielen (vgl. Mummendey in: Frey/Greif 1987, S. 283). Mead verankert „die Entwicklung des Selbst fest in kooperativen Handlungsvollzügen“ und sieht sie nicht als einen Vorgang, der dazu führt, dass die Person sich zunehmend aus diesen Beziehungen „entwindet“. Wittpoth nennt diesen Vorgang „Individuierung“, der sich jedoch gleichermaßen „nicht gegen soziale Kontexte, sondern anhaltend in ihnen“ vollzieht (vgl. Wittpoth 1994, S. VIII). „Sobald man – mit Mead – das Selbst *unauflöslich* an den anderen bindet, kann die Vorstellung vom fertigen Erwachsenen überwunden werden“ (Wittpoth 1994, S. IX). Wittpoth findet in Folge die Ursachen persönlicher Stabilität eben nicht in der Persönlichkeit, sondern „in Handlungskontexten, die Entwicklungsmöglichkeiten verstellen, aber ebenso eröffnen können“. Dieses förderliche oder hinderliche Verhältnis zwischen „Ich“ und „Du“ zeigt sich auch in Herbarts Konzept des Unterrichts, der als „Prozess kontinuierlicher Begegnung“ zu gestalten ist (vgl. Reitemeyer 2009, S. 189), in Nohls Konzept des „pädagogischen Bezugs“ und in den Erklärungen für subjektive Bedeutungskonstruktionen anhand des Symbolischen Interaktionismus nach Blumer, einem Schüler von Mead (Blumer 1969). Unter diesen und einigen anderen, nicht nur psychologischen Auffassungen, sollte deutlich werden, dass die Beziehung wirkfähig ist. „Beziehung ist Gegenseitigkeit. Mein Du wirkt an mir, wie ich an ihm wirke“ (Buber 2014, S. 23). Allein diese nüchterne Tatsachenfeststellung lässt keinen Zweifel mehr an der Bedeutung der Qualität in zwischenmenschlicher Beziehung.

Diese Qualität wurde in vorliegender Studie im Hinblick auf ihre Wirkfähigkeit als Hilfe und Förderung für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse vor dem Hintergrund der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft betrachtet. Fragen nach der Qualität in zwischenmenschlichen Beziehungen sind auch Fragen der Professionalisierung als ein abgegrenzter Orientierungs- und Handlungsbereich (vgl. Zech/Ehse 1999, S. 14). Ohne die breite und notwendige Professionalitätsdiskussion in der EB aufzugreifen, soll an dieser Stelle hervorgehoben werden, dass die möglicherweise harmlos anmutenden und in vorliegender Studie empirisch gewonnenen Merkmale wie Wertschätzung, Vertrauen und Offenheit (Zurückhaltung von Bewertung) in Anbetracht theoretisch zugrundeliegender positiver Beachtung, Kongruenz und Empathie primäre Wirkbedingungen in der konstruktiven Beziehungsgestaltung ausmachen. Sie definieren damit auch Eigenschaften einer erwachsenenpädagogischen Professionalität in der Beziehungsgestaltung und stellen m.E. keine optionalen Handlungsmuster dar. Zusätzlich taucht interdisziplinär im Zusammenhang mit organismischer und eben auch sozialer Entwicklung immer wieder eine historische Dialektik von „Frei-Sein/Ich-Sein“ (Entfaltung) und „In-Beziehung-Sein/Du-Sein“ (Erhaltung) auf. Augustinus beschrieb mit seiner *civitas terrena* und *civitas dei* zwei Gestaltungsmöglich-

keiten des menschlichen Lebens. Der Mensch steht demnach ständig vor der Wahl und Entscheidung, ob er sein Leben in „Eigenliebe, Nützlichkeitsabwägungen, Stolz und Ehrgeiz“ oder in „Selbstlosigkeit, Seinsdemut, Hingabe und Liebe“ gestalten möchte (vgl. Böhm 1997, S. 108 f.). Er hat die freie Wahl zu jedem Zeitpunkt sein Selbst oder seinen Nächsten zu lieben. Diese beiden Orientierungskategorien stellen eine fundamentale Wirkgröße der Qualität in zwischenmenschlichen Beziehungen dar und beschreiben hinreichend die zwei grundlegenden Tendenzen bzw. Prozesse menschlichen Strebens (vgl. Kap. 6.4, S. 427). Nicht nur die zwischenmenschliche Beziehung, sondern ihre Qualität hat entscheidende Relevanz für konstruktive Prozesse in allen sozialen Verhältnissen, in denen wir dauerhaft leben.

## 6.2 Sinn als Grundlage für konstruktive Entwicklung und Veränderung durch Glaube und Bedeutung

Die Frage nach einer Beziehungsqualität als nachhaltiger Ressource für konstruktive Entwicklung und Veränderung führt nicht am Begriff und der Dimension der Bedeutungs- und Sinnhaftigkeit vorbei, da individuelle Wahrnehmung, Wirklichkeit und Bewusstsein elementare Bestandteile konstruktiver von Entwicklungs- und Veränderungsprozesse und ihrer möglichen Entwicklungsrichtungen sind. Dies gilt auch für die übergeordnete und kollektive Ebene sinnvoller Entwicklung und Veränderung der Organisation. Subjektiver Sinn wird auf der Grundlage von Bedeutungszuschreibungen und deren Überzeugungen kreiert und hängt insofern auch eng an Vorstellungen des Glaubens. Sinn ist gleichfalls wie der Glaube wesentlicher Antrieb von menschlicher Bewegung und Handlung und nicht allein auf religiöse Fragen beschränkt. Wie bisherige Darlegungen der Ganzheitlichkeit und Beziehungsorientierung für konstruktive Entwicklung und Veränderung zeigen, strebt der Mensch als lebendiger Organismus danach, innere Spannungen aufzulösen und „wirklich zu werden“ bzw. sich in Bedeutungsvollem zu „ver-wirklichen“. Wirklichkeit und Bedeutung liegt dabei, wie die Auffassung von Wahrheit, in der Wahrnehmung des Organismus selbst, von der er überzeugt ist. Glaube ist dabei die subjektive Wahrnehmung dieser Wirklichkeit und ihre Gewährleistung im Bewusstsein, auch wenn diese nicht direkt greifbar erscheint. Er spiegelt sich in der eng an individuelle Gefühle gebundenen persönlichen Überzeugung von richtig und falsch und hängt mit der Aktualisierungstendenz als die organismische Tendenz zur Entwicklung all seiner Möglichkeiten im Hinblick auf die beiden grundlegenden Tendenzen menschlichen Strebens, der Erhaltung oder Entfaltung, zusammen. Der Mensch glaubt, um seine Überzeugungen wirklich werden zu lassen. Glaube ist insofern auch Lebenshilfe, da er die Person dahingehend unterstützt, das zu leben,

wovon sie überzeugt ist, während konstruktive Beziehungsgestaltung die Person und Organisation darin unterstützen will, das zu werden, was sie ist, um durch das Freisetzen von Ressourcen über sich hinaus zu wachsen. Er zeigt sich in dem menschlichen Handeln zugrundeliegenden Überzeugungen, die durch das Selbstkonzept (Selbstbild) und das Menschenbild, durch vorliegende Werte und Normen ausgerichtet und reflexiv sowohl individuell als auch kollektiv explizierbar werden. Eine solche Explikation ist Folge und Ermöglichung von kommunikativem Verstehen, in Kombination mit intentionalem Einfühlungsvermögen und dem vertrauensförderlichen Erleben von Beachtung und Kongruenz in Beziehung, was durch den personzentrierten Ansatz dargelegt und weitgehend durch die Ergebnisse dieser Studie bestätigt wird. Damit ist der nie endende Prozess der gegenseitigen Orientierung am Gegenüber durch Wirkbedingungen operationalisiert, der durch diese aktive zwischenmenschliche „Arbeit“ nicht nur die Voraussetzungen beschreibt, sondern auch den Erfolg für konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung annäherungsweise gewährt. Das beschreibt die Qualität eines hilfreichen und förderlichen zwischenmenschlichen Beziehungsklimas.

Glaube beinhaltet also das Vertrauen auf das eigene Bewusstsein und auf die eigene Wahrnehmung der Wirklichkeit und ihrer Bedeutung. Subjektive Bedeutungen liegen dabei in Gefühlen, die Bedürfnisse und Motivationen bedingen. Glaube und Bedeutungen werden dadurch zu elementaren und sinnhaften Verstehensgrundlagen der Selbst- und Fremdperspektive als wesentliches und zu beachtendes Element hilfreicher Beziehungsgestaltungen für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse für Person und Organisation. Das zeigen einige Ergebnisse vorliegender Studie, worauf im Folgenden eingegangen wird.

### 6.2.1 Vertrauen auf Wahrnehmung, Wirklichkeit und Bewusstsein ist eine Glaubensgrundlage

Ergebnisse der Studie zeigen auf, dass Vertrauen die zentrale Kategorie für konstruktive Zusammenarbeit und entwicklungshilfreiche und förderliche Beziehungen ist (z.B. Kap. 5.2.4, S. 354 f. und Kap. 5.3.3.2, S. 383). Dass Vertrauen aus einer relevanten Glaubensgrundlage heraus resultiert, die auf subjektiver Wahrnehmung, erfahrener Wirklichkeit und reflexivem Bewusstsein fußt, soll in diesem Kapitel im Hinblick auf die Forschungsergebnisse diskutiert werden. Wie unsere Aufmerksamkeit ist auch unsere Wahrnehmung begrenzt und fehlbar. „Wir denken nicht wie wir hören, wir hören wie wir denken“. In diesem Zitat drückt der deutsche Philosoph, Kinderliederautor, Journalist und Aphoristiker Manfred Hinrich aus, dass der Mensch die Welt nicht unvoreingenommen wahrnimmt. Auch Arnold schließt sich dem an: „Es gibt keine unvoreinge-



nommene Beobachtung oder Erfahrung“ (Arnold 2010, S. 15). Was Rogers als Verzerrung oder Leugnung, d.h. als Abwehrmechanismen kongruenter Verarbeitung von Erfahrungen beschreibt, bezieht sich bereits in der Vorstufe von Erfahrung, nämlich in der Wahrnehmung, auf mögliche Interpretationsfehler oder Illusionen. Diese entstehen, wenn der Kontext nicht ausreichend Beachtung findet, wofür es eine Vielzahl an Gründen geben kann, die nicht generell als Abwehr, sondern auch als Ausblenden bzw. Ignorieren aufgrund effizienter „Datenverarbeitung“ zu bezeichnen sind. Kahneman führt anschauliche Beispiele wie Halo oder Priming Effekte auf, die zeigen, dass wir sehr schnell voreilige Schlussfolgerungen ziehen oder Dinge sehen, von denen wir im ersten Augenblick glauben, dass sie wirklich so sind, wie wir sie sehen (vgl. Kahneman 2014, S. 105; ebd., S. 41; ebd., S. 130). Dabei werden wir von ihrer Beschaffenheit und ihrem Kontext in der Anschauung und Interpretation beeinflusst und können uns, zumindest potentiell, täuschen, denn menschliche Wahrnehmung hat eine komplexitätsreduzierende Funktion (vgl. Schüßler 2000, S. 25). Menschliche Deutungen und Deutungsmuster sind somit störanfällig und auf Glauben und Vertrauen angewiesen. Das gilt nicht nur für Objekte, sondern auch für das Selbst: „Wir sehen und glauben oft vor allem das, was wir glauben wollen, gerade in Bezug auf uns selbst“ (Greve 2000, S. 97). Das Selbstkonzept als die Gesamtheit aller Einstellungen gegenüber sich selbst, die gewusst, gedacht und gefühlt werden (vgl. Mummendey 1990, S. 80) ist somit ein äußerst subjektives und komplexes Phänomen, das kaum in einem kurzen Augenblick wahrzunehmen ist, denn Wirklichkeit liegt in der individuellen Anschauung und dem Erleben von Erfahrung. Die Person selbst ist der Filter ihrer Erfahrungen. Das erwachsene Selbst gewährleistet Stabilität und Konsistenz durch eine Vielzahl an dynamischen, immunisierenden und akkommodativen Prozessen (vgl. Greve 2000, S. 110). Es stellt sich nun in Bezug auf eine entwicklungsförderliche Beziehungsgestaltung nicht nur erwachsenenpädagogisch die Frage, ob es überhaupt möglich ist, diese Prozesse „von außen“ differenziert zu begreifen und zu verstehen. Ergebnisse vorliegender Studie zeigen, dass es vielmehr die *Beachtung* der wahrgenommenen Wirklichkeit einer anderen Person und ihrer Bedeutungen ist, die Verständnis und Vertrauen in entwicklungsförderlichen Beziehungen generiert. Nicht nur aktuelle Forschung, auch frühe Auffassungen von Grundtvig über geschichtliche Bildung im Zeichen der Aufklärung zeigen: Es ist „nicht das Tatsachenmaterial, sondern die Deutung des Geschehens“, um die es als „erkenntniskritische Einsicht“ in der Bildung gehen soll (Blochmann/Nohl/Weniger 1930, S. 24). Auch George A. Kelly, der Begründer der Personal Construct Psychology, die die qualitative Sozialforschung und handlungsorientierte OE anreicherte, vertrat die konstruktivistische Annahme, dass uns Wirklichkeit immer nur vermittelt zugänglich und insofern „Verhandlungssache“ ist (vgl. Fromm 1995, S. 13).

Eine objektive Wirklichkeit kann es nicht geben, da wir über keinen voraussetzungslosen Zugang zu einer solchen Wirklichkeit verfügen. „Vielmehr ist alles, was wir über sie wissen können, immer schon bearbeitet, unser Bild, unsere Interpretation, unsere Konstruktion der Wirklichkeit, aber nie die Wirklichkeit, ‘wie sie tatsächlich ist‘“ (Fromm 1995, S. 11). Die innere Haltung und unsichere Wirklichkeitsfrage „Wie könnte ich jemals richtig liegen?“ müsste aufgrund dieses Postulats subjektiver Wirklichkeit folglich mit der Gegenfrage: „Wie könntest Du jemals falsch liegen?“ beantwortet werden. Wissen und Erfahrung sind im Zusammenhang mit Lernen, Entwicklung und Veränderung theoretisch gehaltvolle Begriffe (vgl. Truschkat 2013, S. 51). So führt der Andragoge Knowles an, dass Lernen Veränderung ist und Verhaltensänderungen durch Erfahrung hervorruft (vgl. Haggard nach Knowles 2007, S. 11). Wirklichkeit liegt also in der Anschauung und dem Glauben an das subjektive Erleben von Erfahrungen, die das Verarbeiten individuellen und tatsächlichen Erlebens, gebunden an konkreten Raum und konkrete Zeit, beinhalten (vgl. Truschkat 2013, S. 52). Wirklichkeit ist damit formbar und ein Phänomen, das Veränderungen unterworfen ist, denn Erfahren und Erleben stellen den Wahrnehmungs- und Deutungshorizont für zukünftiges Erfahren und Erleben bereit und haben damit eine Vergangenheits- wie Zukunftsperspektive (vgl. Fischer/Kohli 1987 und Schütze 1984 nach Truschkat 2013, S. 52). Dieser zeitliche Aspekt gewinnt hinsichtlich vorliegender Untersuchungsergebnisse an Bedeutung, die aufzeigen, dass das elementare Vertrauen durch angstfreie Erwartungssicherheit gemeinsam mit Beständigkeit in Beziehung entsteht (vgl. Kap. 5.3.3.3, S. 387 f.).

Die Auslegungen über Wahrnehmung und Wirklichkeit durch Erfahrung führen zwangsläufig zu der Frage nach einem Glauben, denn dieser relativiert sich mit der Fähigkeit, subjektive Wirklichkeit wahrzunehmen, zu erfahren und zu erleben. Er schafft durch eine zusätzlich emotionale Einordnung von Wirklichkeit Erkenntnis und ermöglicht letztlich Verstehen, auch bei Dingen, die jenseits unserer Vorstellungskraft liegen, die wir (noch) nicht verstehen können, weil sie nicht erkannt werden können und daher nur schwer vorstellbar sind. An solche Dinge zu glauben fällt schwer. Nun gibt es Dinge, die aus naturwissenschaftlicher und auch philosophischer Sichtweise als erkennbar identifiziert und bereits als prinzipiell verstehbar beschrieben wurden. An sie zu glauben fällt leichter, auch wenn wir sie noch nicht direkt erkannt haben, weil wir sie uns zumindest vorstellen können oder uns einreden, dass wir das können, denn andere haben es ja auch geschafft. Wir glauben also spätestens dann, wenn wir etwas subjektiv „erkannt“ haben und nur, was wir uns zumindest „vorstellen“ können, auch wenn es noch nie wirklich gesehen wurde. Diese Ausführungen sollen darauf hinweisen, dass menschlicher Glaube mit Erkenntnis und Vorstellungskraft zu tun hat und insofern in den Strukturen des Selbst verankert ist, wie es sich im Laufe des Lebens entwickelt

und verändert. Der Glaube an die Aktualisierungstendenz des Menschen hat daher tief liegende Wurzeln und wirft die kritische Frage nach seiner Entstehung auf, ob er z.B. erlernt werden kann oder aufgrund von Erfahrungen mit der Zeit wächst oder sich verringert. So z.B. der Glaube an das Gute oder Böse, denn der setzt voraus, dass Gutes oder Böses erkannt, bewertet und daher in bestehende Strukturen eingeordnet werden kann, wenn auch nicht immer ganz verstanden. Für das Einordnen von Gut und Böse braucht es Maßstäbe der „Be-Wertung“, die der Mensch sozial und kulturell erlernen muss. Die norm- und wertgebenden Maßstäbe können sich zwischenmenschlich kulturell und sozial erheblich unterscheiden und verweisen den Menschen auf die Grundhaltung des reflektierten Verstehen-Wollens, will er nicht voreingenommen Beziehungen gestalten. Was eingangs dieser Studie als gesellschaftlich und übereinstimmend notwendig gewordener Umgang mit Unsicherheiten bezeichnet wurde, kann auch als Umgang mit mangelndem oder fehlendem Vertrauen beschrieben werden, denn Vertrauen bedeutet Sicherheit. Wenn der Glaube als eine auf einem Gefühl beruhende Überzeugung die Grundhaltung des Vertrauens darstellt (vgl. Meyers 1974, Bnd. 10, S. 439) dann braucht es weniger den notwendig gewordenen Umgang mit mangelhaftem Vertrauen, sondern mit mangelhaftem Glauben.

Vorliegende Studie hat gezeigt, dass Glaube mit Vertrauen als Vorschussware und dem Ausgleichen von fehlendem Wissen zu tun hat und von der Interpretation von Erlebnissen abhängig ist (vgl. Kap. 5.2.4, S. 354 f.). Insofern können Erfahrungen, die ein Mensch in seinem bisherigen Leben gemacht hat, nicht hoch genug eingeschätzt werden. „Wie ein Mensch etwas bewertet, hängt von den Vorstellungen, den inneren Einstellungen und Überzeugungen ab, die der betreffende Mensch hat. Und diese Vorstellungen und Überzeugungen sind das Ergebnis seiner jeweiligen, im bisherigen Leben gemachten Erfahrungen“ (Hüther 2013, S. 73). Auch weil Vorstellungen die an Gefühle gekoppelt sind, besonders an sehr intensive Gefühle, von uns nicht ohne weiteres entkoppelt werden können. Das erschwert uns Entwicklung, Veränderung oder Anpassungen an Neues, wenn sich diese Ideen, v.a. wenn es um Ideologien geht, als falsch oder nicht länger haltbar erweisen. Aber es ist hilfreich, sich darüber im Klaren zu sein, dass diese Ideen generell selbstgeschmiedet sind und wir ihnen nicht unterworfen sind. Glauben ist somit mehr das Erkennen *aufgrund* einer inneren Haltung, keine innere Haltung an sich (vgl. Böhm 1997, S. 110) und hat insofern mit einem starken inneren Bezug, einer Gewährwerdung im Bewusstsein und deren Überzeugung zu tun. Diese innere Überzeugung beinhaltet, v.a. wenn sie stark ausgeprägt ist, die Bereitschaft aktiver Mitgestaltung und kann enorme Kräfte freisetzen, was Augustinus als die Nähe der menschlichen Seele zu Gott auffasst, ohne diese gleichzusetzen (vgl. Böhm 1997, S. 102). Dem steht z.B. ein Wunsch als etwas, das ohne eigenes Zutun erfüllt werden

soll, entgegen. Vergewisserung ist in diesem Kontext auf die Fähigkeit zur Selbstreflexion angewiesen und eine anspruchsvolle Kompetenz in hilfreichen und förderlichen Beziehungen. Denn woher erhalte ich als Mensch Gewissheit darüber, ob das, was ich gerade für den Willen Gottes halte oder was mir ein anderer als den Willen Gottes darlegt auch wirklich der Wille Gottes *ist* (vgl. Böhm, 1997, S. 116)? Es ist also für das Wertebewusstsein und die in unserer demokratischen Kultur wertvolle Toleranz bedeutungsvoll, das eigene Profil nicht zu verwässern, sondern sich der eigenen Werte, sich selbst und des anderen zu vergewissern (vgl. Gauck 2012, S. 49) und zwar in einem sicherheitsförderlichen und angstfreien Klima, das es nach außen zu tragen, zu wahren und wieder herzustellen gilt. Denn anhand vorliegender Ergebnisse wurde gezeigt, dass Gefühle von Sicherheit und Angstfreiheit in einem engen Zusammenhang mit dem Empfinden von Vertrauen stehen, das wiederum zentrale Kategorie für entwicklungshilfreiche und –förderliche Beziehungen ist (vgl. Kap. 5.3.5, S. 399 f.). Somit ist Vergewisserung als Vertrauensförderung relevant und damit auch das reflexive Bewusstsein. Denn gerade bei einer Begriffs- und Bedeutungsvielfalt ist es notwendig, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen um bestehende interdisziplinäre Barrieren zu überwinden (vgl. Klaus 2002, S. 71), wie in vorliegendem Ansatz konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung. Unbewusstes vor diesem Hintergrund durch Reflexion ins Bewusstsein zu rufen hilft einer gewissenhaften Auseinandersetzung und Kongruenz in Beziehung, weil es dadurch einer Entscheidung zugänglich wird (vgl. Hohenstein 2009, S. 76). Solch reflexive Vorgehensweisen werden auch in der Psychotherapie angewandt, nur mit anderen Leitkategorien und Zielen. Im Zusammenhang mit konstruktiver Entwicklung und Veränderung geht es nicht primär um Heilung, sondern um alltägliche Entwicklungsprozesse ohne therapeutische Ausgangslage, die jedoch Unbewusstes generell einschließen. Die Bedeutung des Bewusstseins und damit unbewusster Prozesse findet endlich auch in der Pädagogik stärker Beachtung. Bewusstheit über Gefühle und Körperlichkeit rückt durch die organismische Betrachtung von Mensch und Organisation ins Zentrum der Aufmerksamkeit vor (vgl. Arnold 2005, S. 86 ff.; Hohenstein 2009, S. 76). Auch aus neurobiologischer Perspektive ist das Erkenntnisinteresse am Bewusstsein von hohem Wert, denn wir haben erkannt, dass unser Gehirn so wird, wie und wofür wir es besonders gern und deshalb auch besonders intensiv benutzen (vgl. Hüther 2013, S. 12). Das muss jedoch nicht zwangsläufig bewusst sein. Das „Unbewusstsein“ ist, seit Freud es entdeckt hat, ein Problem. Es verstellt uns den Zugang zur Welt im Menschen und damit zum existenziellen Verständnis und dessen gewünschten Folgen von Planbarkeit und Machbarkeit. Die historisch unterschiedlichen inhaltlichen Auslegungen des „I“ und „ME“ (Mead 1934) bekommen in Kombination mit dem vorangegangenen Entwicklungsmodell der Psyche,

das „ES“, „ICH“ und „Über-ICH“ (Freud 1923) und der Hervorhebung der Bedeutung des Subjektiven und Unbewussten von Freud eine neue Relevanz: Beide zusammen generieren das reflexive Bewusstsein, als wichtigen Aspekt lebenslangen Lernens, Entwickelns und Veränderns. Was Descartes im frühneuzeitlichen Rationalismus bereits 1637 durch sein lateinisches dictum „cogito ergo sum“ („Ich denke, also bin ich“) philosophisch einführte, ist nichts anderes, als dieses elementare Bewusstsein einer Person über sich selbst. Bewusstheit spielt für das Selbst und seine Entwicklung genau eine sehr bedeutende Rolle, und zwar sowohl im prozesshaft-entwicklerischen „Werden“ (Lernen) als auch im situativ-momentanen „Sein“, als Grundlage für Orientierung, Handlung und Problemlösung in konstruktiver Entwicklung und Veränderung. Bewusstsein hat somit eine stark interaktive und kommunikative Komponente. Mead verstand zu Beginn des 20. Jhd., inspiriert von der darwinschen Evolutionstheorie, die Entstehung des menschlichen Bewusstseins als evolutionäres Produkt der Auseinandersetzung des Organismus mit seiner Umwelt und beschreibt damit die enge Verbindung vom Selbst und dem Bewusstsein über das eigene Selbst durch kommunikative Interaktion (Mead 1968, S. 291 ff., Orig: 1934), was auch die Grundlage für die soziologische Handlungstheorie des „symbolischen Interaktionismus“ war. Diese Auffassung über die lebenslange Entwicklung eines menschlichen Bewusstseins steht in Einklang mit dem Dilthey'schen und hermeneutischen Verständnismaxim, das die Antwort auf bewegende (Zeit-)Fragen in der theoretischen Erkenntnis und der praktischen Entwicklung im Bewusstsein der eigenen Historizität sucht (vgl. Meyers 1975, Bnd. 15, S. 803). Im Kontext von Persönlichkeits- und Selbstentwicklung ist jedoch vielmehr von lebenslanger „Erfahrung“ und „Erleben“ die Rede, statt von der eigenen Historizität. Selbstbewusstsein als Bewusstwerden über die eigene Person, als „das seiner Selbst bewusst werdende Subjekt“ bzw. „das Wissen von sich selbst als denkendem, fühlendem Wesen“ bildet sich erst im Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung heraus (Wahrig 2000, S. 1146, Meyers 1977, Bnd. 21, S. 540). Es entsteht aus der persönlichen Geschichte heraus, durch Erfahrungen und Erlebnisse im privaten und beruflichen Leben und der Welt und den daraus resultierenden Vorstellungen vom *Realselbst*, dem Selbstbild wie es sich zeigt bzw. zeigen kann, in Korrelation mit dem *Idealselbst* als Wunsch-Selbst, wie es gern wäre (vgl. Meyers 1977, Bnd. 21, S. 543). Bei größtmöglicher Übereinstimmung kann sich das Selbstkonzept durch diesen Entwicklungsprozess festigen und ein Leben lang stärken. *Selbstbewusstsein* und *Selbstverständnis* sind jedoch lebenslang prozesshafte Phänomene und Elemente personaler Entwicklung, die nicht als endgültiges Ergebnis oder als ein erreichbarer Endzustand beschreibbar sondern vielmehr von situativer Natur sind (Erikson 1950/1966; vgl. Meyers 1977, Bnd. 21, S. 543). Das Selbst ist folglich ein mehr oder minder fließendes Konzept, welches

Bewusstheit und (Selbst-)Sicherheit durch Reflexion erlangt. Die aus den Ergebnissen deutlich gewordene, für konstruktive Entwicklung und Veränderung zentrale Kategorie des Vertrauens in Beziehung, ist dann sowohl Ursache für wie auch Resultat von Glauben und wird durch stetes und echtes Interesse und Zuwendung über längere Zeit gestützt.

Subjektive Wahrnehmung, Wirklichkeit durch Erfahrung und reflexives Bewusstsein rahmen also den Glauben als Vertrauensgrundlage für konstruktive Beziehungsgestaltung. Ausgehend vom personenzentrierten Ansatz nach Rogers (Rogers 1951/2009a) als Beziehungsmetatheorie, wurde in dieser Studie gezeigt, dass die Beziehungsdimension für konstruktive Entwicklung auch die Entwicklung des Selbstbewusstseins und –verständnisses anhand von Bedingungen fördert, zu denen unbedingtes Vertrauen in die subjektive Wahrnehmung und Wirklichkeit gehört, das durch die verlässliche Beachtung subjektiver Bedeutungen in möglichst angstfreier Umgebung gefördert wird.

### 6.2.2 Bedürfnisse, Motivationen und Gefühle sind Grundlage subjektiver Bedeutungen

Die Ergebnisse dieser Studie legen nahe, dass echtes Interesse an und Beachtung von subjektiven Bedeutungen Vertrauen generiert, das zentrale Merkmal förderlicher und hilfreicher Beziehungen für konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung, die letztlich zu mehr Verantwortungsübernahme und Einsatzbereitschaft in Organisationen führen (vgl. Kap. 5.2.8, S. 371). So stellt auch der Nobelpreisträger Kahneman fest: „Man strebt viel eher nach Perfektion, wenn man sich nicht langweilt“ (Kahneman 2014, S. 16). Die Relevanz subjektiver Bedeutungen wurde in vorliegender Studie bereits mehrfach angeführt. Dass diese vielschichtig sind und nicht einfach nur „etwas Wichtiges“ darstellen, soll in diesem Kapitel dargelegt werden, um das darauffolgende Konzept und die Diskussion des Verstehens als wichtigen Aspekt und Ergebnis für konstruktive Beziehungsgestaltungen vorzubereiten. Subjektive Bedeutungen bestehen nicht einfach aus einer Explikation dergleichen, sondern aus Bedürfnissen, Motivationen und Gefühlen, die häufig nicht an der personellen Oberfläche oder Außendarstellung zu sehen sind. Es mag für den Leser an einigen Stellen redundant klingen, einzelne Aspekte von Glaube, Bedeutung und subjektiver Sinnhaftigkeit vielfältig aufzugreifen, meine Erfahrungen zeigten mir jedoch, dass eben diese wesentlichen Kategorien der Qualität zwischenmenschlicher und konstruktiver Beziehungen in der Tiefe schwer verstanden werden, gerade weil sie unterschätzt und zu schnell für leicht verstehbar gehalten werden. Ebenso verhält es sich auch mit dem Verständnis von Begriffen wie Respekt, Ehrlichkeit oder Vertrauen, die in ihren subjektiven Bedeutungen zum

Teil erheblich variieren (vgl. Kap. 5.2.4, S. 351). Daher soll das Phänomen der subjektiven Bedeutung differenziert erörtert werden, um Verstehen als anspruchsvolles und nicht einfaches Handlungskonzept für qualitative Beziehungsgestaltung angemessen diskutieren zu können. Begriffliche und begriffsinhaltliche Unterscheidungen sind dabei aufgrund ihrer Bedeutung für vielseitige Verbalisierungsmöglichkeiten in konstruktiver Beziehungsgestaltung, die das Gegenüber besser zu verstehen versucht, erheblich. Zunächst einmal gilt es in Anbetracht des Verstehenspostulates subjektiver Bedeutungen für konstruktive Beziehungen Bedarf und Bedürfnis zu unterscheiden. So auch Interesse, Wunsch und Motivation. Es existieren zum einen *biologische Bedürfnisse*. Darunter fallen Bedürfnisse in Bezug auf z.B. Hunger, Durst, Bewegung oder körperliche Ruhe. Davon zu unterscheiden sind in vorliegendem Kontext der konstruktiven Beziehungsgestaltung *emotionale Bedürfnisse*. Darunter sind Bedürfnisse in Bezug auf z.B. Freude, Trauer, Ärger, Scham oder Angst zu verstehen. In humanistischer Perspektive sind alle Bedürfnisse den Menschen gleich möglich und werden von Gefühlen bezüglich eines Mangels angezeigt. Lediglich ihre Bewältigungsstrategien sind unterschiedlich (vgl. Rogers/Rosenberg 1980). In konstruktiver Beziehungsgestaltung erscheint die Achtsamkeit auf einen empfundenen Mangel erheblich für den vertrauensvollen Prozess. Weitere Unterscheidungsmerkmale sind Befriedigungsart<sup>133</sup> (individual / kollektiv), Dringlichkeit (Grundbedürfnis / Existenzbedürfnis / Luxusbedürfnis<sup>134</sup>), Konkretheit (materiell / immateriell), Bewusstheit (bewusst / unbewusst), Zeitdimension (überdauernd / spontan) und Mischformen. V.a. in der Psychologie wurden bisweilen zahlreiche Klassifizierungen von Bedürfnissen aufgeworfen, die aber letztlich nicht über die eigenständige Natur des Bedürfnisses und seiner subjektiven Bedeutung für die Person hinwegtäuschen und den individuellen Erlebensprozess des Bedürfnisses in irgendeiner Art beeinflussen oder verändern können. Bedürfnis unterscheidet sich insofern von Bedarf, als dass ich letzteres als „die ´objektivierte´ Seite von Bedürfnis“ verstehe (vgl. Nuissl 2000, S. 16). Der Bedarf wird von einer gesellschaftlicher Notwendigkeit bedingt oder dem, was man dafür hält und in einen latenten Bedarf und einen manifesten Bedarf unterschieden (vgl. Nuissl 2000, S. 16). Wünsche hingegen haben einen mehr passiven Charakter von Bedürfnissen ab, als ein Begehren, dessen Erfüllung eher erhofft, als durch selbstständige Anstrengung zu erreichen gesucht wird. Interesse verfolgt wiederum ein zu unterscheidendes Prinzip für subjektive Bedeutungen. Interesse wird erst seit den 80er Jahren systematisch untersucht und

---

<sup>133</sup> Ich verwende hier den Begriff „Befriedung“, da er mir sowohl im Sinne der Bedürfnis-Befriedigung als auch der „Be-Friedung“ als das Herstellen eines friedlichen Zustandes innerer Ruhe treffend erscheint.

<sup>134</sup> Weitere Unterscheidungen von primären Grundbedürfnissen in Bezug auf ihre Dringlichkeit sind in der bekannten Bedürfnispyramide nach Maslow zu finden (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 120).

beschreibt die besondere Beziehung einer Person zu einem Gegenstand, der einen konkreten Reiz haben muss, damit sich Interesse entfaltet (vgl. Krapp nach Strunk 2000, S. 62). Dabei ist die Rede von „subjektiver Konstruktion“, „struktureller Wahrnehmung“, „kognitiver Repräsentation“, „sinnvollen Einheiten“ mit jeweiligen „Bedeutungen“ und deren mal dauerhafter mal kurzfristiger Gegenständlichkeit. Im Prinzip kann somit alles was in irgendeiner Form für menschliche Sinne wahrnehmbar und erfahrbar ist, als auch Ideen und Geistiges Gegenstand von Interesse sein. All dies wird im Zusammenhang mit einer aktiven und in den biographischen Prozess des einzelnen Menschen eingebetteten Leistung gesehen und hat damit ein „hohes Ausmaß an persönlicher Bedeutung“ (Strunk 2000, S. 62). Interessant ist an dieser Stelle auch, dass bereits der antike Augustinus von „Fürwahrhalten“, „Fürwerthalten“ und „Fürschönhalten“ (vgl. Böhm 2011, S. 18) sprach und sich in Rogers personenzentriertem Ansatz die entwicklungsprozessorientierte Formulierung „Gewährwerdung“ im Bewusstsein findet, was im Zusammenhang mit der im vorigen Kapitel erläuterten subjektiven „Wahrheit“ den Prozess des „Wahr-Werdens“ als subjektiv-biographische Konstruktion beschreibt. Interesse bezieht sich im Vergleich zur Motivation also mehr auf Themen, die für einen selbst „wahrhaft“ bedeutsam erscheinen (vgl. Siebert 2006b, S. 61).

Motive und Motivation sollten für eine differenzierte Betrachtung subjektiver Bedeutungen, die vor dem Hintergrund des entwicklungsförderlichen Verstehenskonzeptes qualitativer Beziehungsgestaltung relevant sind, jedoch von Interesse und Bedürfnisse unterschieden werden, obwohl die drei Begriffe häufig synonym in Gebrauch sind. Motivation (lat. *movere*: bewegen) meint als begriffliches Konstrukt die „Gesamtheit der Antriebe für ein bestimmtes Handeln“ (Nüssli 2000, S. 16) oder das „Bündel von Motiven“, die „Beweggründe des Handelns“ sind (Siebert 2006b, S. 58) und bezieht sich im Vergleich zum Interesse also mehr auf Tätigkeiten. Einzelne Motive und ihre personenspezifischen Merkmale können in ihrer Dauerhaftigkeit stark variieren, denn „was Menschen motiviert, ist lebensgeschichtlich verwurzelt“ (ebd., S. 10). Sicher ist jedoch eines: „Der Mensch braucht Bewegung um zu leben“ (Blaise Pascal in Siebert 2006b, S. 12). Einig ist man sich in der Pädagogik auch in der ursprünglich psychologischen Unterscheidung von innen- (intrinsischen) und außengesteuerten (extrinsischen) Motivationsmerkmalen. Ähnlich der Differenzierung der Unterscheidungsmerkmale von Bedürfnissen wird nach dem Psychologen Hans Löwe außerdem zwischen habitueller Motivation, der konstanten Einstellung der Person und Aktualmotivation, des spontanen bzw. konkret veranlassten Motivs unterschieden (vgl. Nüssli 2000, S. 16; vgl. Siebert 2006b, S. 58 f.). Motivation steht generell in einem Zusammenhang mit manifestem oder latentem Bedarf, da dieser wünschenswerte Ziele definiert, die es anzustre-



ben lohnt. Aufgrund dieses Strebens nach wünschenswerten Zielen haben Motivationen zahlreiche Abhängigkeiten bzw. sind durch vielfältige Aspekte bedingt wie u.v.a. Geschlecht, Schulbildung, Lebenssituation, Alter oder Beruf (vgl. Nuissl 2000, S. 16). Einmal mehr zeigt sich hierhin, dass es kaum möglich ist, die Vielfalt an menschlichen kognitiven und emotionalen Entscheidungs- und Orientierungsgrundlagen auf Anhieb zu fassen und zu begreifen. Entsprechende Interpretationen sind daher hinsichtlich konstruktiver Beziehungsgestaltungen achtsam zu handhaben (vgl. Kap. 5.2.7, S. 367; vgl. Kap. 5.3.3.3, S. 386). Dass diese äußerst heterogen und daher differenzierungsbedürftiger ist als gemeinhin angenommen, zeigt auch die Unsicherheit eines kontingenten Zusammenhangs von Bildungsmotivationen und Bildungsteilnahme. Es kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, ob Motive, trotz ihrer entsprechenden Ziele, zu entsprechenden Entscheidungen führen. Z.B. ist es nicht sicher, dass Lern- oder Bildungsmotive zu einer Lern-/Bildungsentscheidung, also z.B. zur Teilnahme an einer Bildungsveranstaltung führen (vgl. z.B. Nuissl 2000, S. 16). Motivation führt zunächst zu einer *Handlungsbereitschaft*, deren Umsetzung noch nicht vollzogen ist. Die Umsetzung von Motivationen, die Volition, kann einen durchaus differenten Verlauf nehmen. Dabei liefert die fundamentale Trias von Können, Wollen und Dürfen den generellen Rahmen, in dem sich Motivation und Volition abspielen. Motivationen möglichst trägergerecht herauszufinden ist eine anspruchsvolle Aufgabe an das verstehensorientierte Handlungskonzept für qualitativ-konstruktive Beziehungsgestaltungen.

Neben Bedürfnissen, Interessen und Motivationen spielen v.a. Gefühle die entscheidende Rolle für subjektive Bedeutungen, „(...) da wir unsere Welt fühlen, bevor wir sie deuten, interpretieren oder konstruieren“ (Arnold 2010, S. 12). Ich habe in dieser Studie Gefühl und Emotion begrifflich synonym verwendet. Es gibt jedoch Unterscheidungen, die der Emotion eine Gerichtetheit nach außen und Nicht-Kontrollierbarkeit (motorischer Ausdruck, physiologische Erregung, Handlungstendenzen und Gefühl) und dem Gefühl das subjektive Erleben von Emotionen, also eine Gerichtetheit nach innen zuschreiben (vgl. Arnold/Gomez Tutor 2006, S. 40). Wie im vorigen Kapitel aufgegriffen, sind unsere Vorstellungen biographisch angebahnt und es lohnt sich, den frühen Einsparungen im eigenen Erleben nachzuspüren (vgl. Arnold 2010, S. 15). Durch Enkulturation erlernte Normen und Werte prägen das bewusste und unbewusste Denken und Handeln genauso wie gemachte Erfahrungen, positiv wie negativ. Gefühle stellen dabei die innere Wertinstanz dar, der Maßstab an dem ein Wert bemessen wird. Subjektive Bedeutungen hängen maßgeblich von ihnen ab. Hüther geht einen Schritt weiter, indem er das Fühlen und Spüren in einen existenziellen Bezug bringt: „Das Denken allein ist kein geeignetes Instrument, um sich in der Welt zurechtzufinden“ (Hüther

2013, S. 86). Auch Grundtvig, der dänische Inspirator und Impulsgeber für die deutsche Erwachsenenbildung sowie Begründer des Volkshochschulwesens, vertrat die Auffassung, dass der Verstand zwar die höchste Stufe sei, aber eben „nichts anderes als ein Gefühl, das seiner selbst klar wird“, denn „das Herz und nicht der Kopf ist die Quelle des Lebens“ (Grundtvig nach Blochmann/Nohl/Weniger 1951, S. 14). Die Bedeutung und Reflexion von Gefühlen und Emotionen ist somit unbestritten, auch und v.a. in ihrem Zusammenhang mit konstruktiver Entwicklung und Veränderung (vgl. Kap. 5.3.5, S. 396). Gefühle zu beachten muss allein aufgrund dieser Bedeutungen ein zentrales Merkmal konstruktiver und vertrauensförderlicher Beziehungsgestaltung vor dem Hintergrund der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft sein, auch wenn vorliegende Studie hierfür die Empathiefähigkeit nur vorsichtig explizit ausweist (vgl. ebd.). Ihre engen und vielfältigen Korrelationen sind jedoch evident. Es lässt sich nicht ablehnen, dass Emotionen z.B. eng mit der Realitätstheorie des Selbstkonzeptes einer Person verknüpft sind (vgl. Epstein 1979, S. 42). Epstein führt als Begründung das Selbstkonzept als ursprüngliche Theorie zur Maximierung von Lust und Minimierung von Unlust an. Das Lust- oder Unlustprinzip greift m.E. jedoch zu kurz um die existentielle Aufrechterhaltung der Vorstellungen von sich selbst oder um Entfaltung und Verwirklichung von persönlichen Möglichkeiten ausreichend zu erklären. Erhaltung und Entfaltung sind die bedeutsamen Orientierungskategorien konstruktiver Selbstentwicklung und -veränderung, wie diese Studie an vielen Stellen aufweist. Lust bzw. Unlust sind jedoch wie Selbstwert, Erhaltung oder Entfaltung ohne konkreten personellen und v.a. emotionalen Bezug holistisch charakterisiert und schwer greifbar. Es fehlen dann die konkreten Bezüge, ohne die die Konstrukte „Lust“, „Selbstwert“ oder „Entwicklung“ ihrer Grundlagen im menschlichen Lebenszusammenhang entbehren und als solche folglich nicht verstehbar sind. Den organismischen Zusammenhang von Erfahrung und innerem Erleben stellte bereits Augustinus anschaulich dar: *„Und da machen die Menschen Wege, um die Gipfel der Berge, die gewaltigen Fluten des Meeres, die breitesten Flussläufe, die Ausdehnung des Ozeans und die Sternenkreise zu bewundern, und vernachlässigen sich selbst und wundern sich nicht darüber, dass ich alles das gar nicht mit Augen sehe, worüber ich spreche, und dennoch nicht darüber spräche, wenn ich nicht Berge, Fluten, Flüsse, Sterne, die ich gesehen, und den Ozean, von dessen Dasein ich überzeugt bin, drinnen in meinem Gedächtnis in ihren ganzen Ausdehnungen sähe, als ob ich sie vor meinen Augen hätte. Und dabei habe ich sie zu der Zeit, als ich sie mit den Augen sah, keineswegs im Sehen etwa verschlungen, sie selbst sind nicht in mir, nur ihre Bilder, und ich weiß von jedem dieser Bilder, welchem Körpersinn ich seinen Eindruck zu verdanken habe.“* (Augustinus Confessiones X, 8, 15 nach Böhm 1997, S. 101). Dieses Erleben beschreibt den Körpereindruck in einer so

tiefen Dimension, dass sie aufgrund ihrer inneren Wertinstanz in ihrer Tragweite für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse fundamental erscheint.

Martin Buber bringt nun eine weitere Dimension der Gefühle als Entwicklungsprozess in den Fokus: die Beziehung. Diese Beziehungsdimension wurde bereits ausführlich in vorliegender Studie dargelegt und ist nicht von Gefühlen zu trennen. „Gefühle begleiten nur das Faktum der Beziehung, die sich ja nicht in der Seele, sondern zwischen Ich und Du vollzieht“ (Buber 2014, S. 98). Beziehungen sind dabei durch zwei wesentliche Merkmale gekennzeichnet. Beziehung ist *Prozess*, d.h. sie ist im Fluss: „Man mag ein Gefühl noch so essentiell verstehen, es bleibt der Dynamik der Seele unterworfen, wo eins vom anderen überholt, übertroffen, aufgehoben wird“ (Buber 2014, S. 98). Beziehung beinhaltet außerdem Gefühle in einem *Ausmaß*, d.h. diese sind durch unterschiedliche und momentane Intensität und Bedeutungen geprägt. Im Unterschied zur Beziehung, steht das Gefühl also in einer Skala, d.h. es hat verschiedene Farben und Bedeutungen und ist immer bedingt durch einen Gegenpol (vgl. Buber 2014, S. 98). Dialektik und Vielfalt subjektiver Bedeutungen spielt eine wesentlich wichtigere Rolle für konstruktive Prozesse als gemeinhin angenommen, darauf weisen auch die Ergebnisse vorliegender Studie hin. Auch Hornby beschreibt in seinem Roman „About a boy“ anschaulich aus Kants Perspektive, „dass eine Theorie der Erziehung über Kant hinaus auch die Frage der Machtverteilung zwischen Erziehern und Zöglingen thematisieren muss, sowie die Rolle, die wechselseitige Gefühle in diesem Verhältnis spielen können“ (Koller 2014, S. 47). Er thematisiert damit das in der Pädagogik essentielle Beziehungsthema und unter personenzentrierten Bedingungen der selbstreflexiven Kongruenz (Machtverteilung), der bedingungsfreien positiven Beachtung (Thematisierung) sowie der Empathie (Gefühle). Im Zusammenhang mit der Diskussion um das Lernen werden Gefühle auch als „Bewertungen“ beschrieben. Sie bedingen die Art und Weise, „ob Erfahrungen als Diskrepanz wahrgenommen oder unter Bekanntes subsummiert werden“ (Faulstich/Ludwig 2004, S. 21). Ein enger Zusammenhang von subjektiven Bedeutungs- und Begründungszusammenhängen mit Lernen und Entwicklung ist somit evident. Auch in neurobiologischer Auffassung können Erfahrungen nur dann nachhaltig wirken, d.h. in Form entsprechender neuronaler Verschaltungsmuster im Gehirn verankert werden, wenn Gefühle im Spiel sind bzw. die emotionalen Zentren aktiviert werden (vgl. Hüther 2013, S. 134). Einzige Bedingung dabei ist, spüren zu *können*: „Aber um glücklich und zufrieden, mutig und zuversichtlich leben zu können, müssen wir in der Lage sein, etwas zu empfinden“ (Hüther 2013, S. 87). Rogers legte jedoch bereits ausführlich dar, inwieweit ein Organismus Ignorance oder Abwehrmechanismen aufrechterhalten kann, die in Folge auch das Fühlen einschränken können (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 136 f.). Gerade tief verwurzelte negative Emotionserfahrungen aus früher

Kindheit können zur Notwendigkeit therapeutischer Veränderungsprozesse führen. „Das einzige Heilmittel sind hier andere emotional bedeutsame Erfahrungen, die überzeugender sind als Worte“ (Epstein 1979, S. 31), was eine Veränderung des inneren Bezugsrahmens bedeutet. Rogers definierte „die subjektive Welt des Individuums“ als inneren Bezugsrahmen (IBR) des Menschen, als das Gefühl zum Gefühl. Dieser Bezugsrahmen umfasst „die gesamte Breite von Empfindungen, Wahrnehmungen, Bedeutungen und Erinnerungen, die der Gewahrwerdung zugänglich sind“ (Rogers 1959/2009b, S. 37). Er weit daraufhin, dass ausschließlich das Individuum allein sie völlig kennen kann. „Diese innere Welt kann niemals durch einen anderen erfahren werden, es sei denn durch empathisches Einfühlen, jedoch auch dann niemals ganz“ (ebd.). Die Tendenzen der Gefühle, die hinter Gefühlen liegen, orientieren sich, zu meist auch implizit und unbewusst, an den beiden fundamentalen Entwicklungsrichtungen Erhaltung oder Entfaltung (vgl. Kap. 6.4, S. 427). Gefühle und Emotionen haben im therapeutischen Anwendungsbezug der Heilung eine sehr hohe Bedeutung, in deren Prozesse diese Bedeutung emotionaler und situativer Erfahrungen noch viel stärker in der Tiefe zu beachten und akzeptieren ist, denn Ergebnisse dieser und vorangegangener Studien zur positiven bzw. konstruktiven Beziehungsgestaltung zeigen auf, dass Akzeptanz subjektiver Bedeutungen ungeheures Potential für konstruktive Entwicklung und Veränderungen hat (vgl. Kap. 5.3.6, S. 402; vgl. Kap. 5.2.7, S. 367).

Vertrauensvoller Glaube an die subjektive Bedeutungen des anderen sowie an deren grundsätzlich mögliche Einordnung in ein organismisches Ganzes und in aktualisierende Entwicklungstendenzen ist entscheidende Voraussetzung, um die Person verstehen zu können, indem ihre Bedeutungen verstanden werden. Gefühle dafür auch in ihrer Tiefe wahr- und annehmen zu können, ist eine anspruchsvolle Kompetenz in entwicklungsförderlichen und –hilfreichen Beziehungsgestaltungen. Im Umkehrschluss bedeutet das, dass gegenüber „äußeren“ Interpretationen mit großer Vorsicht vorgegangen werden muss, die nicht das eigentliche und personbezogene Empfinden deuten, denn durch äußere Grundsätze festgelegte Charaktereigenschaften der Person führen zur „Abstumpfung der Gefühle und zu einem daraus sich ergebenden Verlust an Menschheit“ (Wilkinson 1960, S. 50 nach Böhm 1997, S. 121). Bedürfnisse, Motivationen und Gefühle als ständige Begleiter konstruieren somit subjektive Bedeutungen. Den Menschen als Person begreifen bedeutet angesichts des Menschenbildes in humanistischer Tradition nach Augustinus das „Verstehen“-*Wollen* personellen Seins (esse), Erkennens/Wissens (nosse) und Wollens (velle) (vgl. Böhm 1997, S. 103). Die subjektiven Bedeutungen der Person als fühlendem Organismus sind damit maßgebliche Orientierungskategorie für konstruktive Entwicklung und Veränderung von ihr selbst und ihrer Organisation.

### 6.3 Menschen verstehen – Bedeutung verstehen – das anspruchsvolle Handlungskonzept

Verstehen von subjektiver Bedeutung hat sich als elementar förderliches Handlungskonzept für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in Beziehung aufgrund der Ergebnisse dieser Studie herauskristallisiert. Und zwar ein Verstehen als ständiges Bemühen auf längere Zeit. Interessanterweise ist es genau das, was der Bildungsbegriff in der EB seit Jahrzehnten expliziert: „Gebildet im Sinne der Erwachsenenbildung wird jeder, der in der ständigen Bemühung lebt, sich selbst, die Gesellschaft und die Welt zu verstehen und diesem Verständnis gemäß zu handeln“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1960, S. 20; vgl. auch Kap. 2.3.3, S. 183). Wie in vorigen Kapiteln deutlich wurde, soll Verstehen bzw. personorientiertes Verständnis subjektiver Bedeutungen in diesem Kapitel als anspruchsvolles Handlungskonzept diskutiert werden, geprägt und vorausgesetzt durch die menschliche Fähigkeit zu differenzierter Wahrnehmung und Deutung in sozialer Interaktion und Kommunikation. Kommunikatives Verstehen spielt sich dabei im Erkennen, Einfühlen und erlernbaren Zuordnen differenzierter Verbalisierungen zu empfundenen Bedeutungen, gemeinten Botschaft und organismischen Reaktionen ab, sowohl von sich selbst als auch vom Gegenüber. Im Unterschied zu Objekten und Tieren ist der Mensch fähig, zu verstehen. *„Es gibt dreierlei: Sein, Leben und Verstehen. Auch der Stein ist und auch das Tier lebt, und trotzdem glaube ich nicht, dass der Stein lebt und das Tier versteht. Wer aber versteht, von dem ist ganz sicher, dass er ist und lebt. Deshalb zögere ich nicht, das als hervorragendere zu beurteilen, dem alle drei innewohnen.“* (Augustinus De libero arbitrio II, 3, 7 nach Böhm 1997, S. 102). Augustinus stellt das Verstehen in den existenziellen Zusammenhang von Sein und Leben des Menschen. Verstehen als menschliches Handlungskonzept wird damit genuin in verschiedenen Diskursen immer wieder relevant, z.B. auch bei Problemen subjektiver Lerntheorien oder Fragen nach Motivation. So werden z.B. Bedürfnisse von Deci und Ryan in ihrer „Organismischen und dialektischen Theorie“ als „Energiequellen“ für das Zustandekommen menschlichen Verhaltens bezeichnet (vgl. Strunk 2000, S. 60). Wenn Strunk hierzu schreibt: „Motivation ist also dieser Theorie zufolge nicht bloß als eine abstrakte energetische Größe, sondern als eine zielgerichtete Kraft zu verstehen, die den Menschen als Subjekt existenziell bedeutsame Ziele verfolgen lässt“ (Strunk 2000, S. 60), dann liegt im Bedürfnis per se ein existenzieller Sinn, den es im sozialen Prozess bzw. der Beziehung, die für konstruktive Entwicklung und Veränderung hilfreich und förderlich ist, zu verstehen gilt und zwar so, dass dieses Verstehen erlebt werden kann. Wenn

wir uns nun die Erkenntnisse über „Interesse“ vergegenwärtigen (vgl. Kap. 6.2.2, S. 417 f.), durch die klar wurde, dass so ziemlich alles Gegenstand von Interesse sein kann, das sich per se immer aus einem biographischen Prozess heraus konstituiert und möglicherweise ein hohes Ausmaß an Bedeutung in sich trägt, dann muss deutlich werden, wie relevant im praktischen Kontext von Selbstentwicklung und Organisationsentwicklung das Prinzip des „Verstehens“ wird und wie anspruchsvoll dieses Prinzip in der Umsetzung ist.

Was Rogers im personzentrierten Ansatz immer wieder als bedingungsfreie positive Beachtung bzw. Wertschätzung und Empathie beschreibt, die so wichtig für hilfreiche Beziehungen sind, kann auch verstanden werden als handlungsleitende Orientierungen im ständigen Versuch, subjektive Bedeutungen des Gegenüber besser zu verstehen, um dadurch notwendig und hinreichend konstruktive Beziehungen zu gestalten. Zum einen heißt das, es reicht nicht, es zu wollen, man muss es auch tun. Zum zweiten gehört hierzu mehr als „nur verstehen und erklären“. So auch Arnold, indem er Verstehen als „anteilnehmen“ und „spüren“ beschreibt (vgl. Arnold 2010, S. 18). Arnold trifft damit den Nerv meiner konsequenten Argumentation, dass die Bedingungen konstruktiver und personzentrierter Beziehungsgestaltung nicht „nur“ Beachtung, Kongruenz und Einfühlung sind, sondern als solche *erlebt*, d.h. gefühlt werden müssen. Die selbstreflexive Haltung ist dabei Bedingung und Voraussetzung für den Suchprozess des richtigen Verstehens von subjektiver Bedeutung. Denn echtes Verstehen kann wie vieles, das starke Kräfte freisetzen kann, missbräuchlich auch als Machtinstrument dienen und darf ebenfalls wie die Kongruenz keinen legitimatorischen Selbstzweck erhalten (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 135). Denn „alles Mittel ist Hindernis. Nur wo alles Mittel zerfallen ist, geschieht die Begegnung“ (Buber 2014, S. 19). Dabei ist zu fragen: Wie echt ist das Verständnis? Dient es womöglich einem anderen Ziel, als dem aufrichtigen Verstehen subjektiver Bedeutungen? Was in therapeutisch konstruktiver Beziehung die wichtige Bedingung der Absichtslosigkeit ist, ist im organisationalen und professionellen Kontext die Selbstreflexion, damit die Wirksamkeit der Kongruenz nicht durch latente Intentionen verzerrt wird und konstruktive Beziehungsgestaltung behindert, was m.E. im beruflichen Kontext jedoch häufig vorkommt. Denn wer andere zu motivieren versucht, will dies nicht selten nach seinen eigenen Vorstellungen. Das hat nichts zu tun mit Ermutigung und Inspiration zu eigener Potentialentfaltung (vgl. Hüther 2013, S. 126). Hier gilt ein achtsamer Umgang mit eigenen Interpretationen. Seymour Epstein von der University of Massachusetts beschreibt subtile Gefühlsäußerungen und wie überrascht Studenten, die Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster erkennen lernen sollten, darüber waren, wie wenig deutlich Emotionen die Realität wieder spiegeln, sondern mehr das Resultat eigener Gedanken sind (vgl. Epstein 1979, S.

30). Ebenso zieht der Nobelpreisträger Kahneman entmutigende Schlüsse in Bezug auf die Qualität logischen Denkens, dass Menschen höchstwahrscheinlich Argumente für eine Schlussfolgerung glauben, die diese Schlussfolgerung untermauern, auch wenn sie wenig stichhaltig sind (vgl. Kahneman 2014, S. 63). Annahmen über die „Wahrheit“ sind für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse folglich in ihrer Möglichkeit an Vielfalt, ihrem emotionalen Ausmaß und prozessual bzw. als „fließend“ zu betrachten. Gerade Erfolg, auch der des erfolgreichen Verstehens subjektiver Bedeutungen, bedarf erhöhter Aufmerksamkeit und Selbstreflexion. Erfolgreiche Strategien zur Bewältigung von Problemen und Aufgaben sind wie „Autobahnen“, die wir „zwanghaft“ bevorzugt befahren, um nicht den ungewohnten und beschwerlichen Trampelpfad nutzen zu müssen. Wir tun das im Bemühen, immer wieder solche Bedingungen zu schaffen und aufrechtzuerhalten, unter denen die Zweckmäßigkeit einmal entwickelter Fähigkeiten unter Beweis gestellt werden kann (vgl. Hüther 2013, S. 58). Ein Scheitern ist dann jedoch vorprogrammiert, sobald sich die Verhältnisse ändern und neue Herausforderungen auf einen zukommen, die mit den alten Mustern nicht zu bewältigen sind. So ist das Handlungspostulat des Verstehens hauptsächlich durch reflexive Suchbewegungen gekennzeichnet. Gerade auch im erwachsenenpädagogischen Kontext spielen diese reflexiven Suchbewegungen eine bedeutsame Rolle, denn „das Pädagogische ist normativ, es ist an die Konstrukte einer Werthaftigkeit notwendig rückgebunden“ (Arnold 2010, S. 23). Was also liegt näher, als die Frage der Werthaftigkeit und Bewertung reflexiv sich selbst, als auch gegenüber dem jeweils anderen verständnis- und erkenntnisorientiert zu stellen?

Ergebnisse dieser Studie zeigen auf, dass einige Merkmale, subsummierbar unter die drei wesentlichen Bedingungen bedingungsfreie positive Beachtung, Empathie und Kongruenz, eine wichtige Rolle für entwicklungsförderliche und –hilfreiche Beziehungen spielen, die sich letztlich im übergeordneten Prinzip des sich-Verstanden-fühlen bzw. Verstehen-können wiederfinden. Das sind z.B. Wertschätzung, Respekt, Ehrlichkeit sowie gutes und aktives Zuhören. Die treibende Kraft des Verstehen-Wollens ist dabei sowohl hermeneutisch, als auch heuristisch der Glaube an einen Grund, den es herauszufinden gilt. Es ist die forschende Überzeugung, dass nichts ohne einen Grund, ohne Sinn geschieht. So ist auch der geistes- und sozialwissenschaftliche Operator das Verstehen, und nicht das naturwissenschaftliche Erklären, wie es Dilthey formulierte: „Die Natur erklären wir, das Seelenleben verstehen wir“ (Dilthey 1894/1990, S. 144). Die objektive Hermeneutik oder auch Bedeutungskonstruktionen des symbolischen Interaktionismus liefern theoretisch hilfreiche Erkenntnisse für das Verstehen als ein wissenschaftliches Handlungskonzept. Auch der schon häufig rezitierte Augustinus bezeichnete die Menschen aufgrund ihrer Endlichkeit nicht als Weise (sophoi), sondern

als „Liebhaber, bzw. Sucher der Weisheit“ (philosophoi) (vgl. Böhm 1997, S. 100). Verstehen wird damit prinzipiell zur lebenslangen Sinnsuche und bedeutet nicht etwa, dass wir diesen niemals finden würden. Wir finden ihn immer wieder in neuen, verschiedenen, zum momentanen Zeitpunkt bedeutungsvollen Auseinandersetzungen, die als Aktualisierungstendenz Spannungsauflösung erzeugen sollen (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 122). Diese Aktualisierungstendenz verweist den Menschen auf ein Streben nach Spannungsauflösung, dem ein grundlegender Glaube an die „Glückseligkeit“ (vgl. Böhm 1997, S. 106) bzw. besser an die Persönlichkeitsentfaltung und *Wirklichwerdung des Selbst* zu Grunde liegt. Wirklich-werden im Sinne von „ganz selbst sein“ hängt eng mit dem Konzept des Verstehens zusammen und wird in einem anspruchsvollen Handlungskonzept um die maßgebliche Eigenschaft „Vertrauen“ erweitert, was auch die Ergebnisse vorliegender Studie unterstützen. Selbstvertrauen ist dabei bedeutend für kongruente Selbstentwicklung und –veränderung, wohingegen Fremdvertrauen primär bedeutsam für die Beziehungsgestaltung wird, die hilfreich und förderlich für kongruente und konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung ist. Das Streben nach Spannungsauflösung ist somit zutiefst geprägt durch emotionale und subjektive und auch kollektive Bedeutungen. Denn Auseinandersetzungen mit Entwicklung und Veränderung von Organisationen haben gezeigt, dass kollektive Bedeutungen kulturell bedeutsam werden indem sie erstrebenswerte Entwicklungs- und Veränderungsziele definieren. Die Intensität dieses Strebens reicht von „nicht relevant“ bis „existenziell“, denn weil Leben Bewegung bedeutet, ist Motivation, sobald Antrieb und Beweggründe vorhanden sind, eine persönliche Existenzfrage (vgl. Siebert 2006b, S. 9; vgl. Nuissl 2000, S. 16).

Den Menschen verstehen bedeutet seine Bedeutungen zu verstehen. Auch im Zuge von Grundtvigs pädagogischen Auffassungen wurde deutlich, „dass das Leben erst vorhanden sein, dass es gelebt werden muss, ehe es aufgeklärt und verstanden werden kann“ (Blochmann/Nohl/Weniger 1930, S. 10). Vertrauen erwächst somit auch nicht nachhaltig aus einem einmaligen Verständnisversuch heraus, sondern über die Zeit und ihre Erfahrungen. Diese Erfahrungen gilt es immer wieder neu zu explorieren, denn „Vertrautheit lässt sich nicht leicht von Wahrheit unterscheiden“ (Kahneman 2014, S. 85). Dieser Exploration liegt die nach Augustinus bereits angesprochene Trias aus „Ich bin“ (lat.: esse), „ich erkenne“ (lat.: nosse) und „ich will“ (lat. velle) zugrunde, welches die „geschichtlich ereignete Idee der Person“ (Böhm 1997, S. 103) ist, die unabhängig jeglicher äußeren Umstände und Einwirkungen in *Würde, Freiheit* und *Selbstbestimmung* lebt und leben soll. Das sind die überzeugenden Grundfesten des humanistischen Menschenbildes, aus dessen Schoß die OE entsprungen ist (vgl. Kap. 2.4.1.1, S. 212 ff.). Bedeutung verstehen verweist im Sinne von Augustinus also auch



auf vorausschauende Handlungsbezüge bzw. auf die innere Haltung der „Liebe zur Liebe“ (emotionale Komponente), des „Wissen um das Wissen“ (reflexive Komponente) und des „Willens zum Wollen“ (aktive Komponente), ohne die das für konstruktive Beziehungen so wichtige Prinzip des Verstehens seiner anspruchsvollen Grundlage entbehrt.

## 6.4 Die fundamentale Dialektik von Entfaltung und Erhaltung

Eine historische Dialektik wird in dieser Studie im Zusammenhang mit Prozessen der Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation emergent, die fundamental zu sein scheint. Dies ergibt sich nicht nur anhand der auffälligsten Themen der problemzentrierten Interviews (vgl. Kap. 5.3.4, S. 393), sondern auch aus historischen Zusammenhängen zur Ganzheitlichkeit der Person und Beziehungsorientierung in der Pädagogik (vgl. Kap. 2.2.4, S. 78), aus der humanistischen Entwicklung des Menschen als Person (vgl. Kap. 2.2.1, S. 49), aufgrund begrifflicher Auffassungen von Entwicklung und Veränderung (vgl. Kap. 2.1, S. 42), dem Selbstkonzept (vgl. Kap. 2.2.2, S. 63 und Kap. 2.2.3, S. 73), der Aktualisierungstendenz und organismischen Perspektive der personzentrierten Beziehungsmetatheorie (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118), aus den Diskussionen um Übergänge als Transition und Bewältigung (vgl. Kap. 2.3.2, S. 172), aus der Parallelität und Abgrenzung der Entwicklung von Person und Organisation und ihrer systemischen Perspektive (vgl. Kap. 2.4.2.1, S. 234), aus begrifflichen Explorationen der Untersuchungen der Studie (vgl. Kap. 5.2.4, S. 351) sowie aus den Ergebnissen der problemzentrierten Interviews (vgl. Kap. 5.3.3.3, S. 386). Es sind die zwei, scheinbar notwendigen, hinreichenden und diametralen Tendenzen organismischen Strebens: *Erhaltung* und *Entfaltung*. Warum erscheint diese Dialektik fundamental für Prozesse der Entwicklung und Veränderung sowie für humane Prozesse im Allgemeinen? Zunächst v.a., weil Sie immer wieder im Kontext menschlicher Entwicklung und Veränderung auftaucht. Dazu gehören die Identitätstheorie, Diskurse zur Subjektentwicklung, Theorien um die Entwicklung des Selbst und der Persönlichkeit, pädagogische Lehr-/Lerndiskurse, anthropologisch-philosophische, psychologische bzw. sozialpsychologische und auch neurobiologische Auseinandersetzungen mit dem Menschen und seinen (psychischen) Eigenschaften und Tendenzen. Es geht dabei in der einen oder anderen Art und Weise, mit verschiedenen Begrifflichkeiten, jedoch immer um die scheinbar gleiche Dualität des inneren Gleichgewichts, das ich bereits Spannungsauflösung im Kontext der Aktualisierungstendenz genannt habe, die im Streben nach Er-

haltung (Sicherheit, Stabilität, Kontinuität, Konsistenz) oder Entfaltung (Freiheit, Dynamik, Entwicklung, Veränderung) liegt.

Um nur einige zu nennen: Bereits in den Schriften über das Selbst von William James (1842-1910) lässt sich eine Dialektik von Variabilität und Überdauerndem feststellen (vgl. Mummendey 2006, S. 31). Auch der amerikanische Psychologe und Professor an der Harvard University Robert Kegan beschreibt anhand von Fallbeispielen: „Auf der früheren Gleichgewichtsstufe hören wir von einer Bedrohung des Gefühls der Zugehörigkeit; auf der jetzt erreichten Stufe hören wir von einer Bedrohung des Gefühls der Unabhängigkeit, Verschiedenheit, Einflussmöglichkeit“ (Kegan 1986, S. 302) und davon, dass Veränderungen nicht immer nur schmerzlich sein müssen, sondern durchaus positiv, bis hin zu „ekstatisch“ wahrgenommen werden. Diese Einsicht verweist auch auf pädagogische Gehalte erfolgreichen und lebenslangen Lernens. Dazu gehört das Maslow'sche Ziel der Selbstverwirklichung des Menschen in einem Verhältnis zweier Kräfte, die einmal an Sicherheit und Verteidigung festhalten und das andere Mal am Wachstum und der Nutzung aller Fähigkeiten (vgl. Knowles 2007, S. 14). Im Zuge der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie nach Holzkamp rekurrieren auch Faulstich und Ludwig auf zweierlei Probleme von Lebensmöglichkeiten: Die der „Sicherung“ und die der „Erweiterung“. Bezüglich beiden kann der Mensch einmal „innerhalb der vorgegebenen Umstände“ agieren als auch die Rahmenbedingungen ändern und erweitern und damit zu einer Problemlösung aktiv beitragen (Faulstich/Ludwig 2004, S. 16). Holzkamp unterscheidet in seiner subjektwissenschaftlichen Perspektive und Lerntheorie zwischen „defensivem“ und „expansivem“ Lernen. Defensives Lernen bedeutet die Abwehr einer Bedrohung bzw. Einschränkung. Expansives Lernen hingegen die Erweiterung von Handlungsspielräumen bzw. Erhöhung von Lebensqualität oder auch die „Verfügungserweiterungen über die Bedingungen der eigenen Entwicklung“ (vgl. Faulstich/Ludwig 2004, S. 21 ff.). Hier zeigen sich deutliche Parallelen zur Dialektik der im Selbstkonzept des Menschen genuin angelegten Tendenzen von „Frei-Sein“ bzw. unabhängig sein, kurz: *Entfaltung* und „In-Beziehung-Sein“ bzw. sicher und ge-/verbunden sein, kurz: *Erhaltung*. Begrifflichkeiten um Erhaltung im Sinne von Sicherheit und Entfaltung im Sinne von Freiheit finden sich im Übrigen auch in den ursprünglichen und aufklärerischen Erziehungsgedanken von Kant wieder (vgl. Koller 2014, S. 42). Auch Werner Loch stellt die „Selbsterhaltung“ ins Zentrum seines „Kreuz der Erziehung“, zu der er nach Kant, Cicero und Spinoza die Selbstachtung und Würde zählt sowie Selbstverwirklichung und –bestimmung (vgl. Loch 1998, S. 92 f.).

Nicht nur im erzieherischen Kontext, auch im organisationalen Zusammenhang mit der Problematik betrieblichen Arbeitens und Lernens, wird von Geißler eine „doppelte Kontingenz“ (systemisch nach Luhmann) zweier grundlegender psychischen Eigenschaften

des Menschen angesprochen, nämlich die der Interdependenz der „Fähigkeit zu intelligenter Kalkulation“ und der „Freiheit der Willensbildung“. Er setzt beide Eigenschaften in den Kontext von einerseits „Lebendigkeit“ und/oder „Funktionieren“ in Organisationen bzw. Unternehmen (Geißler 2000b, S. 136), was sinngemäß mit der Dialektik zwischen Freiheit (Frei-Sein, freier Wille) und Sicherheit (Struktur, Kalkulation) gleichgesetzt werden kann. Im weiteren Sinne wird auch hier Erhaltung gegenüber Entfaltung thematisiert, v.a. vor dem Hintergrund von Problemlösungen, nämlich, dass die „Lösung einzig und allein in einer permanenten Ausbalancierung der von Ego und Alter ego vorgenommenen Unterstellungen“ liegen kann (ebd.). Dies entspricht der menschlichen Beziehungsangewiesenheit und dem Verstehenspostulat für konstruktive Entwicklung und Veränderung als Ergebnisse dieser Studie. Die etwas jüngere Disziplin der Neurowissenschaften schließt sich diesen Erkenntnissen nahtlos an: „Zeitlebens sucht jeder Mensch nach Beziehungen, die es ihm ermöglichen sich gleichzeitig als verbunden und frei zu erleben“ (Hüther 2013, S. 46). Glücklich sind die Menschen also dann, wenn sie Gelegenheit bekommen, die beiden Grundbedürfnisse nach Verbundenheit und Nähe und nach Wachstum, Autonomie und Freiheit andererseits stillen zu können (ebd. S. 107). Epstein erwähnt dabei zwei konfligierende Positionen in der Sozialpsychologie und der Befriedigung von Bedürfnissen: das Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung oder das Bedürfnis nach Konsistenz (Epstein 1979, S. 36 ff.). Nun kann ersteres synonym für das Bedürfnis nach Entfaltung und zweiteres synonym für das Bedürfnis nach Erhaltung gelten. Das Problem dieser Auffassung liegt m.E. jedoch im Begriff Selbstwert, denn das gesamte Selbstkonzept ist ein „wertendes“. Der Begriff Selbstwert mutet holistisch an und damit unspezifisch. Eine Selbstwerterhöhung kann im Sinne eines subjektiven Erlebens im Erreichen von Konsistenz liegen. Das Erleben von Konsistenz kann jedoch nicht in einer Selbstwerterhöhung liegen, die aufgrund ihrer tendenziellen „Erhöhung“ Konsistenz per se ausschließt, sondern Entwicklung und Veränderung impliziert.

Die Dialektik zwischen Entfaltung (Dynamik, frei sein) und Erhaltung (Stabilität, verbunden sein) kreierte also per se eine Spannung. Der Mensch strebt jedoch von Natur aus nach Spannungsauflösung, was die von Rogers hervorgehobene Aktualisierungstendenz beschreibt. Epstein führt an, dass „das Selbstsystem immer nach innerer Harmonie zu streben scheint“ und ergänzt: „ohne dieses Ziel jemals voll zu erreichen“ (Epstein 1979, S. 33). Hier liegt also eine grundlegende Diskrepanz vor, der möglicherweise gerade deshalb die Charakteristik von Bewegung als zentrales Lebensmerkmal inhärent ist. „Ein grundlegender, primärer Konflikt, dessen (Nicht-)Lösung jede menschliche Entwicklung prägt, ist der Konflikt zwischen Abhängigkeit und Autonomie“

(Greve 2000, S. 340). Und diese Entwicklung wird durch den Bezug zu beiden Polen gesteuert. „Normalerweise wird ein Individuum seine Realitätstheorie (Selbstkonzept) um jeden Preis verteidigen, da es ohne sie lebensunfähig wäre. Deshalb werden Mechanismen nicht nur zur Verteidigung des Selbstwertes, (...) sondern auch Mechanismen zur Erhaltung der Geschlossenheit des konzeptuellen Systems eingesetzt.“ (Epstein 1979, S. 42). Psychoanalytische, kognitive und verhaltenstheoretische Ansätze sind sich einig, dass zur Aufrechterhaltung eines stabilen Selbstkonzeptes beide Tendenzen notwendig sind. Übereinstimmend mit Epstein geht es grundsätzlich um zwei „konfligierende Bedürfnissen“ und nicht um ein und dasselbe (Epstein 1979, S. 42). Denn „die Entwicklung des Selbst besteht nicht nur in phänomenalen Veränderungsdynamiken, sondern schlägt sich oft gerade in sichtbarer Stabilität nieder, deren *Erklärung* freilich in hochflexiblen und dynamischen Anpassungsprozessen liegt“ (Greve 2000, S. 110, Hervorhebung durch den Verfasser). Angesichts des Konzeptes des IBR (inneren Bezugsrahmen) ist die Ergründung der Gefühle zum Gefühl (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 144) und ihrer Aktualisierungstendenz zur Spannungsauflösung (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118) in Richtung Entfaltung oder Erhaltung also vielmehr fundamentale Ursachensuche und eben weniger „Schadensbekämpfung“ in Beziehungen, die für konstruktive Entwicklung und Veränderung und hilfreich und förderlich sind.

Es macht also keinen Sinn darum zu streiten, ob die dominante Regulationsmaxime menschlicher Entwicklung Erhaltung oder Entfaltung ist. Für beide gibt es unzählige Mechanismen und Ausdrucksformen (vgl. Greve 2000, S. 21 f.) und es scheint, dass konstruktive Entwicklung und Veränderung nur auf einem Fundament aus beiden handlungsleitenden Prinzipien bestehen kann. Die Schlussfolgerung ist somit fundamental: der Organismus strebt nach beidem, um am Leben zu bleiben. Welches das situativ handlungsleitende Regulationsprinzip ist, liegt an den jeweils vorherrschenden inneren und äußeren Rahmenbedingungen, die durch subjektive Bedeutungen, durch Bedeutungskonstruktionen und relevante Umweltfaktoren beschrieben sind. „Frei-Sein“ und „In-Beziehung-Sein“ beschreibt also die dauerhafte Dialektik des organismischen Selbst und der konstruktiven Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation. Daraus ist zu folgern, dass als höchstes Orientierungsprinzip zur Ermöglichung positiver und konstruktiver Entwicklung und Veränderung das „Frei-Sein“ und das gleichzeitige „Verbunden-Sein“ in Beziehung gelten muss. Dieses Prinzip kann somit handlungsleitende Maßstäbe und professionelle Richtlinien in konstruktiver und erwachsenendidaktischer Beziehungsgestaltung, ähnlich dem Sinne einer advokatorischen Ethik als moralisches Handeln zur Legitimation pädagogischer Eingriffe (Brumlik 1992), definieren.

#### 6.4.1 Entfaltung ist Dynamik und Freiheit = Frei-Sein

Wie dargelegt, werden Entfaltung und Erhaltung als fundamentale Richtungstendenzen der Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation empirisch und theoretisch emergent. Die Tendenz Entfaltung bezieht sich in vorliegendem Kontext auf die Freiheit der Person, die sich im Darlegen, Entwickeln, Verändern, Verdeutlichen, Ausbreiten, Erweitern, Öffnen, Ausweiten, Aufblühen, Auseinander-Setzen, Verdeutlichen, Flexibilisieren, im Wandel und der Dynamik zeigt. Dabei kann von einer „tiefen Sehnsucht“ die Rede sein, „ungebunden zu sein, nicht kommandiert zu werden, selbst unsere Maßstäbe zu bestimmen und zu setzen“ (Gauck 2012, S. 12). Entfaltung meint auch Unabhängig-Sein. Seit Kant wissen wir, dass der Mensch nicht das Frei-Sein *von* etwas, sondern das Frei-Sein *für* etwas bzw. *zu* etwas sucht. Demnach streben wir im Sinne von Kant's Erziehung danach, konstruktiv für etwas Zukünftiges frei zu sein, nicht nur als „Vorbereitung auf das Leben in der Welt, wie sie gegenwärtig *ist*, sondern auch als Beitrag zur Verbesserung der menschlichen Verhältnisse, d.h. als Vorbereitung auf ein Leben, wie es künftig *sein könnte* oder *sollte*“ (Koller 2014, S. 72, Hervorhebungen durch den Verfasser). Im Zusammenhang mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie nach Holzkamp wird der Mensch als grundsätzlich fähig betrachtet, die Natur zu gestalten und zu verändern, er kann sich selbst bestimmen und sich seiner selbst auch in Gesellschaft bewusst sein, denn „Menschliche Natur ist bestimmt durch Offenheit, durch Möglichkeit zu Freiheit“ (Faulstich/Ludwig 2004, S. 15).

Freiheit und die damit zusammenhängende *Möglichkeit* zur Entfaltung impliziert aber auch ein potentielles Unvermögen, da Freiheit eine kulturelle und individuelle Dimension beinhaltet. Unter Dimension könnte an dieser Stelle auch der Begriff Determination stehen, d.h. Frei-Sein ist aufgrund kulturell-gesellschaftlicher Gegebenheiten sowie auch aufgrund individueller Eigenschaften bedingt. Kulturelle, wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Dimensionen und Rahmenbedingungen von Entwicklung und Veränderung in Freiheit unterscheiden sich und tragen nicht selten dazu bei, dass „Frei-Sein“ verlernt oder nicht erfahrbar wird. Dann muss sie erst (wieder) gelernt werden, ehe sie umgesetzt bzw. gelebt werden kann. D.h. Frei-Sein muss dann gelernt werden, „wenn wir Freiheit *von* etwas schon erleben durften, aber Freiheit *zu* etwas noch nicht können“ (Gauck 2012, S. 24), dann wird aus der Sehnsucht nach Freiheit die aktive Gestaltung von Freiheit, die die Fähigkeit zu persönlichen Entscheidungen und deren reflexive Voraussetzungen benötigt. Wesentlich hierfür erscheint die Kongruenzentwicklung (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 133 ff.) als zentrales Merkmal nachhaltig konstruktiver Selbst- oder Persönlichkeitsentwicklung, die ein flexibles Selbstbewusstsein entwickelt und stärkt. Damit ist ein Selbstbewusstsein gemeint, das in seinen

Strukturen klar aber nicht verfestigt, sondern auf äußere Einflüsse kongruent reagieren und diese auf lange Sicht flexibel integrieren kann. Und dieses für die Entfaltung so wichtige Selbstbewusstsein wird maßgeblich durch Selbstreflexion unter kongruenten Bedingungen gefördert. Es sollte also prinzipiell, auch in beruflichen Kontexten, darum gehen, eine Freiheit in Beziehung zu schaffen, in der sich das Denken, Empfinden und Sein des Gegenübers in jede von ihm oder ihr gewünschte Richtung bewegen kann (vgl. Rogers 1979, S. 115) und sich flexibel, dynamisch und kongruent an der individuell und situativ vorherrschenden Entwicklungstendenz Erhaltung oder Entfaltung orientieren kann, die vor dem Hintergrund der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft bedingungslos zu akzeptieren ist. Akzeptanz meint dabei nicht einfach nur tolerieren (dulden), so wie Frei-Sein nicht Gleichgültig-Sein bedeutet, denn Gleichgültigkeit ist vielmehr ein anderer Name für Verantwortungslosigkeit, sondern bedingungsloses Akzeptieren des Menschen als würdevolle, freie und grundsätzlich selbstbestimmte Person, unabhängig von äußeren Umständen, in denen sie gebunden ist.

#### 6.4.2 Erhaltung ist Stabilität und Sicherheit = Verbunden-Sein

Erhaltung als die andere, fundamentale Tendenz von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen äußert sich im Erhalten, Bewahren, Sichern, Abschirmen, Abhalten, Verstecken, Beschützen, Behüten, Verteidigen, Verschießen, Festigen, bezieht sich auf Stabilität, Kontinuität oder Konsistenz und hängt eng mit dem Begriff des Vertrauens und der Beziehung zusammen. Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels vom Industrie- zum Wissens-, Informations- und technologischen Zeitalter nehmen standardisierte Sicherheiten in der Lebensplanung aufgrund der Schnelligkeit von Wandel und seiner Konfrontation stark ab. „Vielfalt, Fremdheit sowie Unbestimmtheit, Unsicherheit und Ungewissheit zeigen sich als Merkmale einer postmodernen Bildungsunsicherheit (...)“ (Arnold 2010, S. 14). So sieht Wittpoth die Ursachen persönlicher Stabilität „in Handlungskontexten, die Entwicklungsmöglichkeiten verstellen, aber ebenso eröffnen können“ (Wittpoth 1994, S. IX). Daher hat sich diese Studie mit den pädagogischen Themen von Transition, Übergänge im Lebenslauf und Biographie auseinandergesetzt, um individuelle Entwicklung und Veränderung in einem größeren Kontext greifbarer zu machen. Die zunehmende Auflösung sicherheitsstiftender Rahmungen benötigt jedoch einen ausgleichenden Gegenpol. Wenn es also in äußeren Bedingungen keine lebenslang gesicherten Leitplanken gibt, dann muss die Stabilität von innen heraus, aus der Person selbst kommen. Diese Studie stützt sich im Gesamten auf die Beziehungsgewiesenheit des Menschen für seine kongruente und konstruktive Entwicklung und Veränderung und hat die notwendige und hinreichende Qualität dieser Beziehung im

Einklang mit Rogers personenzentrierter Beziehungsmetatheorie beschrieben. Erhaltung bezieht sich somit auf Sicherheit, Vertrauen und Stabilität in Beziehung und meint Verbunden-Sein. Dieses Verbunden-Sein bedeutet In-Beziehung-Sein, und zwar mit sich selbst als auch mit dem Anderen.

Zur Erhaltung gehört immer auch eine Struktur, die subjektive Klarheit bzw. Gewissheit fördert und damit stabilisierend wirkt. Wenn die Konstruktion dieser Struktur achtsam und adressatenorientiert bzw. personenzentriert ermöglicht wird, d.h. die Beteiligten maximal mögliche Selbstbestimmung und Selbstwirksamkeit erleben, trägt sie zur Vertrauensförderung bei. Und wie bereits erwähnt ist nach den Ergebnissen vorliegender Untersuchungen die zentrale Kategorie hilfreicher und förderlicher Beziehungen das Vertrauen und eine Reihe unterstützender Merkmale. Erhaltung meint auch Stabilität durch Gewissheit, die durch Erwartungssicherheit und Gewährwerdung erreicht werden kann. Erhaltung beinhaltet somit eine angstreduzierende und damit akzeptanzfördernde Wirkung zwischen Eigenem und Fremden, denn „wir wissen, dass eher diejenigen, die ihres eigenen Glaubens und ihrer eigenen Werte sicher sind, die Werte von Fremden zu würdigen bereit sind, weil sie das Fremde weniger fürchten“ (Gauck 2012, S. 48 f.). Diese Angstreduktion wird auch neurobiologisch untermauert. Immer dann, wenn es gelingt sich so zu verhalten, dass die Angst nachlässt, kommt es im Gehirn zur vermehrten Ausschüttung von neuroplastischen Botenstoffen. Diese bewirken nachhaltige und effektive neuronale Verknüpfungen und synaptische Verschaltungen, die zur Lösung eines bestimmten Problems aktiviert wurden (vgl. Hüther 2013, S. 59). Wir haben also als einziges Geschöpf dieser Erde die Fähigkeit, für uns selbst, für die Person neben uns und die Welt in der wir leben Verantwortung zu übernehmen. Dadurch gewinnt die Person durch seine Nächsten fundamentale Sicherheit als Grundlage und Voraussetzung für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in Freiheit.

## 7 Erträge, Schlussfolgerungen und Perspektiven im Gesamtzusammenhang

*„Die Kenntnis einer Tatsache  
ist nicht eine Frage von alles oder nichts.  
Fakten, die wir kennen,  
fallen uns nicht immer dann ein,  
wenn wir sie brauchen.“  
(Daniel Kahneman 2014, S. 63)*

In diesem Kapitel sollen die umfangreichen Ergebnisse in gebündelter Form anhand von jeweiligen Erträgen, entsprechenden Folgerungen und Forderungen dargelegt

werden und zur weiteren Diskussion herausfordern. Dabei soll eine Metaperspektive eingenommen, mögliche kritische Betrachtungen und Reichweiteaussagen erfolgen sowie ein Ausblick auf Anschlussfragen aufgezeigt werden. Diesen Darlegungen möchte ich eine reduzierte Zusammenfassung für fokussierte Leser voranstellen.

## 7.1 reduzierte Zusammenfassung

Vorliegende Studie suchte konstruktive Selbstentwicklung und Organisationsentwicklung konzeptionell und empirisch mit Hilfe der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft zu erschließen. Hierfür wurde der Zusammenhang von konstruktiven Entwicklungs- und Veränderungsprozessen von Person und Organisation im Zusammenhang mit einer personzentrierten Beziehungsqualität elaboriert, die hierfür hilfreich und förderlich ist. Die Frage dabei war: Wie kann die konstruktive Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation durch eine bestimmbare Beziehungsqualität ermöglicht bzw. verbessert werden? Daran ließen sich Fragen nach der Beschaffenheit von konstruktiver Selbstentwicklung und -veränderung sowie nach dem Zusammenhang und der Gestaltung eines Klimas, das für positive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in und von Organisationen förderlich ist, anschließen. Die zwischenmenschliche Beziehung wurde theoretisch und empirisch als Schnittstelle zwischen der Entwicklung der Person und der Organisation positioniert und in ihren Zusammenhängen zur Forschungsfrage nach konstruktiven Entwicklungen und Veränderungen untersucht.

Es wurde emergent, dass sowohl die Person- als auch die Organisationsperspektive von konstruktiver Entwicklung und Veränderung hinsichtlich gemeinsamer humanistischer und sozialwissenschaftlicher Wurzeln praktisch wie theoretisch eng miteinander verbunden sind. Entwicklung wurde dabei aus theoretischen wie empirischen Ergebnissen heraus als in der Regel zielorientierter und kontingenter Verbesserungsprozess durch Neu- oder Ausbau und Veränderung als richtungswechselnde Abkehr von Vertrautem beschrieben. Der Zusammenhang der Person- und Organisationsperspektive wurde durch die Beziehungsdimension deutlich, die bestimmbare und konkrete Merkmale aufweist, die für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse hilfreich und förderlich sind. Die pädagogische Subdisziplin Erwachsenenpädagogik und die EB spielen hierbei aufgrund spezieller und teilweise historischer Erkenntnisse, deren wesentliche Bedingungen mit nach wie vor aktueller Gültigkeit für die Gestaltung von konstruktiven Entwicklungs- und Veränderungsprozessen sowohl auf personaler als auch organisationaler Ebene dargelegt wurden, eine besonders hervorzuhebende Rolle.



Im Bewusstsein um reduktionsbedingte Unvollständigkeit und Kritikanfälligkeit, soll an dieser Stelle der Versuch einer maximalen Reduzierung der Ergebnisse und Erträge der umfassenden Studie im Sinne eines Kurzüberblicks essentiell gebündelt und zusammenfassend vorangestellt werden. Die zentralen Forschungsfragen und ihre Antworten sind:

- 1.) Wie kann die konstruktive Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation durch eine bestimmbare Beziehungsqualität ermöglicht bzw. verbessert werden?
  - Durch das Erleben der personenzentrierten Beziehungsqualität, die von Kongruenz, bedingungsfreier positiver Beachtung und Empathie geprägt ist.
- 2.) Hat eine bestimmbare zwischenmenschliche Beziehungen Bedeutung nicht nur für die nachhaltige Auflösung von subjektiv als relevant erlebten Spannungen, sondern möglicherweise auch für die positive Entwicklung einer ganzen Organisation und wenn ja, welche konkret?
  - Diese hilfreiche und förderliche Beziehungsqualität führt in einer Organisation zu verantwortungsvollen und zu selbstständigem Einsatz bereiten Personen, die sich konstruktiv entwickeln und verändern und dadurch mit Verständnis, Reflexion und Vertrauen auch dann zukünftigen Entwicklungen und Veränderungen konstruktiv begegnen können, wenn sie mit ihnen konfrontiert werden.

Die konkrete Qualität einer Beziehung, die für die konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung personbezogen förderlich und hilfreich ist, wurde empirisch sowohl induktiv vor dem Hintergrund der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft elaboriert als auch deduktiv überprüft und im Zusammenhang mit einer pädagogischen OE in organismischer und historisch-sozialwissenschaftlicher Perspektive erörtert. Vorliegende Studie macht damit Zusammenhänge zwischen dem Management einer Institution bzw. Organisation expliziter Erwachsenen- und Weiterbildung, ihrer Entwicklung und individuellen Lern- und Entwicklungsprozessen der Mitarbeiter durch die hilfreiche und förderliche Beziehungsdimension bearbeitbar. Hinsichtlich möglicher Anschlussfragen und Perspektiven vorliegender Forschung lässt sich nachstehende Frage daher vorsichtig beantworten:

- 3.) Welche Rolle spielt bzw. welchen Einfluss hat eine solche Beziehungsqualität nun auf die Entwicklung und Veränderung der Organisation im weiteren Sinne?
  - Die für konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung hilfreiche und förderliche Beziehungsqualität führt zu einer Kongruenzentwicklung der Organisation als kollektivem Akteur. Das bedeutet nicht, dass die Organisation in Folge zeitnah besser funktioniert, wie auch ein Kind nur durch mehrmaliges Fallen Laufen lernt. Es

bedeutet aber, dass sie im kulturellen Einklang ihrer Mitglieder und Teams als authentischer Akteur auftritt, schneller und effizienter organisational lernfähig ist und auf zukünftige Herausforderungen aufgrund geringerer Abwehr und positiver Ressourcenmobilisierung dann besser reagieren kann, wenn sie damit konfrontiert wird.

Die theoretischen und empirischen Erträge der gesamten Studie sollen im Folgenden gebündelt, metaperspektivisch und die Theorie wie Empirie übergreifend, jedoch nicht derart reduziert wie in diesem Kapitel, dargelegt werden, um ihrer differenzierten Aussagekraft und ihrem Bedeutungsgehalt angemessen zu begegnen.

## 7.2 Erträge

Die humanistische Entwicklung der Person bestimmt durch ihr Person- und Selbstkonzept, ihre Beziehungsperspektive, ihre Perspektive der Ganzheitlichkeit des Menschen sowie durch ihre Postulate des Verstehens, der Reflexion, der Gefühle, des subjektiven Erlebens und der subjektiven Bedeutung genuine erkenntnistheoretische Grundlagen für konstruktive Selbstentwicklungs- und –veränderungsprozesse. Diese Grundlagen wurden als Voraussetzungen für eine EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft dargelegt, die wiederum ertragreiche Gehalte für die Theorie von konstruktiver OE generiert. Der Gefahr von gegenwartsbezogenen Perspektivverkürzungen sollte durch das Nachzeichnen des geschichtsmächtig entwickelten Verständnisses von Person und Selbst in Pädagogik und Erziehungswissenschaft (vgl. Kap. 2.2.1, S. 49 und Kap. 2.2.4.1, S. 80) begegnet werden, beginnend bei der sokratischen Moral und Würde des Menschen und den antiken Auseinandersetzungen mit seinem Sein und Werden. Ein solches personorientiertes Vorgehen der Annäherung an eine Theorie konstruktiver OE reiht sich in die Entwicklungstendenzen jüngerer Organisationstheorien ein, die geprägt sind von zunehmend situativen und verhaltenswissenschaftlichen Aspekten, die auf den Menschen in Organisationen fokussieren, seine individuelle und Gruppenproduktivität, Kommunikation, Führungsstile, Bedürfnisse und Selbstverwirklichung (vgl. Kap. 2.4, S. 205). Denn Organisationen bestehen aus formalen und informalen Strukturen sowie aus formellen und informellen Prozessen. Dabei stellen die sichtbaren Regeln und Aspekte im Sinne von French und Bell nur die Spitze des Eisberges dar, während die unsichtbaren Regeln und Aspekte, also unter anderem die Einstellungen, Werte, Gefühle, Interaktionen und gruppenspezifischen Werte und Normen die größeren, jedoch weniger offensichtlichen Teile der Organisation ausmachen. Deren intensive

Beachtung ist für konstruktive Entwicklungen und Veränderungen, das zeigen Theorie und Empirie, essentiell.

Nun spielt die Erwachsenenpädagogik nicht nur für die organisationalen Bereiche der Personalentwicklung und betrieblichen Weiterbildung, sondern unter dem Dach der seit ca. zehn Jahren vermehrt thematisierten Organisationspädagogik auch für die Organisationsentwicklung eine Rolle. Aus der humanistischen Person- und Selbstperspektive und ihren pädagogischen sowie erwachsenenpädagogischen Implikationen heraus ergeben sich ertragreiche Korrelationen im Hinblick auf die konstruktive Entwicklung und Veränderung als nachhaltige Problemlösung und eine entsprechend hilfreiche und förderliche Beziehungsqualität in und von Organisationen, v.a. unter erwachsenendidaktischen Gesichtspunkten (vgl. Kap. 2.3, S. 150). Diese fokussieren zum einen auf einige Aspekte der professionellen makro- und mikrodidaktischen Lehr- und Lernorganisation, die im Einklang mit den elaborierten Merkmalen der hilfreichen und förderlichen Beziehungsgestaltung stehen (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 127) und daher als Bedingungen und Orientierungskategorien für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse zu beachten sind. Zumal die makro- und mikrodidaktische Steuerungsmöglichkeiten der EB, ihr Bildungsverständnis sowie ihre normativen Strategien und Verfahren (wie z.B. in der Beratung), ihre Mehrdimensionalität und Funktionen vor geschichtsmächtigem Hintergrund für die konstruktive Entwicklung und Veränderung von Organisation und Person deutlich aufzeigen. Zum anderen teilt der erwachsenenpädagogische Zugang große Anteile seines Erkenntnisinteresses mit den Ursprüngen der praktischen OE, die nicht in primär betriebswirtschaftlichem Denken, sondern als Ergebnis humanistischer Entwicklungen in der Gesellschaft in gruppenmethodischen Arbeiten mit sozialwissenschaftlichem und psychologischem Charakter liegen, der sich historisch durch eine enge Verzahnung von Wissenschaft und Praxis konstituiert, wie sie gleichfalls der EB von Beginn an zu eigen ist.

Aus Sicht des Autors vorliegender Studie ist es für einen Zusammenhang von OE und EB also höchste Zeit, denn wie vorliegende Studie dargelegt hat, ist die OE aus postfordistischen Wirtschaftsformen heraus als klare Folge der Managemententwicklung, aufgrund des sozialen und technischen Fortschritts Anfang des 20. Jhd. und des sich entwickelnden humanistischen und aufgeklärten Menschenbildes, dessen Bildungsideal in der bestmöglichen Persönlichkeitsentfaltung liegt, entstanden. Das dafür maßgebliche Bemühen um Reflexions- und Verstehensprozesse, die in Übereinstimmung, d.h. in Kongruenz mit dem Selbst stehen, macht einen wesentlichen Teil des Bildungsverständnisses der heutigen EB und ihrer didaktischen Bedingungen aus. Das theoretische Verständnis über die Entwicklung von Organisationen orientiert sich also in seinen Wurzeln äußerst eng an erwachsenenpädagogischen und –didaktischen Prämissen.

sen. Die EB hält in Bezug auf ihre pädagogische Grunddisziplin, auf ihre Prämissen und ihre makrodidaktischen Dimension Potentiale auch für die Theorie und das Management von Organisationslernen bereit, das hier als Phänomen der Verbesserung im Einklang mit den grundsätzlichen Zielen von OE steht. Diese Ziele sind das Nutzbarmachen von Potential und das Mobilisieren von Ressourcen aus sich selbst. Eine dieser erwachsenendidaktischen Bedingungen ist die Lebenslauf- und Biographieorientierung, die wie die Organisationsentwicklung genuin die Struktur- und Subjektperspektive als Kategorien der Entscheidungsfindung für relevante Verbesserungen auf individueller, gruppensdynamischer und damit auch (organisations-)kultureller Ebene aufweisen. Die lernende Organisation ist dann nichts anderes, als die sich entwickelnde und verändernde Organisation, weil es die Menschen in ihr tun, und kann als der pädagogische Versuch verstanden werden Bildung, Change und Transition in organisationalen Prozessen als Lern- und Entwicklungsunterstützung zu begreifen, so wie es in den ursprünglichen Lewin'schen Arbeiten in der OE mit gruppensdynamischen Lernprozessen angelegt war.

Der Mensch wird somit unzweifelhaft zum Maß, Adressat und Akteur der Organisationsentwicklung, ähnlich wie die Person zum Maß der Erziehung, und nicht umgekehrt. Schließlich bestehen Organisationen aus Menschen, ohne die die Organisation nicht existieren kann. Er trägt in bedeutendem Maße zum Erfolg oder Misserfolg von konstruktiver Entwicklung und Veränderung bei, indem er in abstrakter Form Annahmen über Eigenschaften, Bedürfnisse, Motive, Erwartungen, Einstellungen, Verhaltensweisen und Präferenzsysteme von anderen Menschen implizit oder explizit konstruiert. Diese Konstruktion ist geprägt durch Lernen, als eine auf das Überwinden von Schwierigkeiten oder Problemen gerichtete aktive Handlung, die aus konstruktiven Entwicklungen oder Veränderungen resultiert und diese anstoßen kann. Diese Vorgänge sind der OE inhärent und daran muss eine konstruktive OE primär ansetzen.

Das durch die Personperspektive aufgezeigte und grundlegende Interesse am Selbstkonzept (vgl. Kap. 2.2.2, S. 63), die Regulation des Menschen besser zu verstehen im Hinblick auf das erstrebenswerte Fernziel eines besseren und ganzheitlichen Funktionierens, erhält in diesem Zusammenhang hohe Bedeutung im Hinblick auf Konzepte für erfolgreiches OM, für seine Entwicklung und für die Entwicklung der Organisation, die auf einer anderen Ebene dasselbe Ziel des besseren Funktionierens verfolgen. Steuernde Prozesse und Vorgehensweisen sind dabei durch *effiziente heuristische* oder *qualitative hermeneutische* Intentionen geprägt (vgl. Kap. 2.4.2.3, S. 255 f.). Die spezifische Antwort auf die Frage jeweiliger Vorgehensweisen deckt die zutreffende Verfahrensorientierung des Organisationsmanagements auf und lässt durch eine spezifische Verwendung von Begrifflichkeiten auf Leitkategorien und auf den Stellenwert

von Orientierungsprinzipien in der Organisation schließen. Ein Organisationsmanagement das integrativ und synergetisch ausgerichtet ist und ohne gegenwartsbezogene Perspektivverkürzungen plant, zeichnet sich dann durch das Bewusstsein über generelle Annäherungen der OE und der EB aus. Diese Annäherungen sind zu finden in

- empirischen Methoden in der EB und den Diagnoseverfahren der OE,
- interdisziplinäre Korrelationen der EB und der OE mit Psychologie, Soziologie und Neurowissenschaften,
- Prämissen, Zielen und Effekten von EB und OE,
- Bedingungen für konstruktive Prozesse in der EB und in der OE,
- ertragreichen und ergiebige Korrelationen handlungstheoretischer, erwachsenenbildungstheoretischer und pädagogisch-psychologischer, lerntheoretischer, kommunikationstheoretischer und neurobiologischer Erkenntnisse für sowohl die EB als auch die OE.

Von besonderer Bedeutung kristallisierten sich dabei Phänomene der Reflexivität als Motor konstruktiver Entwicklung und Veränderung und der Emotionalität als persönliche Verknüpfung für nachhaltige Lern- und Entwicklungsprozesse heraus. Speziell der Lebenslauf und die Biographie wurden als subjektive und objektive Orientungskategorien für Bedeutungen relevant, wie auch die Organisation von Lehr- und Lernprozessen für Entscheidungsfindungen auf organisationskultureller und –struktureller Ebene. Der Lebensweltbezugs gilt dabei als einflussreicher Ausgangspunkt und Konsequenz für konstruktive Lern- und Entwicklungsprozesse aus Übergangs-, Bewältigungs-, Lehr- und Lerndiskurs im Sinne der Vereinbarkeit der inneren Welt mit ihrer Orientierungsgröße der Wirklichkeitskonstruktionen und subjektiven Bedeutungen und der äußeren Welt mit ihren Orientierungsgrößen der Einflüsse und Problemlagen des Lebenslaufes. In Anbetracht der Person- und Selbstperspektive, der Organisationsperspektive und den erwachsenendidaktischen Bedingungen zwischen Person und Organisation ist es notwendige Folge, eine bestimmte Qualität von zwischenmenschlicher Beziehung und wirksamen Bezug als nachhaltige Ressource für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse zu entfalten. Und zwar eine solche, die die nachhaltige Lösung von (individuell) bedeutungsvollen Problemen unterstützt, was in vorliegender Studie synonym für *konstruktive* Entwicklung und Veränderung betrachtet wurde. Daher wurden die empirischen Untersuchungen zu dieser Beziehungsdimension an der ehemaligen EnBW Akademie durchgeführt, die durch ihre strategische Position zwischen verschiedenen Stakeholdern bzw. Interessensgruppen sowie durch ihre strategisch hohe interne Vernetzung auf eine hervorgehobene Bedeutung und Orientierung von Austausch, Kommunikation und damit verbundener Beziehungsgestaltung schließen ließ.

Die Ergebnisse der Dokumentenanalyse zu expliziten und internen Zielen und Aufgabenstellungen der AKA unterstreicht diese Annahme (vgl. Kap. 4.1, S. 268 und Kap. 5.1, S. 323). Persönlich sein, besseres Verständnis füreinander, gemeinsame Lösungen und Begleitung waren ausgewiesene Handlungsziele der Geschäftsbereiche. Diese strategische wie operative Orientierung, die sich auch organisationskulturell auswirkte, hatte eine intensive Auseinandersetzung der Befragten mit und ein hohes Interesse an vorliegendem Forschungsthema zu Folge. Die Datenvalidität vorliegender Studie wurden davon und von der Tatsache, dass die meisten Befragten mindestens sechs Jahre oder länger dem Betrieb angehörten, positiv beeinflusst.

Die Beziehungsdimension wissenschaftlich als Schnittstelle zwischen personaler und organisationaler Perspektive von konstruktiver Entwicklung und Veränderung vor dem Hintergrund der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft zu positionieren, sollte Konkurrenz und Überlagerung von theoretischen Erkenntnisinteressen und Aufgabengebieten des stark interdisziplinären Feldes der OE und sie betreffende zunehmend ausdifferenzierte Subdisziplinen, wie sie heute vermehrt anzutreffen sind, verringern helfen. Die beziehungsorientierten anthropologisch-pädagogischen Anteile beziehen sich dabei auf grundsätzlich historische Erkenntnisse wie das Buber'sche „der Mensch wird am Du zum Ich“, das Mounier'sche „Sein ist Füreinander-Sein“ oder die dialogische Orientierung nach Ricoeur, die auf eine deutliche Beziehungsangewiesenheit des Menschen für seine positive und damit konstruktive Entwicklung hinweisen. Die geschichtsmächtige Entfaltung des humanistischen Personverständnis und seine Beziehungsangewiesenheit fließen immer wieder in Auffassungen vorliegender Studie mit ein und kristallisieren zudem theoretische Grundlagen des fokussierten personzentrierten Ansatzes heraus, eine Beziehungsmetatheorie nach Rogers (vgl. Kap. 2.2.4.3, S. 113), die im Einklang mit traditionsreichen psychologischen, erwachsenendidaktischen und modernen neurowissenschaftlichen Erkenntnissen über die positive Entwicklung und Veränderung des Menschen steht und die EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft untermauert. Die von Rogers beschriebenen Bedingungen stehen weitgehend im Einklang mit den elaborierten Vorstellungen des humanistischen Menschen als Person und der Grundlage der Ganzheitlichkeit und Beziehungsorientierung historischer Disziplinentwicklung in der Erziehungswissenschaft. Die Bedingungen sind „Kongruenz“, „bedingungsfreie positive Beachtung“ und „Empathie“ (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 133 ff.). Es zeigte sich, dass diese Wirkbedingungen eines entwicklungsförderlichen und -hilfreichen Beziehungsklimas gemeinsam mit den fundamentalen prozessualen Entwicklungstendenzen der *Entfaltung* (das „Frei-Sein“) und der *Erhaltung* (das „In-Beziehung-Sein“) (vgl. Kap. 6.4, S. 427) schon von Beginn an aller pädagogisch relevanten Überlegungen um Lehren, Lernen und Lösungssuche von Proble-

men im Sinne des In-gleichwertiger-Beziehung-Sein eine wichtige Rolle spielten. Auch Guardini betonte die Akzeptanz der Einzigartigkeit anderer und durch Prior und Bollnow wissen wir, dass menschliche Begegnung Getrennt-Sein voraussetzt und eine gerichtete, zweiseitige Bewegung ist, die sich erst durch eine Betroffenheit im Inneren von einem losen Kontakt unterscheidet. Der personzentrierte Ansatz beschreibt eine primäre *Kongruenzentwicklung* als Übereinstimmung im Denken, Fühlen und wertschätzenden, jedoch nicht wertfreiem Handeln der Person. Diese Entwicklung ist mit ihrer inhärenten Dimensionen von Empathie und bedingungsfreier positiver Beachtung das iterativ zu erreichende Ziel für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse und meint, in Beziehungen das sein zu können, was man ist. Bedingungsfreie positive Beachtung und Akzeptanz des Seins, des eigenen und des Gegenübers ohne Täuschung, ohne Fassade und ohne Abwehr, d.h. ohne Verleugnung oder Verzerrung, jedoch nicht ohne Beziehungsorientierung, d.h. nicht ohne Rücksicht durch bedingungsfreie positive Beachtung und Empathie auf das Gegenüber und auf sich selbst. Kongruenz ist dabei *keine* willkürliche Offenheit auf Kosten anderer und darf *keine* Legitimation für jegliches Tun oder Lassen werden ohne Fremd- und Selbstempathie bzw. ohne Fremd- und Selbstbeachtung. Dies gilt in jeglichen sozialen, also auch in organisationalen Kontexten. Alle drei Wirkbedingungen sind in einem Einklang zu sehen und in ihrer Prozesshaftigkeit zwischen Tendenzen der Selbsterhaltung und -entfaltung. Gerade die von Rogers proklamierte Nicht-Direktivität ist dabei in vorliegendem Erkenntnisinteresse nicht als besonderes Merkmal von Absichtslosigkeit zu kennzeichnen, sondern als totale Absage an Formen der persönlichen Manipulation, denn organisationale Kontexte erfordern aufgrund ihrer *gemeinschaftlichen* Sinnggebung eine Richtung, also eine Direktion.

Diese wesentlichen Wirkbedingungen und weiteren Aspekte des personzentrierten Ansatzes zeigen sich auch in den Ergebnissen vorliegender Studie. Die Resultate der Interviews bestätigen dabei die Ergebnisse der Onlinebefragung weitgehend (vgl. Kap. 5.2.9, S. 374 und Kap. 5.3.6, S. 402). Sie zeigen insgesamt auf, dass eine Beziehung, die für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse hilfreich und förderlich ist, in konkrete Unterstützung und Hilfe zur Selbsthilfe unterscheiden muss. Eine solche Beziehung darf sich nicht aufdrängen, denn sie muss (1) hauptsächlich von Vertrauen geprägt sein. Dazu gehören wesentlich die verlässliche und echte (kongruente) Beachtung von *subjektiven Bedeutungen* sowie ein angstfreier Raum. Sie muss (2) von Offenheit geprägt sein. Dazu gehört wesentlich Neugier und Interesse (bedingungsfreie positive Beachtung) mit den wichtigen Eigenschaften Achtsamkeit, Akzeptanz und Empathie sowohl in Bezug auf sich selbst als auch in Bezug auf das Gegenüber. Dennoch gibt es (organisations-)kulturell bedingte Grenzen der Akzeptanz im sozialen Verhalten,

die situationsbedingt überschritten werden können. Als größte „Hilfe“ für konstruktive Beziehungen ergaben sich das Da-Sein, In-Kontakt-Sein und wertschätzende Kommunikation, die bedingungsfrei und positiv auf aktive oder passive Bedürfnisse achtgibt und auch entsprechend agieren kann. Bestmögliche „Förderung“ löst das subjektive Gefühl von Weiter-Kommen aus und wird maßgeblich durch das Erleben von Vertrauen auf die eigenen Potentiale und die Sensibilität für konkrete Unterstützung oder benötigten Freiraum hervorgerufen. Hilfe und Förderung sind somit durch generell vertrauensvolle, interessierte und unterschiedliche Formen der Zuwendung gekennzeichnet, die sowohl Entfaltung als auch Erhaltung konkret aktiv als auch passiv unterstützen, denn wer sich alleine gelassen fühlt, kann sich auch nicht entfalten. „Vertrauen“ ist dabei das tiefe und eigene Gespür, das entsteht, wenn Zutrauen und Verlässlichkeit in kongruenter Form Sicherheiten gewähren kann, indem Ängste bestmöglich reduziert werden, d.h. möglichst wenig zu befürchten ist. Dafür ist es notwendig, dass subjektive Bedeutungen wertgeschätzt (Empathie) und man sich selbst in der Person, angenommen und akzeptiert fühlt, wie man ist (bedingungsfreie positive Beachtung) für die Freisetzung von mentalen und emotionalen Ressourcen. Dies kann sowohl von einem selbst als auch vom Gegenüber erfolgen. Vertrauen ist eine wechselwirkende Kategorie in Beziehungen zu mir selbst (intrasubjektiv) und zum Gegenüber (intersubjektiv), die je nach Intensität Reibungslosigkeit oder Aufreibung zur Folge hat.

Die Beziehung ist also auf keinen Fall unabhängig, beliebig oder willkürlich. Wichtigster Aspekt in entwicklungsförderlichen und –hilfreichen Beziehungen ist der aktive, vertrauensvolle und „gute“ Dialog, der aktives Zuhören (bedingungsfreie positive Beachtung, Empathie) und offenen, ehrlichen Austausch (Kongruenz) vereint, von dem beide Parteien etwas haben und der bestenfalls über einen längeren Zeitraum andauert. In der Beziehungsqualität spielt dabei das Erleben von Wertschätzung und Zuwendung (bedingungsfreie positive Beachtung, Empathie) sowie Echtheit (Kongruenz) eine entscheidende Rolle. Wesentlich dabei ist das Zurückhalten, *jedoch nicht gänzliche Fehlen*, von eigenen Bewertungen. Völlige Wertneutralität erscheint unpersönlich und damit nicht hilfreich. Instrumental gefördert wird dies im betrieblichen Kontext hauptsächlich durch gemeinsames Arbeiten in Projekten, außerbetriebliche Treffen und durch Einzelgespräche. Dieses Ergebnis entspricht der Auffassung des personenzentrierten Ansatzes, dass konstruktive Beziehungsgestaltung durch das von Empathie und bedingungsfreier positiver Beachtung geprägte *Ausloten* beider Beziehungspartner erreicht, wenn beide zum größten Teil kongruent sind, wovon in einem organisationalen Kontext auszugehen ist.

Während Freiheit und Flexibilität für die konstruktive Selbstentwicklung entscheidend sind, zeigte sich, dass es für eine hilfreiche und förderliche Beziehungsgestaltung ver-



trauensvolle Sicherheit und Stabilität ist. Dabei lassen sich die hilfreichsten Merkmale für konstruktive Problemlösungen unter den Begriff des „positiven Bezuges“ subsumieren sowie die Merkmale einer hilfreichen Beziehung unter „Vertrauen“, als Resultat und Folge von Interesse und Zuwendung (bedingungsfreie positive Beachtung) und dem Erleben von Bedeutung (Wertschätzung) der eigenen Person. Somit lässt sich im weiteren Sinne ein kongruenter offener, positiver und wertschätzender Bezug als vertrauens- und problemlösungsförderlich konkludieren. Die Konsequenz wird deutlich: *Wir benötigen vielmehr einen neuen Modus des Zulassens als des Handelns. Und dieses Zulassen benötigt Ressourcen des Vertrauens.*

Nun zeigen auch bereits frühe Erkenntnisse, dass ein direkter Zusammenhang von einem engagierten, motivierten und enthusiastischen Unternehmensklima, in dem Selbstachtung und persönlicher Fortschritt durch Partizipation Bedeutung haben, mit der Effizienz und dem Erfolg des Unternehmens besteht. Partizipation bedeutet dabei, das macht vorliegende Studie deutlich, Entscheidungsfreiheit und Wahlmöglichkeit und zwar in Beziehung. Das bedingt zum einen, dass überhaupt etwas zur Wahl steht und als solches wahrgenommen wird, und zum anderen, dass eine Wahl bzw. Entscheidung getroffen werden *kann*, was sich in den Wirkbedingungen der Beziehungsqualität für ein hilfreiches und förderliches Entwicklungs- und Veränderungsklima zeigt. Die elaborierte Beziehungsdimension konstruktiver Entwicklungs- und Veränderungsprozesse macht mit ihren zentralen Wirkbedingungen deutlich, dass sich die methodischen Ansätze der Arbeit mit der Entwicklung und Veränderung von Mensch und Organisation nicht in den Methoden, sondern in der Art und Weise ihrer Organisation und Gestaltung bzw. in ihrer *Durchführung* unterscheiden. Konstruktive Entwicklung und Veränderung ist also eine Angelegenheit des *Ausmaßes*. Ihre Charakteristika stellen Prozessmerkmale dar, die erst dann eine Wirkung entfalten, wenn sie *erlebt* werden. Daher sind persönliche Kontakte relevant. Im betrieblichen Kontext einer Corporate Academy scheinen dies das gemeinsame Arbeiten in Projekten oder an einem Thema, private Treffen mit KollegInnen und Gespräche beim Essen zu sein. Diese persönlichen Kontakte werden trotz technischer Kommunikationsmöglichkeiten für eine optimale Beziehungsgestaltung groß geschrieben, wohingegen erwartungsgemäß die online-basierten Angebote zu Kommunikation und Austausch weniger bedeutsam sind. Eine Verbesserung in der Beziehungsgestaltung durch neue technologische Kommunikationsmöglichkeiten ist also nicht auszumachen.

Neben diesen konkreten Wirkbedingungen und Merkmalen hilfreicher und förderlicher Beziehungen für ein Klima konstruktiver Entwicklungs- und Veränderungsprozesse, die die EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft ausmachen, sind folgende mitei-

einander korrelierende Phänomene im Einklang mit den elaborierten Erkenntnissen aus der Person- und Organisationsperspektive unter erwachsenendidaktischen Bedingungen sowie im Zusammenhang mit den Ergebnissen dieser Studie eindeutig von besonderer Bedeutung:

1. Ganzheitlichkeit als geschichtsmächtig entwickelte Tendenz von konstruktiver Entwicklung und Veränderung für Person und Organisation,
2. Freiheit und Autonomie als maßgeblich positiver Effekt auf konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse,
3. das Selbstkonzept als konzeptuelles System der Person, mit ihren
4. Gefühlen als Voraussetzung und Bedingung für
5. Subjektives Erleben von Bedeutung als höchste Autorität und Prüfstein für die Wirklichkeit der Erfahrungen sowie
6. Verstehen und Reflexion als zentrale Handlungskategorien für machtvoll wachstumsfördernden Einfluss und Erkenntnis.

Ganzheitlichkeit beschreibt seit Augustinus die Person als *Einheit* ihres Seins, Wissens, und Wollens und damit perspektivisch die Entwicklungsrichtung des Menschen, wie sie der Pädagogik bis heute inhärent ist und in engem Verhältnis zur Ideologie des personenzentrierten Glaubens an und Vertrauens auf die Aktualisierungstendenz (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118) steht. Auch Comenius und Spranger forderten die ganzheitliche Ausbildung des Menschen, so wie Rousseau eine Erziehung mit „Kopf, Herz und Hand“ in einem sozial bedingten Umfeld. Pestalozzi und Schiller thematisierten den Widerspruch von angeborener Freiheit und äußeren, gesellschaftlichen Zwängen, was in einer moderne Arbeitswelt die Entwicklung zur Ganzheit unmöglich macht, wogegen Humboldt Vorschläge für vielseitige und abwechslungsreiche Umgebungen für die Entwicklung der Kräfte zu einem Ganzen, zu Mitmenschlichkeit und Persönlichkeit vorschlug. Schließlich sieht auch Flores d'Arcais die Ganzheitlichkeit des Menschen als wertendes Subjekt in Beziehungen. Auch konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse des Menschen und der Organisation sind gekennzeichnet von einer Tendenz zur Ganzheit. Diese Tendenz beschreibt die Zielgerichtetheit eines konstruktiven Entwicklungsprozesses, der zwar Veränderungen, d.h. Kurs- oder Richtungswechsel beinhalten kann, dabei jedoch nicht sein generelles Streben als Ganzheit zwischen Erhaltung und Entfaltung verliert. Dieses Streben (Aktualisierungstendenz) ist dadurch gekennzeichnet, dass es danach trachtet, sich selbst dahingehend zu aktualisieren, all seine Möglichkeiten zu werden. An diesem Bestreben ist der Mensch und die Organisation als organismische Ganzheit beteiligt, was die Person- und Organisationsperspektive und ihre Zusammenhänge in vorliegender Studie verdeutlicht. In der Hauptsache beschreibt das Phänomen der Ganzheitlichkeit die prozessuale Betrachtung

tung des Menschen und der Organisation als Organismus. Diese Einheit von Geist, Seele und Körper, von Kopf, Herz und Hand spielt in der erwachsenenpädagogischen OE und ihrer Organismusperspektive eine wichtige Rolle für konstruktive Prozesse. Einseitige Vernachlässigung oder Überbetonung der Elemente haben negative Auswirkungen. Die ganzheitlich integrative Funktion dieser Bereiche im Zusammenhang mit der Entwicklung der Persönlichkeit, dem Lernen der Person und der Bedeutung von Erfahrungslernen in der Organisation lässt die Organisation mehr und mehr als einen lebendigen und verbundenen, d.h. in Beziehung stehenden Organismus erscheinen, der in hohem Maß Regeln der Selbst- und Personentwicklung und ihrer Selbstkonzeptdynamik befolgt. Da die Entwicklung und Veränderung der Organisation jedoch nicht zuletzt die Entwicklung und Veränderung eines aus Persönlichkeiten bestehenden Organismus ist, ist sie ähnlich der personalen eine höchst dynamische, mehrdimensionale und vielfältige. Gerade diese Perspektive der Ganzheit fokussiert im Hinblick auf konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse auf die einzelnen Teile und ihre Bedeutung in einem Gesamtzusammenhang. Einzelne Teile bzw. Elemente des Organismus stehen im Zusammenspiel und der Verantwortung gegenüber den anderen Teilen, was wiederum die Bedeutung der verbindenden Beziehungsdimension hervorhebt. Hier spielt das Verstehenspostulat für konstruktive Prozesse der Entwicklung und Veränderung eine wichtige Rolle, wie es der personenzentrierte Ansatz beschreibt, denn indem mehr Aspekte des eigenen Selbst erfahren und besser verstehen gelernt werden können, wird die Selbstständigkeit, Selbstsicherheit und auch die Verantwortungsbereitschaft gegenüber anderen verbessert. Die Ergebnisse dieser Studie bestätigen das. Die an wertschätzenden Beziehungen orientierte Förderung der konstruktiven Selbstentwicklung und –veränderung von Personen einer Organisation expliziter Erwachsenenbildung und Weiterbildung unterstützt primär ihre Motivation zur Verantwortung für kommende Aufgaben. Aus dieser Verantwortungsübernahme ist Wunsch und Wille zum proaktiven Umgang mit Entwicklung und Veränderung zu folgern, die eine geringere Abwehr und einen konstruktiveren und positiven Fortschrittsprozess erwarten lassen.

Seit Kant wissen wir, dass der Mensch in Würde, Freiheit und Autonomie (Selbstbestimmung) lebt, was Steiner aufgriff und vorläufig die Bedeutung von Kongruenz in förderlichen Beziehungen beschrieb, indem er das Sein-wie-man-ist hervorhebt. Auch Korczak und Jäger beschreiben persönliche Absichtslosigkeit und Anerkennung für eine gemeinsame Bewältigung von Schwierigkeiten. Die Ergebnisse dieser Studie untermauern, dass Handlungsfreiheit und Unabhängigkeit des Einzelnen möglichst nicht eingeschränkt werden dürfen, wenn er sich konstruktiv entwickeln und verändern soll. Z.B. steht die flexible Arbeitszeitgestaltung an der Spitze der förderlichen und hilferei-

chen Maßnahmen für eine optimale konstruktive Selbstentwicklung. Das entscheidende Stabilitäts- und Sicherheitsbedürfnis kann jedoch problembezogen und im Hinblick auf subjektive Bedeutungen stark variieren und ist im Einzelfall in Interaktion und Kommunikation differenziert auszuloten. Der Lehr-/Lerndiskurs der EB konkludiert ebenso, dass maximale Freiheit in der Wahlmöglichkeit der eigenen Entscheidung maßgebliche Effekte auf nachhaltig erfolgreiche Lern- und Problemlösungsprozesse hat. Die Konsequenz für die Organisation von konstruktiven Lehr- und Lernprozessen ist das Ermöglichen von selbstständigen Suchbewegungen und Äußern von wirklichen Interessen und deren Berücksichtigung. So, wie Neill eine Pädagogik ohne Zwang proklamierte und Luther ausrief, dass es keinen Zwang in Glaubens- und damit Vertrauensfragen geben darf, wie es auch bereits vorher im Koran zu finden ist (vgl. Kap. 2.2.1, S. 55). Um dem Einwand der unwirtschaftlichen Eigenschaften von Freiheit und Autonomie zu begegnen, ist zu betonen, dass der Höhepunkt der durch Freiheit und Autonomie zu erreichenden Effizienz im Montessori-Phänomen liegt, das unerwartet hohe Konzentrationsleistungen durch die Polarisation von Aufmerksamkeit aufgrund der Strukturierung und Gewährleistung von spontaner Aktivität, freier Tätigkeitswahl und deren Intensität und Dauer als Vorstufe des Flow-Effektes darlegt (vgl. Kap. 2.2.4.1, S. 91 und Kap. 2.4.2, S. 233).

Das Selbstkonzept hat sich als konzeptuelles und zentrales System der Person für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse sehr bedeutsam erwiesen. Es bezieht sich auf Vorstellungen von sich selbst als ausschließliches Ergebnis einer eigenen Einschätzung, jedoch mit erheblichem Handlungseinfluss (vgl. Kap. 2.2.2, S. 64 ff.). Konstitutiv für das Selbstkonzept ist dabei vor allem die *Selbstbewertung* als eine Abfolge von Wahrnehmung, Einschätzung und Bewertung in Bezug auf den eigenen Wert durch sozialen (äußere Maßstäbe) oder individuellen (innere Maßstäbe) Vergleich. Daraus resultierende Überzeugungen von Werthaftigkeit bestimmen stabile und weniger stabile Teile und dadurch auch indirekt deren höhere oder geringere Schutzbedürftigkeit, die sich in einem Arsenal an unterschiedlichen Abwehrmechanismen in höchst individueller Intensität ausdrücken können, wie es auch der personenzentrierte Ansatz beschreibt (vgl. Kap. 2.2.4.3.2, S. 136 f.). Auch Identitätskonstruktionen legen nahe, dass der Ausgangspunkt der Erkenntnis für konstruktive Prozesse als Zentrum der Aufmerksamkeit in die Person (Subjekt) oder Personengruppen (corporate Objekt) zu legen ist. Der nach Mead beschriebene impulsive Subjektaspekt (Ich) und das seiner Selbst bewusst werdende Subjekt im Sinne des reflektierten Objektaspekt (Mich) dienen als personenzentrierte Vorlage einer konstruktiven Beziehungsdimension und der wichtigen Wirkbedingung „Kongruenz“, die Echtheit durch Übereinstimmungen zwischen Selbst- und Fremdheit und einem Ausloten von Innen- und Außenwelt sucht.

Eine generelle Komplexitätsreduktion von durch das Selbstkonzept gesteuerten Prozessen wird, wie bereits mehrfach konkludiert und auch hier offensichtlich relevant, durch nur zwei fundamentale Tendenzen erreicht: Erhaltung oder Entfaltung. Die Berücksichtigung des Selbstkonzeptes hat sich folglich im Einklang vorliegender Untersuchungsergebnisse und theoretischer Elaborationen für konstruktive Beziehungsgestaltungen als unabdingbar erwiesen. Nun erscheint es im organisationalen Sinne höchst lohnend, Aspekte des Konzepts von Selbst weiterführend in einem Zusammenhang mit dem *Konzept von Organisation*, mit der Corporate Identity und/oder der Organisationskultur zu betrachten, um möglicherweise organisationale Steuerungs- und Leitkategorien und von der Person ausgehende emergente organisationale Ebenen besser zu verstehen.

Die Bedeutung der Beachtung von Gefühlen für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse ist eine Konsequenz der Erwachsenenbildung und ihrer humanistischen Beziehungsdimension. Nicht nur Thomas von Aquin warb für eine innere bzw. göttliche Bildung, auch Grundtvig, der die erwachsenenpädagogische Fachdiskussion entscheidend prägte, forderte eine Emotionen einbeziehende und zu Wertediskussionen aufwerfende Bildung Erwachsener und damit Prozesse der Entwicklung und Veränderung, die, wie auch Nohl im pädagogischen Bezug vertrat, Lehren und Lernen in Leidenschaft und Empathie beinhalten. Im Hinblick auf eine aktuell konstruktivistische Wende in der EB muss unter erwachsenendidaktischen Gesichtspunkten klar werden, dass der Mensch nicht nur konstruiert, sondern auch fühlt. Daher ist eine stärker erlebensverbundene Gestaltung nachhaltiger und tatsächlich personenzentrierter Beziehungen geboten, um offen für Unvorhergesehenes zu bleiben sowie Autonomie und Anerkennung des Einzelnen zu wahren. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass konstruktive Selbstentwicklung und -veränderung eine auf Kompetenzen und Persönlichkeit bezogene Entwicklung und Veränderung von Verhalten und Vorgehensweisen ist, z.B. zur Lösung eines subjektiv bedeutsamen Problems, die ein gutes und wohliges Gefühl durch nach vorne gerichtete Bewegungen auslösen, was einem wiederum Kraft, Energie und Motivation gibt, anstatt sie zu nehmen. Balance, Selbstvertrauen und Leichtigkeit sind weitere zentrale Folgen (vgl. Kap. 5.3.5, S. 396). D.h. obwohl Empathie kaum thematisiert wird, spielen Gefühle eine wesentliche Rolle und sind in Entwicklungs- und Veränderungsprozesse zu einem erheblichen Teil involviert. Allein diese Tatsache und auch die deutliche Korrelation zwischen Angst und dem für konstruktive Prozesse bedeutsamen Vertrauen zeigt, dass Lern- und Entwicklungsprozesse unabhängig welcher Anlässe, die aufgrund unseres vielfältigen Lebens ohne Zweifel eine hohe Vielfalt aufweisen können, an das geknüpft sind, was uns im Inneren positiv berührt. Diese Tatsache ist in Konsequenz dargelegter Ausführungen und im Organisationsmanagement

egal welcher Art, das geprägt ist, von interdisziplinären Interaktionen und vielfältigen Aufgabenstellungen, durch emotionale Achtsamkeit und bedingungsfreie Akzeptanz zu integrieren. Denn, wenn eine Organisation als autopoietisches und lebendiges System mit eigenem Emergenzniveau zu betrachten ist, was das Phänomen der Ganzheitlichkeit sowohl des Teams als auch des einzelnen Menschen beschreibt, dann tritt sie möglicherweise auch als ein empfindender Organismus im Sinne eines Akteurs auf, der in der Lage ist, spontan auf äußere Reize und Einflüsse zu reagieren, bevor er bewusste und planvolle Entscheidungen trifft (vgl. Kap. 2.4.2.2, S. 240).

Das fühlende Konzept von Selbst und Organisation ist Voraussetzung und Bedingung für das subjektive Erleben von Bedeutung als höchste Autorität und Prüfstein für die Welt der Wirklichkeit und Erfahrungen, wie es auch Rogers im personzentrierten Ansatz darlegt. Denn keine Idee eines anderen und keine eigene Idee sind so maßgeblich wie die eigene Erfahrung, der in Bezug auf konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse unbedingt zu trauen ist. Die Ergebnisse dieser Studie haben gezeigt, dass die Bedeutung von "konstruktiv" stark von Selbststeuerung bzw. Selbstbestimmung sowie subjektiver Sinnhaftigkeit abhängig ist und durch deren Erleben maßgeblich positive Erfolgsgefühle hervorruft, die an die Wahrnehmung einer voran bringenden Bewegung geknüpft sind, wodurch Selbstvertrauen gewonnen wird, das wiederum Kraft, Energie und Lust erzeugt. Aktive Selbststeuerung und zielgerichtete Sinnhaftigkeit haben sich als klar positive Bedingungen für konstruktive Selbstentwicklungsprozesse gezeigt, gerade dann, wenn persönliche Herausforderungen erlebt werden können. Intrinsische Motivation und der Einfluss der Identität, d.h. das was die Person von sich hält, wie sie sich sieht und von sich überzeugt ist, bilden die stärksten inneren Aspekte für eine positive Entwicklung und Veränderung und heben damit die Bedeutung der Kongruenz als die Übereinstimmung mit dem eigenen Selbst für konstruktive Selbstentwicklungs- und -veränderungsprozesse hervor. Dabei ist es der Moment, der zählt. Prior und Bollnow haben bereits festgestellt, dass die Begegnung von Menschen in ihrer Wirklichkeit aufgrund der Bedeutungskonstruktionen der Beteiligten nicht planbar, nicht herstellbar und nicht wiederholbar ist. Aber es ist nicht nur das momentane Subjekterleben, sondern auch die Welt der subjektiven Erfahrungen, die eine wesentliche Rolle spielt, denn die Lebenslauf- und Biographieorientierung verweisen auf handlungsrelevante Deutungsmuster angesichts subjektiver Erfahrungen. Diese Welt der Erfahrungen ist für jede Person eine höchst private Welt und durch eine persönliche Landkarte konstruiert, die die Realität der Welt des Individuums beschreibt und das momentane Erleben beeinflusst. Auch Organisationen beherbergen in ihren sozialen (Sub-)Kulturen solche Landkarten. Ihnen gilt im Sinne organisationaler Transparenz hervorgehobene Bedeutung für konstruktive Prozesse. Denn bereits seit Augustinus

gilt die Person als einziger und zentraler Ausgangspunkt von Bewertung und Geist, von „Fürwahrhalten“, „Fürwerthalten“ und „Fürschönhalten“. Und nach Hume wird die Interpretation der Welt nur durch den Menschen vollzogen, der sich und seine Subjektivität im Sinne Kants über die Ausbildung von Handlungsmöglichkeiten und deren Aktualisierung herstellt. So können auch Organisationen als handelndes Kollektiv auftreten und konstruieren dadurch Bedeutung. Zahlreiche Erkenntnisse des Lerndiskurs der EB auch in organisationalen Kontexten weisen den Weg in Richtung der nicht nur hinreichenden, sondern notwendigen Beachtung von subjektiven Bedeutungen, Bedeutungszuschreibungen, Bedeutungskonstruktionen oder Deutungen, v.a. mit Bezug auf die Reflexion von Erfahrungen in Lebenslauf und der Biographie für einen erfolgreichen Lern- und Entwicklungsprozess Erwachsener. Dies dokumentieren ertragreiche Konzepte wie das expansive Lernen nach Holzkamp oder die Lernschleifen nach Argyris und Schön. Die unzweifelhaft notwendige Beachtung subjektiver Bedeutungen und deren Reflexion und Exploration spiegeln sich auch in konstruktiver Beziehungsgestaltung im Lebensweltbezug wieder und sind die für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse relevante Orientierungsgrößen, bezogen auf eine äußere Welt, die die Einflüsse des individuellen Lebenslaufes und der Biographie bestimmt und eine innere Welt, als die Ansicht, die die Person von seinem geschichtlichen, aktuellen und zukünftigen Leben vertritt. Der Lebensweltbezug ist somit auch Gewissheitskategorie und bietet Orientierung mit Hilfe von verstehenden Rekonstruktionen und Reflexion. Auch die in konstruktiven Entwicklungs- und Veränderungsprozessen für Übergänge und Bewältigungen relevante „Anschlussfähigkeit“ hängt eng mit dem Lebensweltbezug zusammen, ebenso wie der lebensweltliche Verwendungsbezug für nachhaltige Lernprozesse Erwachsener, wofür wiederum subjektive Bedeutungen eine maßgebliche Rolle spielen.

Konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse müssen somit unter dem Einfluss eines kritisch-reflexiven Diskurses in Beziehung stattfinden, der Lebenswelt, Konstruktion von Wirklichkeit und Deutung bzw. die Schaffung von Bedeutung sowie kultivierende und sozialisierende Erwartungen integriert. Dieses doppelt reflexive Bewusstsein (von Ich und Mich) soll Verstehen erweitern, um gemeinsam sinnhafte und damit konstruktive Entscheidungen zu ermöglichen. In diesem doppelt reflexivem Bewusstsein liegt das professionelle Merkmal der Ermöglichung einer kritisch differenzierten Auseinandersetzung, denn „Außen“ und „Innen“ gehören zusammen.

Verstehen und Reflexion haben einen wesentlich machtvolleren Einfluss auf konstruktive Entwicklung und Veränderung, als gemeinhin angenommen. Die Verstehensorientierung bzw. das Verstehenspostulat ist dabei maßgebliches Handlungskonzept, wie es Augustinus als Anstoß zu eigener Erkenntnisbemühung durch ganzheitliches Sein,

Wissen und Wollen, Dieltheys Hermeneutik oder Klafkis Subjektorientierung in kategorialer Bildung beschrieb. Kron wurde konkreter, indem er das Verstehen von Regel- und Rollenerwartungen durch Reflexion von Interpretation und Intention in sozialen Prozessen hervorhob. Auch die erwachsenendidaktischen Bedingungen zwischen Person und Organisation (vgl. Kap. 2.3, S. 150) zeigen insgesamt auf, dass für die Organisation von Lehr- und Lernprozessen, die Entwicklungsprozessen generell inhärent sind, gerade bei der interdisziplinären Betrachtung von Organisationsentwicklung und –veränderung, die Verstehensorientierung von subjektiven Bedeutungszuschreibungen und -konstruktionen als Ausgangspunkt für a.) konstruktive Selbstentwicklungen und für b.) förderliche Selbstorganisation organisationaler Prozesse nicht übergangen werden darf und mehr ins Zentrum der makro- und mikrodidaktischen Aufmerksamkeit rücken muss. Die Betrachtung der Organisation als Organismus hilft dabei, die auf das Zusammenspiel und die Beziehung einzelner Teile in ihrer Wirkung für das Gesamte fokussierte und logische Konsequenz der Perspektive der Ganzheitlichkeit für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse besser zu verstehen. Auch Rogers beschreibt im personenzentrierten Beziehungsansatz das Sich-Verstanden-Fühlen als machtvoll wachstumsfördernden Einfluss, worauf Ergebnisse der Interviews vorliegender Studie ebenfalls hinweisen. Sie zeigen unter anderem, dass die für Veränderung zentrale Akzeptanz Verstehen erfordert. Verstehen ist jedoch nicht etwas, das durch sein Geben Wirkung entfaltet, sondern durch das angstfreie Erleben im Hier und Jetzt, an dem immer auch Gefühle beteiligt sind, denn der Mensch fürchtet, was er nicht versteht. Die kongruente Verstehens- oder Erkenntnis*bemühung* gegenüber dem Anderen wurde bereits mit Comenius und Nohl deutlich, indem es immer um eine innere Haltung, um eine moralische und eine Wertefrage des menschlichen gleichwertigen Miteinanders auf Augenhöhe geht, in Übereinstimmung mit dem eigenen Fühlen, Denken und Handeln, wie im Buberschen Dialogverständnis in entwicklungsförderlichen und hilfreichen Beziehungen keine methodische Kompetenz gefordert ist, sondern Personsein, d.h. Beziehungsfähigkeit als ganzer Mensch. Womit Beziehung prinzipiell zwischen Personen durch Kommunikation und Interaktion stattfindet. Reflexion und Achtsamkeit bezüglich dieser Momente zeichnen jedoch vielmehr eine Form innerer Haltung aus, als einen beruflich professionellen Habitus, worauf vorliegende Untersuchungsergebnisse hinweisen, die besagen, dass hilfreiche Beziehungen durch nicht-professionelle Gespräche und durch Echt-Sein der Person gekennzeichnet sind, wobei die innere Haltung dabei optimal durch bedingungslose Wertschätzung und Akzeptanz gegenüber der anderen Person und sich selbst als Person bestimmt ist. So ist die Beziehung weder Technik, Methode oder Profession, sondern wie auch nach Giesecke und Nohl, eine Lebensform.



Wesentliches Merkmal für Verstehen ist die Reflexion als zentrale Erkenntnisleistung, wie bereits Adorno feststellte. Der Reflexion ist in vorliegendem Kontext auch die Exploration als Erkenntnisgewinn für besseres Selbst- und Fremdverstehen zuzuordnen. Reflexivität und (Selbst-)Exploration fördern das notwendige Bewusstsein für Erfahrbarkeit, Erleben und Subjektivität und stehen in einem direkten Zusammenhang mit der Kunst des besseren Verstehens, der Hermeneutik, die Differenzierung (z.B. differenzierte Handlungsperspektiven oder Argumente) und in Folge dessen auch eine erhöhte (Handlungs-)Flexibilität ermöglicht. Hinsichtlich der Beziehungsdimension für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse ist dabei die Intention bzw. die Absicht bedeutend. Brezinka half durch seine erziehungswissenschaftliche Konnotation von Beziehungen, die Intention (das Anliegen) als in Beziehung real zu erkennen und zu beachten, was letztlich als wichtiger Beitrag für die kongruente und reflexive Beziehungsgestaltung gewertet werden muss, die dazu beiträgt, das Prinzip der Offenheit für Unvorhergesehenes zu wahren. So konstatierte auch Comenius, dass Schulen durch persönliche Selbsterkenntnis zu „Werkstätten der Menschlichkeit“ werden sollten. Verstehen und Reflexion unterstützen das In-gleichwertiger-Beziehung-Sein. Kron beschrieb zu Recht das Problem des hierarchischen Unterschieds zwischen Personen in einem Wissens- und Reifungsgefälle. Damit verbunden wurde ein potentiell nicht förderliches Verhalten für konstruktive Beziehungen ausgemacht, dem dadurch, nicht nur im erzieherischen Kontext, begegnet werden kann, dass die Beziehung als ein Prozess der Interpretation und Reflexion persönlicher Intentionen und individueller sowie organisationaler Rahmenbedingungen des Handelns betrachtet und bedingungsfrei positiv beachtend gestaltet wird. Die Förderung von Reflexionsvermögen ist als Orientierungskategorie für mehr Kongruenz und daraus folgende Selbstbestimmtheit und Selbstwirksamkeit eine wesentliche Konsequenz der erwachsenendidaktischen Bedingungen für die Organisation von Lehr- und Lernprozessen. Die Realität der Welt des Individuums muss sich durch Reflexion und Exploration im permanenten Abgleich von Erfahrung und Wahrnehmung vergewissern, worauf sich auch der personenzentrierte Ansatz für konstruktive Beziehungsgestaltungen bezieht. Der wichtige empathische und positiv beachtende Kommunikationsprozess ist dann im optimalen Fall durch gegenseitiges Ausloten und ständiges Überprüfen angemessener Verbalisierungen des inneren Bezugsrahmens bzw. subjektiver Bedeutungen gekennzeichnet. Gerade deswegen ist das Postulat des Verstehens so bedeutungsvoll für Beziehungsprozesse, die konstruktive Entwicklung und Veränderung fördern sollen. Reflexivität beinhaltet jedoch auch eine verwendungsbezogene Effizienzproblematik in häufig kausalmechanistisch orientierter Praxis und bedarf daher zeitlichem und finanziellem Zuspruch und Vertrauen durch Erleben in ihre tatsächlichen Möglichkeiten. Denn sie verhindert, dass wir in

Vorstellungen gefangen bleiben, die wir schon immer hatten und eine permanente Wiederkehr des schon Bekannten erleben. Reflexivität ist somit der Motor für konstruktive Entwicklung und Veränderung.

Was lässt sich nun aus diesen Erträgen der Studie folgern? Auf diese Schlussfolgerungen und anschließende Forderungen soll im folgenden Kapitel eingegangen werden.

### 7.3 Folgerungen und Forderungen

Es ist festzustellen: Die kongruente, durch Empathie und bedingungsfreie positive Beachtung gekennzeichnete Beziehung zwischen Menschen erfährt totale Relevanz für konstruktive Prozesse der Selbst- und Organisationsentwicklung. Diese Prozesse sind, so steht es fest, wie der Mensch, fließende Prozesse und nicht festgelegt oder statisch. Sie bilden einen fließenden Strom der Veränderung, der eine sich ständig verändernde Konstellation von Möglichkeiten und keine bestimmte Anzahl von Eigenschaften beinhaltet. Ungleiche und individuelle Problemlagen, auf die die Übergangs- und Bewältigungsdiskussion aufmerksam gemacht haben, sind durch sich bewegende Sowohl-als-auch-Strukturen in einem durch schnellen und dauerhaften Wandel gekennzeichneten organisationalen Umfeld mit Hilfe der beschriebene Beziehungsqualität konstruktiv lösbar. Wertschätzende und selektive Vergegenwärtigungen und Vergewisserungen spielen für konstruktive Übergänge, Transitionen, für Change, Entwicklung und Veränderung sowohl der Person als auch der Organisation eine entscheidende Rolle, v.a. angesichts eines postmodernen Multioptionalismus und weit gestreutem Wandel an Bedürfnisstrukturen und Mentalitäten. Konzeption, Planung und Gestaltung von konstruktiven Entwicklungsprozessen für Person und Organisation müssen aus wechselnden und entstandardisierten Lebenskonstellationen resultierende Bedürfnislagen aufmerksam beachten. Diese Bedürfnislagen zeigen sich in einem stärkeren persönlichen Streben nach Handlungsfähigkeit und subjektiver Sinnhaftigkeit aufgrund von zugenommener Unsicherheit und Ungewissheit. Damit geht auch ein vermehrt notwendiger Umgang mit Formen des Verlustes einher. Konstruktive Entwicklung und Veränderung findet durch ein Leben in innerlicher Zufriedenheit statt, die das wirkliche Ich und die wirkliche Organisation veräußert, denn die eigentliche Bewertungsinstanz liegt in einem selbst und nicht in den anderen. Primär relevant erscheint dafür „sein können, wie man ist“, denn Selbstkontrolle und bewusstes Denken schöpfen aus dem gleichen begrenzten Budget mentaler Arbeitskraft. Die sich sehr häufig herauskristallisierende Dialektik von „Frei-Sein“ und „In-Beziehung-Sein“, die von Litt auf die Spitze getrieben und konkludiert wurde, dass hier weder das eine noch das andere zur Wahl steht, führt

dazu, dass sowohl das eine wie auch das andere in Beziehungen eine Rolle spielt. Das Fühlen und Erleben von „*Frei-Sein in Beziehung*“ scheint folglich der Schlüssel zu Prozessen konstruktiver Entwicklung und Veränderung zu sein, und zwar von sowohl Person als auch Organisation. Insgesamt wurde auch in vorliegender Studie deutlich, was Rogers und Schmid als Resultat personenzentrierter Forschung beschreiben: „*Wenn bestimmte definierbare Qualitäten in einer Beziehung existieren, dann wird ein definierbarer Prozess in Gang gesetzt, und wenn dieser Prozess stattfindet, dann kommen bestimmte definierbare Formen persönlicher Veränderung zustande*“ (Rogers/Schmid 2004, S. 232, Hervorhebungen durch den Verfasser). Ein aus diesen Erkenntnissen schrittweise abgeleiteter Ansatz kann „bei jeder Art von zwischenmenschlicher und sozialer Situation effizient sein“, in der das erstrebenswerte Ziel „persönliche oder zwischenmenschliche Entwicklung“ ist (ebd.). Um es deutlicher auszudrücken, wie es auch Rogers und Meador betrachten: Jahrzehntelange Forschung in Bezug auf den personenzentrierten Ansatz konkludieren in einer ziemlich radikalen Werthaltung des vollen Vertrauens in persönliches Wachstum, d.h. in konstruktive Entwicklung und Veränderung *unter bestimmten Bedingungen* (vgl. ebd.).

In Beziehungen, in denen die erläuterten Wirkbedingungen erlebt werden können, fühlen sich die Personen tatsächlich besser integriert und agieren daher selbst-effektiver, also wirkungsvoller. Sie werden mehr zu einer Persönlichkeit, einzigartiger und fähiger zum Selbstaussdruck, haben höhere Verständigungs- und Annahmefähigkeit gegenüber anderen und können daher angemessener und leichter mit ihren Problemen umgehen und sie lösen. Sie sind flexibler und kreativer bei neuen Situationen oder bei neuen Problemen und eher in der Lage, eigene Absichten und Werte auszudrücken. Sie macht dadurch geistige und emotionale Potentiale für konstruktive Selbstentwicklung und Organisationsentwicklung nutzbar. Die in dieser Studie dargelegte Beziehungsqualität kann zweifelsfrei langfristig Implizites sichtbar machen und sollte durch didaktische und gestalterische Explikation weiter verfolgt werden, damit Potentiale nicht nur Potentiale bleiben. Bewusstes Einsetzen personaler Präsenz und „Sichtbarkeit“ pädagogisch Hauptamtlicher als Ziel, Sinn und Zweck der Gestaltung von förderlichen und hilfreichen Beziehungen für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse durch kongruente Vorbildfunktion und der Ermöglichung von personorientierter Erfahrungen sind nicht nur als lernförderliche Umgebungen für die katholische EB hervorzuheben (vgl. Vogel 2013, S. 52), sondern für alle Kontexte, in denen Lernen und Entwicklung relevant sind. Problemlösen wird dadurch von einem Anpassungs- zu einem Innovationsprozess. Es ist in höchstem Maße die Qualität der Beziehung der Mitglieder einer Organisation untereinander, von der abhängt, was aus dieser Organisation wird. Die in einer Organisation herrschende Beziehungsqualität entscheidet dar-

über, wie die betreffende Organisation im Außen wirksam werden kann. Die empirischen Ergebnisse vorliegender Studie haben gezeigt, dass sich die zentralen Annahmen der personenzentrierten Wirkbedingungen im vorliegenden Untersuchungsfeld einer Corporate Academy weitgehend bestätigen und mit Einbezug der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft einen ernstzunehmenden Zusammenhang für die erfolgreiche Ermöglichung konstruktiver Entwicklung und Veränderung von Person und Organisation bilden.

Vorliegende Studie bestimmt übereinstimmend mit pädagogik- und erziehungswissenschaftlichen Zielen und Forderungen, wie die von Wolfgang Brezinka oder Wilhelm Flitner nach historischer, gegenwärtiger und wissenschaftlicher Reflexion sowie nach empirischer Klärung, nach Theorieentwicklung, nach Wert- und Normorientierung die Mensch- und Personperspektive als Humankapital der Organisation (vgl. Kap. 2.4.2.1, S. 234 f.), die Organismusperspektive als Beziehungskapital (vgl. Kap. 2.4.2.2, S. 243) und das erwachsenenpädagogische Organisationsmanagement als Strukturkapital der Organisation (vgl. Kap. 2.4.2.3, S. 248). Gemeinsam bilden Human-, Beziehungs- und Strukturkapital wesentliche Elemente des immateriellen Vermögens der Organisation und gleichzeitig die Säulen konstruktiver und pädagogischer Organisationsentwicklung und –veränderung mit dem Ziel als Person und Kollektiv das zu sein und zu werden, das man in Wahrheit ist. Darin liegt das Gegenteil von Verzweiflung (vgl. Rogers 1979, S. 117). Diese Säulen stehen auf dem Fundament der historischen Prämissen u.a. von Sokrates zur eigenverantwortlichen Lebensgestaltung, zur Förderung von Urteilsfähigkeit anstatt Wissensanhäufung nach Luther und zum kulturellen Prozess von Bildung zur Selbsttätigkeit, wie es Schleiermacher oder Mollenhauer vertraten. Dieses Zu-seiner-Bestimmung-Gelangen sollte auch nach Horkheimer schon immer durch Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität erreicht werden, denn zu Forderungen nach Selbstbestimmung gehörten historisch immer auch Forderungen nach der Anerkennung der Selbstbestimmung des Anderen (vgl. Kap. 2.3.1, S. 162; vgl. Kap. 2.2.4.1, S. 92 / S. 105 / S. 109). Daher gilt: Die Grenze des einen hört dort auf, wo die des anderen beginnt. Der entwicklungsorientierten EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft geht es also darum, sich mit ihrer Expertise der professionellen Gestaltung von Rahmenbedingungen zur Ermöglichung konstruktiver Lern- und Entwicklungsprozesse von Person *und* Organisation in interdisziplinäre Kooperationen auf personaler wie auch Managementebene dialogisch und nachfrageorientiert einzubringen, ebenso wie eine angebotsorientierte Strategie erwachsenenpädagogischer Programmplanung Akzente und Themen setzen muss, um ein allgemeines und besseres Verständnis *konstruktiver* Person- und Organisationsentwicklung und ihrem verbindenden Element entsprechender Beziehungsgestaltung zu unterstützen. Dabei sind sowohl gesell-

schaftliche Veränderungen und wirtschaftspolitische Rahmenbedingungen miteinzubeziehen, als auch produktiv mitzugestalten, um den lehr- und lernförderlichen Dialog aufrecht zu erhalten, der konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse thematisiert, denn eine Trennung zwischen allgemeiner, politischer und beruflicher EB und WB macht vor diesem Hintergrund 1.) keinen Sinn und muss 2.) auch organisationsbezogen auf Interdependenz und kritische Selbstreflexion setzen (vgl. Vogel 2013, S. 50). Dies ist von ihr selbst, als auch von einem friedfertigen Gegenüber zu erwarten, um Raum für Aggressionslosigkeit durch gegenseitiges Verständnis aufgrund von Bildung im Sinne der inneren proaktiven Haltung zur Förderung lebenslanger und positiver Subjektentwicklung in Würde, Freiheit und Selbstbestimmung durch Intenions- und Selbstreflexion zu schaffen. Denn wir müssen sorgfältiger darauf achten, was wir uns gegenseitig alles einreden (vgl. Hüther 2013, S. 87).

Neben dieser Subjektentwicklung will eine pädagogische OE nun im Einbezug der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft Ressourcen nicht bereitstellen, denn diese müssen folgerichtig für eine Bereitstellung zuvor bereits vorhanden sein. Sie will durch ihre personenzentrierte Beziehungsdimension Ressourcen genuin *freisetzen*, was eben auch Potentiale einschließt, die noch nicht zur Geltung gekommen sind. Die Beziehungsdimension und organismische Perspektive der Organisation entwickelt keine „Leistungssportler“ und „Fachidioten“, wie sie weit verbreitet unter wirtschaftlichen Prämissen aufgrund eines fragwürdigen Leistungsversprechen immer noch gerne gesehen werden. In seinen historischen Wurzeln ist der Umgang unter den Menschen jedoch nicht als Geschäft, sondern als Füreinander, mit dem Ziel der Entwicklung und Förderung von in sich ruhender und beziehungsfähiger Persönlichkeiten, die eben dadurch innovative Höchstleistungen erbringen. OE ist im erwachsenenpädagogischen Sinn ähnlich dem Glauben Lebenshilfe für den Menschen und gleichzeitig Existenzhilfe für die Organisation. Sie ist innerhalb ihrer organisationalen Rahmenbedingungen, unter denen sie steht und die ihr Sicherheiten geben, in ihrem Vorgehen dynamisch und entwicklungsoffen konzipiert. Das zentrale Kant'sche Dilemma, wie Freiheit bei dem Zwange zu kultivieren sei, löst sie durch eine personenzentrierte Beziehungsgestaltung mit humanistischen Wurzeln und sozialwissenschaftlichen Prämissen. Pädagogische OE verfolgt dadurch das speziell beziehungsorientierte Ziel, „Frei-Sein“ während bzw. trotz „In-Beziehung-Sein“ dauerhaft in kultureller Praxis erlebbar zu gestalten. Vorliegende Studie will dabei selbstreflexiv und beispielhaft aufzeigen auch beziehungs-zentrierte Zugänge zu reflektieren und sich der sozial destruktiven Potentiale zu vergegenwärtigen, die zu sehr selbstbezogene Perspektiven mit sich bringen können. Während der christliche Glaube als gemeinschaftliche und aggressionsfreie Lebenshilfe durch Kraft, Hoffnung und Zuversicht verstanden werden kann, hat konstruktive Bezie-

hungsqualität das Ziel, Menschen ermutigende Orte der sicheren Selbstreflexion zu bieten (vgl. Vogel 2013, S. 55).

Eine beziehungsorientierte Entwicklungsorientierung als Organisationsprinzip muss also Voraussetzung und Ergebnis eines genuin sozialwissenschaftlich, auf Nachhaltigkeit und Subjektentwicklung, d.h. auf langfristige Auswirkungen und auf die Mobilisierung von Ressourcen ausgelegten Zugangs zur konstruktiven Entwicklung von Organisationen und damit zu erfolgreichem Lernen von und in Organisationen sein, denn sie mündet in verantwortungsvolle und einsatzbereite Menschen. Wie es auch der Neurobiologe Gerald Hüther fordert: Wir müssen einander mehr Mut machen, uns gegenseitig besser unterstützen und die Bemühungen anderer häufiger mit Anerkennung würdigen, um genau das zur Entfaltung zu bringen, was wir in der heutigen Zeit mehr als alles andere brauchen: Verständnis für Menschen, Kreativität bei der Suche nach gemeinsamen Lösungen, Zusammenarbeit, Durchhaltevermögen und Zuversicht (vgl. Hüther 2013, S. 127). Und ebenso: „Wer sich also weiterentwickeln will, müsste in Beziehungen denken und in Beziehungsfähigkeit investieren“ (ebd.). Denn das einzige Gegenmittel gegen Unsicherheit und Angst ist Vertrauen (vgl. ebd. S. 131). „Deshalb ist die entscheidende Voraussetzung für die Entfaltung unseres kreativen Potentials die Überwindung der individuellen Angst durch die Stärkung von wechselseitigem Vertrauen“ (ebd., S. 132). Diese Aussagen werden durch die Ergebnisse vorliegender Studie nahtlos untermauert. Das bedeutet, dass Zonen der Ungewissheit, Verwundbarkeit und des Verlustes organisational und individuell mehr Beachtung und konstruktive Gestaltungs- und Planungsräume finden müssen. Ermöglichung von Bewältigung als Reaktion auf Belastung und Anstrengung ist sowohl individuell als auch organisational und gesellschaftlich notwendig. Kritische Ereignisse werden durch Anschlusslosigkeit provoziert, durch noch nicht verfügbare, nicht mehr verfügbare oder nicht mehr erfolgreiche Handlungsressourcen. Die (Wieder)Herstellung solcher Ressourcen und die Beachtung ihrer Bedingungen zur Ermöglichung von Potentialentfaltung, z.B. durch Resilienz- oder Coping-Strategien, ist notwendig, wenn konstruktive Prozesse erreicht werden sollen. Diese Forderungen verweisen auf die an Bedeutung zunehmende Profession Beratung, die als übergreifendes berufliches Handlungsfeld aufs Engste mit den beschriebenen Anforderungen und entsprechenden Aufgaben für die Gestaltung von hilfreichen und förderlichen Beziehungen auch und möglicherweise primär in bildungsrelevanten Bereichen korreliert. Sie ist jedoch aufgrund ihrer verschiedenen Settings (Therapie, Supervision und Coaching) berufspolitisch noch nicht dort, wo sie sein sollte, bezieht sich auf ein enorm heterogenes Berufsfeld mit zahlreichen Themenfeldern, Kompetenzen und Praxen und ist noch nicht eigenständig ausgereift, aufgrund zu vieler verschiedener Interessen. Diese gilt es in Zukunft noch besser zu bündeln, wie es

bereits z.B. von der Deutschen Gesellschaft für Beratung (DGfB) versucht wird. Hohe synergetische Zusammenhänge ergeben sich aus Erkenntnissen zu konstruktiven Lehr-/Lern- und Entwicklungsprozessen der Erwachsenenbildung und Erkenntnissen zu Bewältigungsprozessen der Psychologie und Psychotherapie, denn sie vereinen bei genauerer und ausdifferenzierter Betrachtung Akut- und Nachhaltigkeitskonzepte hinsichtlich derselben Intention und Orientierungsgröße: Hilfe und Förderung für persönliche Kongruenzentwicklung. Beratung ist zusätzlich vor historischem Hintergrund der jeweiligen Disziplinentwicklung eindeutig als das resultierende integrative und professionelle Handlungsfeld v.a. im Zusammenhang mit konstruktiver OE zu definieren. So muss es auch hier und in Zukunft primär darum gehen, die bereits angesprochenen ermutigenden Orte der Selbstreflexion anzubieten, angesichts zahlreicher Erkenntnisse aus erfolgreicher und konstruktiver Psychotherapie sowie sozialwissenschaftlicher Gruppendynamik, die genuin die humanistischen Ursprünge der OE ausmachen. Die genuine Bedeutung der konstruktiven Beziehungsdimension in seiner Konkretheit und des zugrundeliegenden humanistischen Konzepts der Person in Würde, Freiheit und Selbstbestimmung für nachhaltige Organisations- und Managemententwicklung muss weiterhin durch offensive Aufklärung, Anschaulichkeit und Standhaftigkeit im primär betriebswirtschaftlichen und am schnellen Nutzen orientierten Wirtschaftsfeld erfolgen, um in einer neuen Welt neue Prinzipien der Effizienz und Nachhaltigkeit zu vergegenwärtigen, die in ihren Grundgedanken jedoch sehr alt sind.

## 7.4 potentielle Risiken und kritische Betrachtungen

Betrachtet man bisherige Ausführungen, besteht die Gefahr, sich zu einem Denken in Wirkungsannahmen oder Wirkungsketten verleiten zu lassen und sich in einer Art Wenn-Dann-Gewissheit zu bewegen (vgl. Arnold 2010, S. 19). Dies ist auch anhand der Forschungsergebnisse nicht abwegig. Es ist jedoch auf sog. „Machbarkeitsillusionen“ achtzugeben, die der personenzentrierte Ansatz durch seine Ausführlichkeit und Determinierung auf die Wirkbedingungen für die Gestaltung eines für die konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung hilfreichen und förderlichen Beziehungsklimas möglicherweise hervorrufen kann. Die nachgewiesene Provokation angenehmer Gefühle durch eine erlebte personenzentrierte Haltung verleitet möglicherweise zu simplen Erfolgsstrategien in EB, WB, Beratung oder Management und darf durch eine technisch-methodische Wirkintention und entsprechend handelnder Herangehensweise, auch aufgrund notwendigen Erfolges für eine effiziente Aufbau- und Ablauforganisation, das Prinzip der personenzentrierten „inneren Haltung“ nicht verwässern. Es ist große Vorsicht vor zu krasser Reduktion geboten, bei einem einfach erscheinenden, aber in

der Tat komplexen Thema wie dem der hilfreichen Beziehungsgestaltung für nachhaltige Entwicklungs- und Veränderungsprozesse. Die „konstruktive Beziehung“ ist wie „Hilfe“ und „Förderung“ ein Konstrukt vielfältiger und komplexer subjektiver Bedeutungen und Gefühle. Sie ist keineswegs eine irgendwie verborgene Größe, die nur auf ihre Aufdeckung mittels besonders raffinierter Techniken wartet.

Zudem beinhaltet die Beziehungsdimension aufgrund dieser gebotenen Rücksicht auf Wirkungsannahmen Aspekte, wie die Reflexionsförderung, Verstehensorientierung und Handlungsausrichtung an einer organismisch-ganzheitlichen Perspektive von Person und Organisation, die wirtschaftlich möglicherweise als zu hoher Handlungsaufwand und damit als Erfolgsproblem betrachtet werden könnten. Humanistische Werte sind jedoch kein holistisches und in der Realität nicht umsetzbares Ideal. Vorliegende Studie plädiert daher für eine neue Perspektive von Effizienz, deren Grundlage personzentrierte Kongruenzentwicklung und situative Wertschätzung ist, die nachweislich organismisch sowohl kurzfristige „Es-fällt-ein-Stein-vom-Herzen-“ und „Knoten-geplatzt“-Lösungen, als auch nachhaltige systemische Wirkungen erzielen kann. Doch Bewusstwerdung und Verarbeitung ziehen mitunter auslösende Wirkungsketten nach sich. Obwohl sie also Bedingungen für die Gestaltung von konstruktiven Entwicklungs- und Veränderungsprozesse in hilfreichen Beziehungen sind, besteht die Möglichkeit, dass sie gerade deswegen aufgrund von Ängsten und Sorgen über unerwünschte Folgen nicht erwünscht sind. In diesem Fall wird es möglicherweise, mit den bereits erwähnten Worten von Hüther, primär um das Entwicklungsziel von „Fachidioten“ und „Leistungssportlern“ gehen und nicht um umfassend gebildete, verantwortungsvolle Menschen und Organisationen. Auch er erwähnt, dass es in unserem Land gewachsene Strukturen gibt, die sind so ungünstig, dass man deswegen kaum Chancen hat, die Maßnahmen, die eigentlich notwendig wären, durchzusetzen. Dabei liegt ein weiterer kritischer Aspekt mehr in der Außenwirkung vorliegend elaborierter Selbst- und Organisationsentwicklung. Eine Organisation oder Person, die sich kongruent verhält, kann aufgrund vorherrschender gesellschafts- oder organisationskultureller Normen schwach oder anmutend wirken, denn sie kann Fehler frei zugeben, Bedürfnisse und Emotionen ausdrücken und ihre suchende, explorative Haltung für besseren und verstehenden Erkenntnisgewinn ausdrücken. Damit ist möglicherweise das große Missverständnis verknüpft, sie sei zu forsch, wisse oder könne zu wenig oder nicht genug. Ihr Vorteil in der Integration von Erfahrungen und entsprechender Handlungsfähigkeit gegenüber größerer Inkongruenz und Schablonen- oder Scheinhaftigkeit wird sich in ihren Problemlösungen und deutlicher spätestens im Umgang mit kritischen oder krisenhaften Situationen zeigen. Interessant erscheint angesichts der Bedeutung von erlebbarer Kongruenz in konstruktiven Beziehungen die von Siebert aufgeworfene kriti-



sche Frage, ob ein erwachsenes und damit kontrolliert erlerntes Verhalten gar nicht immer wünschenswert und situationsangemessen ist. Denn Echtheit ist trotz kultureller Normen und potentieller sozialer Sanktionen für konstruktive Beziehungen und ihre förderlichen Erwartungssicherheiten unabdingbar. Die von Siebert vorgeschlagenen „vernetzten Lerngemeinschaften“ sind primär durch Offenheit und bedingungsfreie positive Beachtung gekennzeichnet (vgl. Siebert 2012, S. 14). Denn gerade Oberflächlichkeit und mangelhafter persönlicher Ausdruck führen zu stärkerer Abwehr und engerer Wahrnehmung, da die Inkongruenz zwischen dem Selbst und seinem Ausdruck zunimmt. Psychische Fehlanpassung wird dann leichter möglich und die Beziehung als schlecht erlebt. Dies mündet in der Feststellung: „Je entfremdeter die Beziehung der beiden wird, desto unangepasster wird jeder der beiden“ (Rogers 1959/2009b, S. 74). Solche negativen Entwicklungsprozesse wirken wie „Sand im Getriebe“ mit allen denkbaren Folgen.

Vorliegende Studie hat wie bereits andere vor ihr aufgezeigt, dass die Wirkbedingungen eindeutig sind und die Prinzipien für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse klar differenziert. Es ist jedoch ein immer wieder formuliertes Problem der Erforschung von Deutungsschemata, Auffassungsperspektiven oder subjektiven Sinnkonstruktionen, dass die Akzeptanz solcher Forschungsthemen aufgrund des in der Regel stark evidenzbasierten Interesses an Forschung leidet. Dabei stellt sich zwangsläufig die Frage: Welchen Stellenwert erhalten sie in der Praxis tatsächlich? Die im Raum stehende aber häufig nicht explizierte, jedoch bedeutsame Frage ist dabei die, nach der eigentlichen Relevanz von konstruktiver Entwicklungs-, Veränderungs- und damit verbundener Beziehungsorientierung im Kontext des Organisationsmanagements und der Organisationsentwicklung sowie die damit verbundene Frage nach dem Stellenwert und der institutionellen bzw. organisationalen Wertschätzung der Prinzipien und Bedingungen von hilfreicher und förderlicher Beziehungsgestaltung. Handlungstheoretisch ist dann zum einen danach zu fragen, inwieweit konstruktive Entwicklung und Veränderung überhaupt als offene Kategorie den organisationalen Handlungsrahmen und die Handlungsmuster bestimmen darf und zum anderen auch tatsächlich bestimmt. Organisationsmanagement vereint zahlreiche beziehungsrelevanten Entwicklungsbereiche, Prozesse und Strategien, die sich jedoch nicht selten in Programm und Praxis unterscheiden, denn Ordnung bzw. Wirklichkeit entsteht im Kopf und im Herz und wird gedanklich, emotional und handelnd erzeugt. Es kommt, das zeigt auch diese Studie, deutlich auf die innere Haltung bzw. das Menschenbild, auf das Vermögen, Beziehungen entsprechend zu gestalten und auf das resultierende „Erleben“ der Wirkbedingungen in der sozialen Einzelsituation, aber auch in der Summe entscheidend an, ob die gestalterischen Prozesse und damit die Beziehungen kon-

struktiv und positiv verlaufen oder nicht. Es ist aufgrund der Ergebnisse dieser Studie stark anzunehmen, dass die Wirkbedingungen der personenzentrierten Beziehung dann zum Tragen kommen und mithin in selbstbestimmte Spannungsauflösung und Potentialentfaltung münden, *wenn* diese als solche erlebt werden können. Andernfalls möglicherweise nicht oder nicht genug. Der Faktor Mensch ist im Organisationsmanagement und seinen Strukturen berücksichtigbar, wenn Aktualisierungstendenzen und innere Bezugsrahmen verstanden werden wollen *und* zu erlebter Beachtung kommen können. Ursachen von Problemen in Organisationen sind dabei nicht vorrangig in Einzelpersonen zu finden, sondern auch in den sie betreffenden organisationalen Aufbau- und Ablaufstrukturen wozu eben auch Führungsstile, Beziehungsgestaltungen, Kommunikation, Entscheidungsprozesse und ihre zugrundeliegenden Menschenbilder als bedeutsame strukturelle und ordnende Faktoren zählen. In Folge ist nicht das Vorhandensein dieser Ordnungsmomente, sondern ihr strukturelles Zusammenspiel und ihre Beziehung in äußeren und inneren, subjektiven und wertenden Bedeutungswelten und -zusammenhängen ausschlaggebend.

Im Bewusstsein dieser Beziehungsqualität als nur *einer* möglichen Dimension, die für konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung förderlich und hilfreich ist, die prinzipiell kontextabhängig und nicht für sich alleine stehen kann, ist ihre möglicherweise einseitige Überbetonung in Anbetracht von wesentlichen Zielen, Prozessen und notwendigen Strukturen in Organisationen situativ und kritisch zu hinterfragen und in kongruente Handlungsmuster aktueller Gegebenheiten zu integrieren, um sie nicht kontext- und situationsreduziert zu exponieren oder zu überschätzen. Auch kann kritisiert werden, dass vorliegende Studie die Begrifflichkeit „konstruktive Entwicklung und Veränderung“ synonym für differente Phänomene wie Potentialentfaltung, Problemlösung und/oder den Diskurs um das Lehren und Lernen benutzt. Tatsächlich ist jedoch unstrittig, dass diese Phänomene Entwicklung und Veränderung beinhalten, so wie Personalentwicklung, Gesundheitsmanagement oder Wissensmanagement Teile der OE sind. Gerade „Lernen“ erscheint im ersten Augenblick als aussichtsreicher Kandidat für eine Gleichsetzung in der Bedeutung mit „konstruktiver Entwicklung und Veränderung“, doch letztere Begrifflichkeit zielt auf differente Konnotationen und Prozessmerkmale, wie die elementare Spannungsauflösung und die fundamentale Tendenz zu Entfaltung und Erhaltung und weniger auf lerntheoretische Aneignungsprozesse wie nach Kade oder curricularer bzw. makro- und mikrodidaktischer Planungen. Solche Planungen sind Konsequenz der Erkenntnisse aus dem Diskurs um konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozesse von Person und Organisation. Konstruktive Entwicklung und Veränderung ist letztlich das Pendant für eine *lebendige Bewegung*, die den Menschen oder die Organisation dorthin führt, das zu werden, was er bzw. sie wirklich ist.

Dass Lernen dabei eine relevante Rolle spielt ist unzweifelhaft. Wie erwähnt gilt: Entwicklung beinhaltet immer auch Lernen, Lernen führt jedoch nicht immer zu einer Entwicklung (vgl. Kap. 2.4.1.2, S. 220).

Auf die differenzierte Darstellung verwendeter Begrifflichkeiten habe ich in dieser Studie immer wieder großen Wert gelegt, um meine Vorannahmen und mein Vorverständnis über den gegebenen Sachverhalt im empirischen Sinne der angemessenen und m.E. häufig nicht ausreichend vorgenommenen Unterscheidung von Begrifflichkeiten transparent zu machen, was jedoch möglicherweise nicht immer zur Gänze gelang. Da sich die konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung interdisziplinär entwickelt und Person wie Organisation mehrdimensional und auf mehreren Ebenen betrifft, haftet ihr die inhärente und daher ausdrücklich erwünschte Reziprozität unter dialogischen Prinzipien auch in Bezug auf die eigene Theorie und Auseinandersetzung an, um durch kritische Meinungen den konstruktiven und wissenschaftlichen Diskurs aufrecht zu erhalten.

## 7.5 Reichweite der Aussagen, Perspektiven und Implikationen

Zur weiteren kritischen Betrachtung gehört auch die Frage: Welche Reichweite haben die Aussagen vorliegender qualitativer Studie? Zunächst einmal ist der Einfluss der speziellen organisationalen Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 5.1.1, S. 324), unter denen die Erhebungen stattgefunden haben, nicht völlig eindeutig zu klären. Die Dynamiken einer konzernweiten Revision und Restrukturierung waren in meiner Position als Doktorand der Geschäftsführung der ehemaligen EnBW Akademie nicht vollständig greifbar und Entscheidungsprozesse sind auf äußeren Ebenen, außerhalb der AKA, gefallen, die ich nicht beeinflussen und nicht befragen konnte, was für vorliegenden Forschungsgegenstand und –design auch nicht notwendig erschien. Während innerhalb der Befragten aufgrund der Lage von einer hohen Identifikation mit dem Forschungsthema ausgegangen werden kann, kann genau das auch den unvoreingenommenen Blick dieser Personen gegenüber dem Forschungsproblem über eine hilfreiche Beziehungsdimension trüben. Dieselbe Befragung unter anderen Umständen könnte möglicherweise abweichende aber auch ähnliche Ergebnisse erbringen und ist nur durch eine vergleichende Untersuchung mit Hilfe von vorliegendem Forschungsdesign in „sicherer Umgebung“ empirisch qualitativ zu untersuchen. Auch sind die Ergebnisse genau genommen nur eindeutig auf die Organisationsform einer Corporate Academy in der Energiebranche zu beziehen sind, die als Organisationsform expliziter EB/WB hauptsächlich in der korporativen aber auch freien Marktwirtschaft stand. Dies war das Untersuchungsfeld. Dabei sind Verallgemeinerungen der Ergebnisse auf weitere Orga-

nisationsformen wie staatliche, kirchliche oder private Institutionen oder Organisationen innerhalb und außerhalb der Weiterbildungsbranche und dem Dienstleistungssektor mit Vorsicht zu tätigen, um einem potentiellen Einfluss des entsprechenden beruflichen Umfeldes auf individuelle Auffassungen zu begegnen. Obwohl anzunehmen ist, dass die Grundtendenzen in den Ergebnissen solcher Vergleichsstudien aufgrund des intensiven Personbezuges sehr ähnlich zu erwarten sind. Denkbar sind auch Gruppen- oder Abteilungsbereiche expliziter EB/WB, die häufiger anzutreffen sind, als eigenständige Organisationen in diesem Bereich. Ein große Vergleichsstudie mit vorliegendem Forschungsdesign, nicht nur im Bereich von verschiedenen Corporate Academies, sondern auch von unterschiedlichen Einrichtungen der EB und WB im wirtschaftlichen, staatlichen, privaten, öffentlichen und kirchlichen Sektor würden vielversprechende Informationen über konstruktive Entwicklungsprozesse und ihre Wirkbedingungen liefern, als auch möglicherweise relevante Unterschiede im Zusammenhang von konstruktiven Selbstentwicklungen und der Entwicklung der jeweiligen Organisationsformen. Weiterhin könnte durch meinen persönlichen beruflichen Kontakt zu den meisten der Befragten die Gefahr von „gefälligen Aussagen“ aufgekommen sein. D.h., nichts „Falsches“ sagen zu wollen, um z.B. die bestehende Beziehung nicht zu gefährden. Dieses Problem könnte durch das inkonsequente Ansprechen eben dieses Themas der Falschaussagen (vgl. Kap. 5.3.5, S. 401), wie es eigentlich im Leitfaden vorgesehen war, verschärft worden sein, jedoch durch die personenzentrierte Haltung und entsprechende Kommunikation in der Interviewsituation ebenso wieder relativiert. Die Ergebnisse und Rückmeldungen zur Interviewsituationen spiegeln m.E. eine hohe Übereinstimmung von kongruenten Aussagen und motivierter echter Reflexion wieder. Außerdem ist vorliegende Studie eine Querschnittsstudie. Sie erfasst folglich nur einen Moment und keine tendenziell längere zeitliche Spannweite. Dieses Problem weisen viele erwachsenenpädagogischen Forschungen auf. D.h. auch ein Längsschnittdesign wäre sehr vielversprechend für Fragen wie: Wie verlaufen konstruktive Entwicklungsphasen über eine längere Zeit oder in verschiedenen Lebensphasen und welche Aspekte spielen dabei hinsichtlich der Beziehungsdimension eine Rolle? Dass ein solches Forschungsdesign und -vorhaben mitunter sehr kostenspielig und zeitaufwändig ist, liefert möglicherweise Gründe für sein selteneres Vorkommen, wie auch in vorliegender Studie der Fall. Natürlich schränkt auch die spezielle Perspektive der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft die theoretische Aussagenreichweite vorliegender Studie ein. Die Theorie der EB und WB wurde hier unter einem ganz bestimmten Blickwinkel betrachtet, der durch seinen Fokus weitere Perspektiven ausklammert oder zumindest nur am Rande im Blick hat. Dominante Dimensionen sind in vorliegender Studie die Entfaltung als Entwicklung und Veränderung sowie die Beziehung hin-

sichtlich der Person und der Organisation. Weitere Aspekte, die dem erwachsenenpädagogischen Diskurs innewohnen werden dadurch möglicherweise ausgeklammert oder zumindest an den Rand des Erkenntnisinteresses gedrängt, was ihre Existenz und durchaus beachtenswerte Auseinandersetzung nicht missachten soll. Diesem Problem steht jedoch jedes fokussierte Interesse gegenüber. Ihr interdisziplinäres Verhältnis zum Forschungsthema (vgl. Kap. 1.2, S. 10), die Verortung im Forschungskontext (vgl. Kap. 1.3, S. 17) sowie die Hinwendung auf die zentralen erwachsenendidaktische Bedingungen in vorliegendem Forschungskontext sollten der Gefahr einer unreflektiert reduzierten Perspektive integrativ entgegen kommen (vgl. Kap. 2.3, S. 150).

Nun ergeben sich einige Perspektiven und Fragen aus den bisherigen Ergebnissen der Studie als Implikationen für weiterführende Untersuchungen. Bezogen auf das „Innere“ des Menschen ist z.B. danach zu fragen, inwiefern das Vertrauen auf und der Glaube an die geschichtlich und pädagogisch-psychologisch tief verwurzelte und für konstruktive Entwicklungen wesentliche Aktualisierungstendenz des Menschen erlernt werden kann. Wie ist er gestaltet? Wie entwickelt er sich in Bezug zu Erfahrungen im Lebenslauf und der Biographie des Glaubenden und Vertrauenden und wie verändert er sich? Es wäre fortführend auch interessant, die Zusammenhänge biologischer Emergenz und der Aktualisierungstendenz wissenschaftlich zu untersuchen (vgl. Kap. 2.2.4.3.1, S. 118). Dabei liefert die fundamentale Trias von Können, Wollen und Dürfen den generellen Rahmen, in dem sich Motivation und Volition abspielen. Motivationen und Volitionen möglichst trägergerecht herauszufinden ist eine weitere anspruchsvolle Aufgabe an das Verstehen als Handlungskonzept bzw. das Verstehen-Wollen als förderliche und innere Haltung für entwicklungsorientierte und qualitative Beziehungsgestaltung. Gefühle dafür auch in ihrer Tiefe wahr- und annehmen zu können, ist eine anspruchsvolle Kompetenz in entwicklungsförderlichen und –hilfreichen Beziehungsgestaltungen. Fragen nach dem Umgang und nach der Kompetenz bzw. Fähigkeit eigene und fremde Emotionen differenziert wahrzunehmen und entsprechend zu explizieren werfen annehmlich ertragreiche Korrelationen mit Prozessen konstruktiver Entwicklung und Veränderung auf. Dabei wäre die Hypothese zu prüfen, ob eine Person umso kongruenter ist, je besser ihr bedingungsfreie positive Beachtung gelingt? Und wovon Empathie abhängt? Ist eine Person z.B. umso besser empathisch, wenn sie in diesem Moment kongruenter ist? Vorliegende Ergebnisse und Forschungen von Rogers legen dies zwar nahe, aber weitere und differenzierte erwachsenpädagogische Untersuchungen mit Einbezug moderner Neurowissenschaften wären für eine erweiterte wissenschaftliche Fundierung wünschenswert. Für ein besseres Verständnis von konstruktiver Entwicklung und Veränderung sind daher weitere Untersuchungen von Teilphänome-

nen im systemischen Gedanken ihres Beitrages zu einer Totalität, die eben durch diese Teile ausgemacht wird, entschieden zu befürworten.

Vorliegende Erkenntnisse werfen außerdem Fragen bezüglich des relativ gut erforschten Lehr- und Lerndiskurses auf. Wissenschaftliche Ratschläge und Lernprinzipien, wie sie z.B. Weinert anführt (vgl. Faulstich/Zeuner 2008, S. 41 f.), werden in ihrer allgemeinen Praktikabilität nicht selten als sehr ernüchternd resümiert. Interessant werden nun im Zusammenhang mit vorliegendem Erkenntnisinteresse aus welchen Gründen eine angestrebte Praktikabilität ernüchternd erscheint und inwiefern intentionale Methodenansätze gegenüber einer optionalen Methodenvielfalt und personenzentriert-situativer sowie intentionsfreier Resonanz für erfolgreiches Lernen möglicherweise nachrangig zu behandeln wären. Das Ziel könnte dann die Elaboration von neuen Lernprinzipien mit höchstmöglicher und tatsächlicher Praktikabilität sein, die in dieser Form v.a. in Bezug zur Beziehungsdimension nach wie vor weniger konkret als mehr vermutend vorliegen. So hat z.B. die Hattie-Studie durch ihre Metaanalyse aufgezeigt, dass Schülerleistungen nach wie vor stark von der Lehrerpersönlichkeit abhängen (vgl. Hattie 2009). Ergebnisse vorliegender Studie zeigen auch, dass subjektive Wirklichkeit für das Gegenüber und auch für das eigene Selbst nicht generell auf Anhieb zu begreifen ist und häufig erst in kongruenten Reflexionsprozessen dem Bewusstsein und in Folge erst dem Ausdruck gewahr werden kann (vgl. Kap. 5.3.3.1, S. 382). Als konstruktive Auswirkungen davon wurden z.B. eine höhere Überzeugung der Selbstwirksamkeit durch bedingungsfreie Akzeptanz, kongruente Reflexion von proaktiver und selbstständiger Handlungsfähigkeit sowie die differenzierte Bedeutung intrinsischer Motivation für konstruktive Lösungen individuell bedeutsamer Probleme angeführt. Differenzierte Untersuchungen zu diesen Gründen können die Erkenntnisse über die hohe Bedeutung und Wirkungen der Selbstreflexion für Prozesse der Entwicklung, des Lernens und des Erkenntnisgewinns anreichern.

Im Hinblick auf eine weitere Ausdifferenzierung der Beziehungsdimension und ihrer Interaktionen wird interessant, in welchem Zusammenhang das Kommunizieren einer gleichen oder ähnlichen Meinung und das „Sich-besser-verstanden-Fühlen“ mit einer Vertrauensentwicklung (vgl. Kap. 5.3.3.2, S. 383) stehen. Und welche Auswirkungen hat dieser Zusammenhang auf konstruktive Beziehungsgestaltungen und deren Folgen? Die Frage dabei ist auch, ob Solidarität und Identifikation Verständnis vielmehr suggeriert, als tatsächlich vorhanden zu sein. Weitere Untersuchungen bezüglich dieser Frage wären lohnend. Auch das Verhältnis von Empathie und Verstehen in konstruktiven Beziehungen ist noch nicht eindeutig geklärt. Die Ergebnisse zeigen, dass Empathie nicht die angenommene explizite Rolle für konstruktive Beziehungen spielt, obwohl Gefühle auffallend häufig thematisiert wurden. Sie überraschten durch ihren

impliziten Charakter als zwar ständige, jedoch nicht bewusste Begleiter. Dieser überraschend implizite Charakter von Gefühlen in vorliegender Studie wirft weiterführende Fragen v.a. in Bezug zur Relevanz emotionaler Reflexion und deren Bedeutung im Zusammenhang mit dem Ausdrücken-, Empfinden- und Wahrnehmen-Können von empathischem Verständnis bzw. Verstanden-Werden und Verstanden-Fühlen für konstruktive Entwicklungs- und Veränderungsprozessen auf (vgl. Kap. 5.3.6, S. 404). Insofern als auch hier Themen des Wollens und Könnens eine Rolle spielen, wäre in Bezug auf den Stellenwert und Zusammenhänge der sozialen Beziehungsdimension in der organisationalen Praxis und den Unterschied zwischen Programm und Praxis weiterhin interessant: Ist die Beziehung und ihre Gestaltung in der organisationalen Praxis nur Spiegel vorherrschender Kultur oder auch Regulativ? Antworten auf diese Frage könnten organisationskulturelle Dynamiken besser bearbeitbar machen. „Organisationsentwicklung lässt sich daher neben Personalentwicklung als eine der großen Herausforderungen an alle Insitutionalformen der WB betrachten“ (Onlinequelle: Schäffter 09/2016). Eine weiterführende Frage liegt dann darin, inwiefern eine konstruktive Beziehungsgestaltung als Professionalitätsfrage verstanden wird.

In Bezug auf die Zusammenhänge von Person und Organisation hat die Beziehungsdimension einen transdisziplinären Zugang als Schnittstelle für Übergänge zwischen Person und Organisation eröffnet. Nun erscheint es lohnend, Aspekte des Konzepts von Selbst (Selbstkonzept) weiterführend in einem Zusammenhang mit dem Konzept von Organisation<sup>135</sup>, z.B. mit der Corporate Identity, organisationalen Selbstbeschreibungen oder der Organisationskultur zu betrachten, um möglicherweise organisationale Steuerungs- und Leitkategorien und von der Person ausgehende organisationale Emergenzen, d.h. Korrelationen zwischen Person und Organisation und ihre Übergänge besser zu verstehen. Als eine ähnliche Implikation für zukünftige Untersuchungen ist der Zusammenhang von personaler und organisationaler Kongruenz zu nennen. Die personale Kongruenz ist hinreichend beschrieben worden. Der Bezug zu einer organisationalen Kongruenz hinsichtlich eines organisationalen Organismusverständnisses im Sinne von „organismischen Reaktionen“ als „echte“ bzw. „authentische“ Reaktionen der Organisation bzw. des handelnden Kollektivs auf äußere Einflüsse ist jedoch noch ein spannendes und m.E. lohnendes Untersuchungsfeld. Hierfür kann nach konkreten und kongruenten Gestaltungsmöglichkeiten und –fähigkeiten der Organisation gefragt werden und inwiefern hierfür Ressourcen freizusetzen sind. Im Zusammenhang mit der Organisation als handelnder organismischer und nicht vollständig regelbarer Einheit

---

<sup>135</sup> Mit „Konzept von Organisation“ bzw. „Organisationskonzept“ ist an dieser Stelle nicht das ausgeschriebene Organisationskonzept im Sinne einer formalen Verschriftlichung gemeint, sondern alle kollektiv vereinten Vorstellungen, die die Organisation von sich selbst hat, äquivalent zum Selbstkonzept.

wurde die sozial-kulturelle Perspektive von Ganzheit und Individualität in Bezug zu Erfolg und Misserfolg in vorliegender Studie interessant (vgl. Kap. 2.4.2.2, S. 246). Denn der Organismus erreicht höhere Wirkung bzw. Leistung nur in Verantwortung gegenüber seinen anderen Teilen bzw. Elementen untereinander und nicht primär aufgrund von fremdgesteuerter Organisation, Regeln, Planung und Strukturen. Auch erscheint hierfür eine „organisationale Aktualisierungstendenz“ betrachtenswert, die als Äquivalent zur Aktualisierungstendenz des Menschen übergeordnete Sinn- und Entwicklungsprinzipien und das Streben zu einem „Ganzen“, zur Entwicklung aller Möglichkeiten für und durch Tendenzen der Entfaltung oder Erhaltung in den Blick nimmt. Vor diesem Hintergrund könnten Untersuchungen zum Einfluss und der „Mitbestimmung“ organisationaler Entwicklungsumwelten auf die Entwicklung und Veränderung von Organisationskultur und der kollektiven Entfaltung von Entwicklungs- und Veränderungspotential interessante Ergebnisse hervorbringen, ebenso wie neurobiologisch evident wurde, dass die soziokulturelle Umwelt neuronale Strukturen des Menschen entscheidend mitbestimmt. Auch stellt sich hierfür die Frage: Welcher Erfolg oder Misserfolg wird inwieweit aus welchen Gründen auf das Individuum oder auf das Kollektiv bezogen? Weiterführende sozialwissenschaftliche Untersuchungen zur Rolle von Erfolgs- und Misserfolgzuschreibungen wären lohnend für ein differenzierteres Bild und mögliche Maßnahmen von konstruktiven Entwicklungs- und Veränderungsprozessen für personale und organisationale Perspektiven. Hierfür sind im Sinne der bereits pädagogisch elaborierten organisationalen Wissenstransformationen auch Emotions- transformationen hinsichtlich Erfolgsdefinitionen und entsprechender Sinnzuschreibungen intensiver zu untersuchen. Schließlich sind Untersuchungen, die Veränderungen von Sozialstrukturen aufgrund von veränderten Technologien und deren Verwendung zum Gegenstand haben, heute wünschenswerter denn je.

Die Implikationen dieser Studie tragen auf individueller Ebene dazu bei, eigene Perspektiven für konstruktive Selbstentwicklung und –veränderung reflektieren und mögliche Ausgestaltungen organisieren zu können und auf organisationaler Ebene Perspektiven für die konzeptionelle und praktische Ausgestaltung eines konturierten und gehaltvollen Profils einer Organisation und ihres Umgangs mit Entwicklung und Veränderung zu entwickeln, die durch innere und organisierte Klarheit ebenso Freiheit wie Sicherheit als zentrale Tendenzen konstruktiver Prozesse im richtigen Ausmaß anbieten kann. Dabei erlangt die Konstruktivität ihre Bewertung primär aus subjektiven Bedeutungen heraus, im Einklang mit den organisationalen Rahmen- und Gestaltungsbedingungen. Die Person- und Selbstperspektive zeigt in Verbindung mit der Organisationsperspektive vorliegender Studie hilfreiche und förderliche, äußere und innere Bedin-



gungen auf, die ihre Wirkung vor allem durch vergewissernde Reflexion und die Auseinandersetzung mit Haltungen und Werten entfaltet, die zugrundeliegende Verständnisse und prägende Kräfte von Handlungen und Sinnhaftigkeit reflektieren. Die konstruktive und personorientierte Beziehungsgestaltung soll für eine wertebewusste Organisation sensibilisieren. In Bezug auf organisationskulturelle Entwürfe ist dann zu fragen, ob sich die Organisation theoretisch und in der handelnden Praxis mehr einer „Ich-Kultur“ oder einer „Wir-Kultur“ verpflichten will (vgl. Vogel 2013, S. 54) und an welchen Stellen sie die Dialektik von „Frei-Sein“ und „In-Beziehung-Sein“ auf welche Art regulieren möchte. Konstruktive Selbst- und Organisationsentwicklung bietet hierfür förderliche Verstehens- und Deutungshilfen für Prozesse der organisationalen Selbstvergewisserung an. Die Ergebnisse der Studie regen außerdem dazu an, die Entwicklung und Bewahrung v.a. wesentlicher und kongruenter Persönlichkeitseigenschaften zu unterstützen, die maximale Gewährleistung dynamischer Entfaltung einerseits und andererseits erhaltender Stabilität aufzusuchen sowie Regenerationsfähigkeit für konstruktive Problemlösung, Entwicklung und Veränderung voranzutreiben. Dadurch wird Nachhaltigkeit und personenzentrierte Beziehungsqualität das leitende Handlungsprinzip zur Ressourcenmobilisierung und -nutzung für konstruktive Entwicklungen und Veränderungen sowohl des Einzelnen als auch der Organisation.

Wenn sich die postmoderne Gesellschaft tolerant, wertbewusst und vor allen Dingen in Liebe zur Freiheit entwickeln soll und dabei nicht vergisst, dass die Freiheit der Erwachsenen Verantwortung bedeutet, wie es sich auch der scheidende Bundespräsident Joachim Gauck vorstellt, dann scheint vorliegendes Konzept von konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung hierfür einen wichtigen Beitrag zu leisten. Denn wie bereits einleitend angeführt bedeutet das Leben Bewegung und vorliegende Studie macht deutlich: Das Leben gestalten, heißt Beziehungen gestalten und das können wir am ehesten in unserem unmittelbaren Umfeld.

Es ist letztendlich festzuhalten, dass zahlreiche Managementliteratur versucht auf vielerlei Art das zu beschreiben, was der personenzentrierte Ansatz und die vorliegende Studie zu konstruktiver Selbst- und Organisationsentwicklung vor dem Hintergrund der EB als Beziehungs- und Entfaltungswissenschaft grundlegend und geschichtsmächtig darlegen: *Die Qualität, Bedingungen und Bedeutung konstruktiver Beziehungsgestaltung*. Denn selbst der tiefe Eindruck von individueller Selbsttätigkeit für nachhaltige und subjektiv bedeutsame Problemlösungen wurde nicht selten unmerklich durch Formen von Beziehungen wirksam, die uns – mit den Worten von Mercier – etwas erleben ließen, was uns selbst entsprach. Aber auch verschiedene Blickwinkel und Perspektiven können nicht über die Tatsache hinwegtäuschen, dass es bestimmte und begrenzte

Bedingungen in Beziehung sind, unter denen sich der Mensch optimal entfalten kann und, dass die Relevanz des Erlebens dieser Bedingungen durch unterschiedliche Methoden, Techniken, wissenschaftliche Zugänge oder Proklamationen eben nicht in irgendeiner Art grundlegend beeinflusst oder verändert werden. Folglich wird eine Rückbesinnung notwendig, denn ein anderes Zusammenleben des Menschen ist durch Prozesse gekennzeichnet, die man nicht verordnen kann. Vorliegende Studie hat die Annahmen aufgegriffen und untermauert, dass Kongruenz und positive Beachtung unter der ständigen Begleitung von Gefühlen und Emotionen wesentliche Bedingungen für entwicklungsförderliche Beziehungen sind und kongruentes Verstehen von Bedeutungen, Reflexivität und Vertrauen als maßgeblich hilfreich elaboriert. Der entsprechende Bezug nicht nur auf psychologische Erkenntnisse, sondern v.a. auf pädagogische hat den simplen Grund, dass dort, wo Bildung auf der Strecke bleibt, auch der freie Wille verloren geht, der für unsere gesunde und zufriedene Entwicklung so sehr wichtig ist (vgl. Hüther 2013, S. 139). So hatte es Kant erkannt, indem er beschrieb: Nicht *von* etwas, sondern *für* etwas frei sein! Es gibt jedoch keine Freiheit ohne Sicherheit, so wie es keine wahre Verzweiflung ohne Hoffnung gibt. *Frei-Sein in Beziehung* erscheint mithin als Axiom und Impetus für konstruktive Prozesse. Vorliegende Studie und ihre herausgearbeiteten Erkenntnisse und Zusammenhänge versehen Bezogenheiten bzw. Beziehungen mit leitenden Rahmungen, die im Zeitalter von Informationsdiffusion und Pluralität perspektivische Uferlosigkeit verhindern. Dadurch wird die notwendig gewordene Verortung und Erwartungssicherheit inmitten von Multidimensionalität, Multidirektionalität, interindividueller Variabilität und intraindividuelle Plastizität ermöglicht. Somit ist es eindeutig, dass Angebote, auch in der Bildung letztendlich aufgrund von *Vertrauen* angenommen werden und nicht etwa aufgrund von Geld. Das gilt auch und insbesondere für Beziehungsangebote, denn hier gelten keine ökonomischen Spielregeln. Es gilt folglich ein neuer Modus des Zulassens der besagt, dass weniger der Prozess, als mehr das Ergebnis relevant ist. Menschen in Organisationen müssen ihr Können zeigen dürfen, denn die Entfaltung der Potentiale einer Organisation beginnt bei der Entfaltung der Potentiale des Einzelnen – aber sie endet dort nicht.

## Literatur

- Abels, H. (2010):** Identität. 2. überarb. und erw. Aufl. VS Vrlg. Wiesbaden.
- Adler, A. (1933):** Der Sinn des Lebens. Dr. Rolf Passer Vrlg., Wien. [auch engl. Ausg.: Adler, A. (1938): Social interest: A challenge to mankind. Faber & Faber publ., London.]
- Ainsworth, M. / Bowlby, J. (1991):** An ethological approach to personality development. American Psychologist, Vol. 46 (4), S. 331-341.
- Alheit, P. (2003):** Mentalität und Intergenerationalität als Rahmenbedingungen „Lebenslangen Lernens“. Konzeptionelle Konsequenzen aus Ergebnissen einer biographieanalytischen Mehrgenerationenstudie in Ostdeutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, S. 362-382.
- Alke, M. (2014):** „Heimliche Spielregeln“ in verstetigten Kooperationsbeziehungen. Eine empirische Rekonstruktion einer Initiationsszene in ein bestehendes interorganisationales Netzwerk. In: Nittel, D. / Tippelt, R. / Wahl, J. (2014): Kooperation inner- und außerhalb des Systems des lebenslangen Lernens. Frankfurt am Main, S. 31-40.
- Anderson, R. / Cissna K.N. (1997):** The Martin Buber – Carl Rogers Dialogue. State University of New York Press.
- Argyris, Ch. / Schön, D.A. (1978):** Organizational learning – a theory of action perspective. Addison Wesley Longman Publishing Co, Reading et al.
- Argyris, Ch. / Schön, D.A. (1999):** Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis. Klett-Cotta Vrlg., Stuttgart.
- Arnold, R. (1996):** Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. Vahlen Vrlg., München.
- Arnold, R. (1997):** Betriebspädagogik. 2. überarb. und erw. Aufl. Erich Schmidt Vrlg., Berlin.
- Arnold, R. (2000):** Das Santiago Prinzip. Führung und Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Vrlg. Deutscher Wirtschaftsdienst, Köln.
- Arnold, R. (2005):** Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Beiträge zu einer emotionspädagogischen Erwachsenenbildung. Schneider Vrlg. Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Arnold, R. (2009):** Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Carl-Auer Vrlg., Heidelberg.

- Arnold, R. (2010):** Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie?  
Schneider Vrlg. Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Arnold, R. / Bloh, E. (2001):** Personalentwicklung im lernenden Unternehmen,  
Schneider Vrlg., Hohengehren.
- Arnold, R. / Faulstich, P. / Mader, W. / Nuissl, E. / Schlutz, E. (2000):** Forschungs-  
memorandum für die Erwachsenen- und Weiterbildung. 1. Aufl., Deutsches  
Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Frankfurt a.M.
- Arnold, R. / Gomez Tutor, C. (2006):** Emotionen in Lernprozessen Erwachsener. In:  
REPORT (29) 1/2006, S. 37-47.
- Arnold, R. / Harth, T. (1998):** „Ermöglichung“ als Leitparadigma einer Didaktik der  
Selbstorganisation – zur impliziten Paradoxie und zum Bildungs- und Auf-  
klärungspotential modernisierter beruflicher Bildung. In: Geißler, H. / Lehn-  
hoff, A. / Petersen, J. (1998): Organisationslernen im interdisziplinären Dia-  
log. Deutscher Studien Vrlg., Weinheim, S. 305-323.
- Arnold, R. / Lermen, M. (2004):** Die Systemik des Bedarfs: „Es geht eigentlich um  
etwas ganz anderes.“ In: Nuissl, E. / Schiersmann, Ch. / Siebert, H. (2004):  
REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. Jahrgang 27,  
Heft 2: Management und Organisationsentwicklung. Bertelsmann Vrlg.,  
Bielefeld, S. 9-17.
- Arnold, R. / Nolda, S. / Nuissl, E. (2001):** Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. 1.  
Aufl. Klinkhardt Vrlg., Bad Heilbrunn/Obb.
- Arnold, R. / Nolda, S. / Nuissl, E. (2010):** Wörterbuch Erwachsenenbildung. 2. Aufl.  
Klinkhardt Vrlg., Bad Heilbrunn/Obb.
- Arnold, R. / Schübler, I. (2000):** Deutungslernen in der Erwachsenenbildung - Vo-  
raussetzungen für ein nachhaltiges Lernen. In: Cuvry / Haeberlin / Michl /  
Breß (2000), S. 314-327.
- Arnold, R. / Schübler, I. (2003):** Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische  
Grundlagen und Erfahrungen. Schneider Vrlg., Hohengehren, Baltmanns-  
weiler.
- Arnold, R. / Siebert, H. (1995/2006):** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von  
der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. 5. unveränderte Aufl.  
Schneider Vrlg. Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Arnold, R. / Weber, H. (1995):** Weiterbildung und Organisation. Zwischen Organisati-  
onslernen und lernenden Organisationen. Erich Schmidt Vrlg., Berlin.
- Aspy, D. / Roebuck, R. (1973):** An investigation of the relationship between student  
levels of cognitive functioning and the teacher's classroom behaviour. In:  
Journal of Education Research 65, S. 365-368.

- Baethge, M. / Baethge-Kinsky, V. (2004):** Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Waxmann Vrlg., Münster/München/Berlin u.a.
- Baitsch, Ch. / Jutzi, K. / Delbrouck, I. / Hasenbein, U. (1998):** organisationales Lernen. Eine organisationspsychologische Konzipierung der Entwicklung von Kompetenz bei Individuen, Gruppen und Organisationen In: Geißler H. / Lehnhoff A. / Petersen, J. (1998): Organisationslernen im Interdisziplinären Dialog, Deutscher Studien Vrlg., Weinheim, S. 91-109.
- Balli, C. / Krekel, E.M. / Sauter, E. (2002):** Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Zum Stand der Anwendung von Qualitätssicherungs- und Qualitätsmanagementsystemen bei Weiterbildungsanbietern. Heft 62. Bundeinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn. Auch unter:  
[www.bibb.de/dokumente/pdf/wissenschaftliche\\_diskussionspapiere\\_62.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wissenschaftliche_diskussionspapiere_62.pdf),  
Abruf: 01.09.2016.
- Baltes, P.B. (1990):** Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. In: Psychologische Rundschau, 41, S. 1-24.
- Baltes, P.B. (2001):** Das Zeitalter des permanent unfertigen Menschen: Lebenslanges Lernen nonstop? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bnd. 36, Bundeszentrale für politische Bildung, S. 24-32.
- Barz, H. (2006):** Innovation in der Weiterbildung. Was Programmverantwortliche heute wissen müssen. Ziel Vrlg., Augsburg.
- Bauer, W. (1997):** Subjektgenese und frühes Erwachsenenalter. Entwicklungs- und biographietheoretische Zugänge. Deutscher Studien Vrlg., Weinheim.
- Bäumer, J. (1999):** Weiterbildungsmanagement. Eine empirische Analyse deutscher Unternehmen. Hampp Vrlg., München.
- Baumgart, F. (2007):** Entwicklungs- und Lerntheorien. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben. Nachdruck der 2. durchgesehenen Aufl. Klinkhardt Vrlg., Bad Heilbrunn/Obb.
- Beck, U. (1986):** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp Vrlg., Frankfurt a.M.
- Becker, H. / Langosch, I. (1995):** Produktivität und Menschlichkeit. Organisationsentwicklung und ihre Anwendung in der Praxis. Enke Vrlg., Stuttgart.
- Becker, M. (1993):** Personalentwicklung. Die personalwirtschaftliche Herausforderung der Zukunft. Vrlg. Für Unternehmensführung, Gehlen.
- Becker, M. (2005):** Personalentwicklung. Bildung, Förderung und Organisationsentwicklung in Theorie und Praxis. 4., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Schäffer-Poeschel Vrlg., Stuttgart.

- Behrmann, D. / Schwarz, B. / Götz, K. (2004):** Professionalisierung und Organisationsentwicklung. Optimierung der Rahmenbedingungen des lebenslangen Lernens in der Weiterbildung. Bertelsmann Vrlg., Bielefeld.
- Benner, D. (2011):** Ideen zu einem Versuch die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2011, S. 206-209.
- Berger, P.L. / Luckmann, T. (1970):** Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. 2. Aufl. Fischer Vrlg., Frankfurt a.M.
- Berkel, K. / Lochner D. (2001):** Führung. Ziele vereinbaren und Coachen. Vom Mitarbeiter zum Mit-Unternehmer, Beltz Vrlg., Weinheim und Basel.
- Berne, E. (1961/2006):** Die Transaktions-Analyse in der Psychotherapie. Eine systematische Individual- und Sozial-Psychiatrie. 2. Aufl. Junfermann Vrlg., Paderborn. [Orig.: Berne, E. (1961): Transactional Analysis in Psychotherapy. Ballantine Books, New York.]
- Berne, E. (1967):** Spiele der Erwachsenen. Psychologie der menschlichen Beziehungen. Reinbeck Vrlg., Hamburg.
- Berne, E. (1979):** Struktur und Dynamik von Organisationen und Gruppen. Kindler Vrlg., München.
- Bertalanffy, L.v. (1949):** General System Theory. In: Biologie Generalis, 1/1949, S. 114-129.
- Bertalanffy, L.v. (1968):** General System Theory. Foundations, Developement, Applications. George Braziller publ., New York.
- Birk, R. (2008):** Die Zielvereinbarung – ein arbeitsrechtlicher Problemfall. In: Krause, R. / Schwarze, R. (2008): Festschrift für Hansjörg Otto zum 70. Geburtstag am 23. Mai 2008. De Gruyter Rechtswissenschaften Vrlg., Berlin. S. 17-29.
- Birmeyer, J. (1991):** Subjekt – Identität – Krise. Subjekttheoretische Annahmen der Sozialphilosophie und Entwicklungspsychologie. Haag und Herchen Vrlg. Frankfurt a.M.
- Bittner, G. (1998):** Entwicklungspsychologie der Lebensspanne – Individualisierungstheorem – Biographieansatz. Bausteine zu einer „neuen Anthropologie“ des Erwachsenen. In: Heim, H. (1998): Humanistische Pädagogik. Anspruch, Möglichkeiten und Gefährdungen am Ausgang des 20. Jahrhunderts; Festschrift zum 68. Geburtstag von Ernst Hojer. Peter Lang Vrlg., Frankfurt a.M. u.a., S. 101-128.
- Blanchard, K. / Hersey, P. / Johnson, D. E. (2008):** Management of Organizational Behavior. Leading Human Resources. 9 ed. Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.

- Blochmann, E. / Nohl, H. / Weniger, E. (1951):** Kleine pädagogische Texte. Heft 9, N.F.S. Grundtvigs Vorlkshochschule. Belz Vrlg., Berlin u.a.
- Blossfeld, H.-P. / Klijsing, E. / Mills, M. / Kurz, K. (2005):** Globalization, Uncertainty and Youth in Society. Routledge, London.
- Blumer, H. (1954):** What ist wrong with the sozial Theory? American Soziological Review, Vol. 19, No. 1, p. 3-20.
- Blumer, H. (1969):** Symbolic Interactionism. Prentice Hall Publ., Englewood Cliffs.
- Böhm, W. (1997):** Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze. Klinkhardt Vrlg., Bad Heilbrunn.
- Böhm, W. (2002):** Pädagogik – Wozu und für wen? Klett-Cotta Vrlg., Stuttgart.
- Böhm, W. (2005):** Wörterbuch der Pädagogik. 16. vollst. überarb. Aufl., Alfred Kröner Vrlg., Stuttgart.
- Böhm, W. (2011):** De magistro. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2011, S. 17-19.
- Böhm, W. / Fuchs, B. / Seichter, S. (2009 und 2011):** Hauptwerke der Pädagogik. Ferdinand Schöningh Vrlg., Paderborn.
- Böhm, W. / Schulz, S. (2009):** Le „ragioni“ di una teoria personalistica della educazione. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2009, S. 139-141.
- Böhnisch, L. / Lenz, K. / Schröer, W. (2009):** Sozialisation und Bewältigung. Eine Einführung in die Sozialisationstheorie der zweiten Moderne. Juventa Vrlg., Weinheim / München.
- Bohnsack, R. (2009):** Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 7. Aufl. Budrich Vrlg., Opladen / Farmington Hills.
- Bolder, A. / Hendrich, W. (2000):** Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Studien zur Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung 18. Leske und Budrich Vrlg., Opladen.
- Bolle, R. (2009):** Émile ou de l'éducation. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2009, S. 385-387.
- Bollnow, O.F. (1955):** Begegnung und Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1. Jg. 1955, Heft 1, S. 10-32.
- Bollnow, O.F. (1959):** Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung. Kohlhammer Vrlg., Stuttgart.
- Braun, O.L. (1998):** Ziele und Wille in der Psychologie. Grundlagen und Anwendungen (Psychologie, Bd. 18). Vrlg. Empirische Pädagogik, Landau.
- Brezinka, W. (1971):** Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. Beltz Vrlg., Weinheim, Berlin u.a.
- Brezinka, W. (1974):** Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. Reinhardt Vrlg., München.

- Brocher, T. (1967):** Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Westermann Vrlg., Braunschweig.
- Brödel, R. (1998):** Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung, Hermann Luchterhand Vrlg., Neuwied.
- Brumlik, M. (1992):** Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe. Kritische Texte KT-Vrlg. Bielefeld.
- Brumlik, M. (2011):** Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2011, S. 293-295.
- Buber, M. (1953):** Reden über Erziehung. Rede über das Erzieherische – Bildung und Weltanschauung – Über Charaktererziehung. Schneider Vrlg., Heidelberg.
- Buber, M. (1979):** Ich und Du (1923), In: das dialogische Prinzip. 4. Aufl., Lambert Schneider Vrlg., Heidelberg.
- Buber, M. (2014):** Ich und du. 16. Aufl. (Erstausg. 1923). Gütersloher Vrlg., München.
- Büchner, K. (1957):** Humanitas Romana. Studien über Werke und Wesen der Römer. Carl Winter Vrlg., Heidelberg.
- Bühler, C. (1933/1959):** Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. 2. Völlig veränd. Aufl., Hogrefe Vrlg. für Psychologie, Göttingen.
- Cancik, H. (2011):** Europa – Antike – Humanismus. Humanistische Versuche und Vorarbeiten. Transcript Vrlg., Bielefeld.
- Castel, R. (2000):** Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit. UVK Uni Vrlg., Konstanz.
- Christolini, S. (2009):** Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2009, S. 438-440.
- Cohn, R. (1975):** Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Klett Vrlg., Stuttgart.
- Combe, A. / Helsper, W. (1996):** Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Suhrkamp Vrlg. Frankfurt a.M.
- Comelli, G. (1985):** Training als Beitrag zur Organisationsentwicklung. Handbuch der Weiterbildung für die Praxis in Wirtschaft und Verwaltung. Bnd. 4, Hanser Vrlg., München/Wien 1985.
- Corsini, R.J. / Auerbach, A.J. (1998):** Concise Encyclopedia of Psychology. John Wiley & Sons, Hoboken, New Jersey.
- Csikszentmihalyi, M. (1991):** Die außergewöhnliche Erfahrung im Alltag. Die Psychologie des Flow Erlebnisses. Klett-Cotta Vrlg., Stuttgart.
- Csikszentmihalyi, M. (2010):** Das Flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Klett-Cotta Vrlg., Stuttgart.



- Cube, F. v. (1999):** Fordern statt verwöhnen. Die Erkenntnisse der Verhaltensbiologie in Erziehung und Führung. Piper Vrlg., München.
- Cuvry, A. d. / Haerberlin, F. / Michl, W. / Breß, H. (2000):** Erlebnis Erwachsenenbildung. Zur Aktualität handlungsorientierter Pädagogik. Hermann Luchterhand Vrlg., Neuwied, Kriftel.
- Dalferth, G.S. (2009):** Pädagogisches Zielmanagement für die lernende Organisation. Lehren und Lernen mit und durch Zielvereinbarungen – eine erwachsenenpädagogische, didaktische Betrachtung. Diplomarbeit, Fakultät für Sozial- und Verhaltenswissenschaften, Universität Tübingen.
- Dalferth, G.S. / Renz, P. / Doll, N. / Mollenhauer, A. (2015):** Hochleistung auf Beziehungsebene. In: Kowald, A.C.; Zajetz, A.K. (2015): Therapeutisches Klettern. Anwendungsfelder in Psychotherapie und Pädagogik. Stuttgart: Schattauer Vrlg, S. 228-238.
- Deci, E.L. / Ryan, R.M. (1993):** Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., Nr. 2. S. 223-238.
- Decker, A. / Decker, F. (1998):** Ausgelernt gibt's nicht. Personal-, Organisations-, und Wissensentwicklung als Lernprozesse am Arbeitsplatz. 2. überarb. und erw. Aufl. Lexika Vrlg., Würzburg.
- Decker, F. (1984):** Grundlagen und neue Ansätze in der Weiterbildung. Hanser Vrlg., München, Wien.
- Decker, F. (1995a):** Bildungsmanagement für eine neue Praxis. Lernprozesse erfolgreich gestalten. Pädagogisch und betriebswirtschaftlich führen. Budgettieren und finanzieren. AOL und Lexika Vrlg. München / Lichtenau.
- Decker, F. (1995b):** Die neuen Methoden des Lernens und der Veränderung. Lern- und Organisationsentwicklung mit NLP, Kinesiologie und Mentalpädagogik. AOL – Lexika Vrlg., München.
- Dehnbostel, P. (2000):** Lernen in modernen Arbeitsprozessen – Zur Neugestaltung betrieblicher Bildungsarbeit. In: Cuvry / Haerberlin / Michl / Breß 2000, S. 153-164.
- Deich, S. (2004):** Die rechtliche Beurteilung von Zielvereinbarungen im Arbeitsverhältnis (Dissertation). Logos Vrlg., Berlin.
- Derbolav, J. (1954):** Erkenntnis und Entscheidung. Philosophie der geistigen Aneignung in ihrem Ursprung bei Platon. Sammlung: Die Universität, Bnd. 43. Humboldt Vrlg., Wien / Stuttgart.
- Dessoy, V. (2000):** Lernende Organisation. Mythos – Zauberwort – Perspektive. In: Bensberger Protokolle 103. Kirche als lernende Organisation. Supervision

in einem von Tradition und Entwicklung geprägten System. Thomas Morus Akademie, Bensberg, S. 21-47.

- Deusinger, I.M. (1987):** Selbstkonzept und Selbstwertgefühl bei psychischen Störungen. In: Frey / Haußer 1987, S. 258-272.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1960):** Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Folge 4: Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Ernst Klett-Verlag, Stuttgart.
- Dewe, B. / Ferchhoff, W. / Radtke, F.-O. (1992):** Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Leske & Budrich Vrlg., Opladen.
- Dewe, B. / Weber P.J. (2008):** Wissensgesellschaft und Lebenslanges Lernen. Eine Einführung in bildungspolitische Konzeptionen der EU. Julius Klinkhardt Vrlg., Bad Heilbrunn.
- Diekmann, A. (2011):** Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. 5. Aufl., Rohwolt Vrlg., Reinbek bei Hamburg.
- Dietrich, S. (2001):** Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis. Ergebnisse und Erfahrungen aus dem Projekt SeGel. Bertelsmann Vrlg., Bielefeld.
- Dietrich, S. / Herr, M. (2005):** Support für neue Lehr- und Lernkulturen. Bertelsmann Vrlg., Bielefeld.
- Dilthey, W. (1894/1990):** Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. In: Dilthey, W. (1990): Gesammelte Schriften. Band 5. Die geistige Welt: Einleitung in die Philosophie des Lebens: 1. Hälfte, Abhandlungen zur Grundlegung der Geisteswissenschaften. 8. unveränd. Aufl. Vandenhoeck und Ruprecht Vrlg., Göttingen, S. 139-240.
- Dollhausen, K. / Feld, T.C. / Seitter, W. (2010):** Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. VS Vrlg. für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Dollhausen, K. / Nuissl, E. (2007):** Bildungseinrichtungen als lernende Organisation. Befunde aus der Weiterbildung. Deutscher Universitäts Vrlg., Wiesbaden.
- Doppler, K. (2011):** Der Change Manager. Sich selbst und andere verändern. 2. aktual. und erw. Aufl., Campus Vrlg., Frankfurt/Main.
- Döring, K. W. / Ritter-Mamczek, B. (1999):** Weiterbildung im lernenden System. 2. völlig. Überarb. Aufl. Deutscher Studien Vrlg., Weinheim.
- Döring, N. / Bortz, J. (2016):** Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Springer Vrlg., Berlin / Heidelberg.

- Dresing, Th. / Pehl, Th. (2011):** Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitung für qualitative ForscherInnen. 3. Aufl. Eigenverl. Marburg.
- Drucker, P.F. (1955):** The Practice of Management. William Heinemann Verlag, London u.a.
- Egger, R. / Mikula, R. / Haring, S. / Felbinger, A. / Pilch-Ortega, A. (2008):** Orte des Lernens. Lernwelten und ihre biographische Aneignung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Ehrenberg, A. (2004):** Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Campus Verlag, Frankfurt a.M.
- Eickhoff, Th. (1998):** Politische Dimensionen einer Komponisten-Biographie im 20. Jahrhundert: Gottfried von Einem. Steiner Verlag, Stuttgart.
- Elias, N. (1979):** Über den Prozess der Zivilisation: soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Engelhardt, H.D. / Graf, P. / Schwarz, G. (1996):** Organisationsentwicklung. Sandmann Verlag, Alling.
- Epstein, S. (1979):** Entwurf einer integrativen Persönlichkeitstheorie. In: Filipp 1979, S. 15-46.
- Erdberg, R. v. (1919):** Die Volkshochschule. Englert & Schlosser Verlag, Frankfurt a.M.
- Erikson, E.H. (1979):** Identität und Lebenszyklus. 5. Aufl. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Erikson, E.H. (1950/1966):** Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze. 1. Aufl. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M. 1966. [Orig.: Erikson, E.H. (1950): Childhood and Society. W.W. Norton & Co, New York, London.]
- Erke, A. (2005):** Zielvereinbarungen mit Teilautonomen Arbeitsgruppen. Kompetenz und Zielcommitment als kritische Faktoren für den Erfolg. Dissertation.de – Verlag. Im Internet GmbH, Berlin.
- Erpenbeck, J. / Heyse, V. (1997):** Der Sprung über die Kompetenzbarriere. Kommunikation, selbstorganisiertes Lernen und Kompetenzentwicklung von und in Unternehmen. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.
- Evers, A. / Nowotny, H. (1987):** Über den Umgang mit Unsicherheit: Die Entdeckung der Gestaltbarkeit von Gesellschaft. Suhrkamp Verlag, Frankfurt a.M.
- Faber, R. (2003):** Streit um den Humanismus. Königshausen und Neumann Verlag, Würzburg.
- Faltermaier, T. (1992):** Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

- Fatzer, G. (1987):** Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik und Organisationsentwicklung. Junfermann Vrlg., Paderborn.
- Fatzer, G. (1993/2004):** Organisationsentwicklung für die Zukunft. Ein Handbuch. 3. Aufl. Edition Humanistische Psychologie Vrlg., Bergisch Gladbach.
- Faulstich, J. (2007):** Aufstellungen im Kontext systemischer Organisationsberatung. Carl-Auer-Vrlg., Heidelberg.
- Faulstich, P. (2006):** Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 2., aktualisierte Auflage. Juventa Vrlg., Weinheim und München.
- Faulstich, P. / Bayer, M. (2006):** Lernwiderstände. Anlässe für Vermittlung und Beratung. VSA Vrlg., Hamburg.
- Faulstich, P. / Forneck, H.J. / Knoll, J. (2005):** Lernwiderstand, Lernumgebung, Lernberatung. Bertelsmann Vrlg., Bielefeld.
- Faulstich, P. / Grell, P. (2003):** Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. Bericht zu Teilforschung des Projektes SELBER Jan. 2002-Sept. 2004: Selbstgesteuertes Lernen und soziale Milieus. Universität Hamburg (s. OnlineQuelle: Faulstich/Grell 2003).
- Faulstich, P. / Ludwig, J. (2004):** Lernen und Lehren - aus subjektwissenschaftlicher Perspektive. In: Faulstich, P. / Ludwig, J. (2004): Expansives Lernen, Schneider Vrlg., Hohengehren, Baltmannsweiler. S. 10-29.
- Faulstich, P. / Zeuner, Ch. (1999):** Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Juventa Vrlg., Weinheim und München.
- Faulstich, P. / Zeuner, Ch. (2008):** Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. 3. aktual. Aufl. Juventa Vrlg., Weinheim und München.
- Fayol, H. (1916/1929):** Allgemein und industrielle Verwaltung. R. Oldenbourg Vrlg., München/Berlin. [Orig.: Fayol, H. (1916): Administration industrielle et générale, prévoyance, organisation, commandement, coordination, contrôlé. H. Dunod et Pinat, Paris.]
- Felden, H.v. (2010):** Lernprozess in Transitionen: Subjektive Konstruktionen in strukturellen Übergangsprozessen. In: Felden, H. v. / Schiener, J. (2010): Transitionen - Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. VS Vrlg., Wiesbaden, S. 184-203.
- Filipp, S.-H. (1979):** Selbstkonzept-Forschung. Probleme, Befunde, Perspektiven. Klett-Cotta Vrlg., Stuttgart.
- Filipp, S.-H. (1990):** Kritische Lebensereignisse. Psychologie Vrlg., München.

- Flick, U. (2002):** Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. vollst. überarb. und erw. Aufl., Rowohlt Taschenbuch Vrlg., Reinbeck bei Hamburg.
- Flick, U. (2007):** Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick/Kardorff/Steinke 2007, S. 252-265.
- Flick, U. (2011):** Triangulation. Eine Einführung. VS Vrlg. für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Flick, U. / Kardorff, E.v. / Steinke, I. (2007):** Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 5. Aufl. Rowohlt Taschenbuch Vrlg., Reinbek bei Hamburg.
- Flitner, W. (1941):** Die vier Quellen des Volksschulgedankens. Hansischer Gilden Vrlg., Hamburg.
- Flitner, W. (1950):** Allgemeine Pädagogik. Klett-Cotta Vrlg., Stuttgart.
- Flores d'Arcais, G. (2002):** Pädagogik – Warum und für wen? In: Böhm 2002, S. 24-42.
- Franz, J. (2010):** Intergenerationelles Lernen ermöglichen. Orientierungen zum Lernen der Generationen in der Erwachsenenbildung. Bertelsmann Vrlg. Bielefeld.
- Franz, J. (2014):** Intergenerationelle Bildung. Lernsituationen gestalten und Angebote entwickeln. Bertelsmann Vrlg. Bielefeld.
- Franz, J. (2016):** Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. Bertelsmann Vrlg. Bielefeld.
- French, W.L. / Bell, C.H. Jr. (1994):** Organisationsentwicklung. Sozialwissenschaftliche Strategien zur Organisationsveränderung. 4. Aufl. Haupt Vrlg. Bern / Stuttgart / Wien [Orig. 1973].
- Frey, D. / Greif, S. (1987):** Sozialpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. 2. erw. Aufl. Psychologie-Vrlg.-Union Münschen, Weinheim.
- Frey, H.-P. / Haußer, K. (1987):** Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschung. Ferdinand Enke Vrlg., Stuttgart.
- Frey, T.R. (2007):** Personalentwicklung in Unternehmen: ein Arbeitsfeld für Erwachsenenpädagogen. Bertelsmann Vrlg., Bielefeld.
- Fromm, M. (1995):** Repertory Grid Methodik. Ein Lehrbuch. Deutscher Studien Vrlg., Weinheim.
- Frost, U. (2009):** Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2009, S. 228-231.
- Fuchs, B. (2009a):** Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen zur Pädagogik von 1826). In: Böhm / Fuchs / Seichter 2009, S. 406-408.

- Fuchs, B. (2009b):** Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2009, S. 296-299.
- Fuhr, Th. / Gonon, Ph. / Hof, Ch. (2009):** Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Mertens, G. (2009): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band II, Teilband II/2. Schöningh Vrlg., Paderborn/München/Wien/Zürich.
- Gagne, Robert M. (1965):** The conditions of learning. Holt, Rineart and Winston, New York (u.a.).
- Gauck, J. (2012):** Freiheit. Ein Plädoyer. 4. Aufl. Kösel Vrlg., München.
- Geissler, B. (2014):** Lebenslaufpolitik, Übergänge im Lebenslauf und biographisches Handeln. Die sozialwissenschaftliche Sicht auf den Lebenslauf in der post-industriellen Gesellschaft. In: Lorenzen / Schmidt / Zifonun 2014, S. 51-77.
- Geißler, H. (2000a):** Organisationspädagogik. Umriss einer neuen Herausforderung. Vahlen Vrlg. München.
- Geißler, H. (2000b):** Lebendig sein oder funktionieren – zur Problematik betrieblichen Arbeitens und Lernens. In: Cuvry / Haeblerlin / Michl / Breß 2000, S. 135-147.
- Geißler, H. (2001):** Konzepte und Modelle der lernenden Organisation. In: Arnold / Bloh 2001, S. 73-96.
- Geißler, H. (2003):** Balanced Organisation. Die Kunst ausgleichend zu führen. Luchterhand Vrlg., Bad Neuwied/Köln/München.
- Geißler, H. (2005):** Grundlagen einer pädagogischen Theorie des Organisationslernens. In: Göhlich / Hopf / Sausele 2005, S. 25-43.
- Geißler, H. / Lehnhoff, A. / Petersen, J. (1998):** Organisationslernen im interdisziplinären Dialog. Deutscher Studien Vrlg., Weinheim.
- Gerlach, Ch. (2000):** Lebenslanges Lernen. Konzepte und Entwicklungen 1972 bis 1997. Böhlau Vrlg., Köln.
- Giddens, A. (1988):** Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Campus Vrlg., Frankfurt a.M. / New York.
- Giddens, A. (1991):** Modernity and Self-Identity. Self an Society in the Late Modern Age. Polity Press, Cambridge.
- Giesecke, H. (1997):** die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Juventa Vrlg., Weinheim/München.
- Gieseke, W. (2008):** Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Weiterbildung. Bertelsmann Vrlg., Bielefeld.
- Glaser, B.G. / Strauss, A L. (1998):** Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Huber Vrlg. Bern.

- Glasl, F. (1975):** Situatives Anpassen der Strategie. In: Glasl, F. / de la Houssaye, L. (1975): Organisationsentwicklung. Paul Haupt Vrlg., Bern, S. 145-158.
- Glasl, F. (2009):** Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater. Paul Haupt Vrlg., Bern.
- Gloger-Tippel, G. (2012):** Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis. 2. überarb. Und erg. Aufl., Huber Vrlg., Bern.
- Gnahs, D. (2002):** Potentiale und Gefahren selbstbestimmten Lernens. In: Faulstich, P. / Gnahs, D. / Seidel, S. / Bayer, M. (2002): Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung. Juventa Vrlg., Weinheim.
- Gnahs, D. / Kuwan, H. (2004):** Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Effekte, Erfolgsbedingungen und Barrieren. In: Balli, C. / Krekel, E.M. / Sauter, E. (2004): Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung. Wo steht die Praxis? Berichte zur beruflichen Bildung Heft 262. Bertelsmann Vrlg., Bielefeld, S. 41-60.
- Goffman, E. (1973):** Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Suhrkamp Vrlg., Frankfurt a.M.
- Göhlich, M. (2005):** Pädagogische Organisationsforschung. Eine Einführung. In: Göhlich / Hopf / Sausele 2005, S. 9-25.
- Göhlich, M. / Hopf, C. / Sausele, I. (2005):** Pädagogische Organisationsforschung. VS Vrlg. für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Göhlich, M. / Weber, S.M. / Schröer, A. u.a. (2014):** Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. DGfE Kommission Organisationspädagogik.
- Goldstein, K. (1940):** Human nature in the light of psychopathology. Havard University Press, Cambridge (Mass.).
- Goleman, D. (2008):** Emotionale Intelligenz. 20. Aufl. DTV Vrlg., München.
- Götz, K. (2000):** Management und Weiterbildung. Führen und Lernen in Organisationen. 2. überarb. Neuaufl. In Reihe: Arnold, R. (2000): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Band 9. Schneider Vrlg., Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Grell, P. (2006):** Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiederständen in der Weiterbildung. Waxmann Vrlg., Münster.
- Greve, W. (2000):** Psychologie des Selbst. Psychologie Vrlg. Union, Weinheim.
- Grossmann, K.E. / Grossmann K. (2003):** Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Klett-Cotta Vrlg., Stuttgart.

- Grotlüschen, A. (2003):** Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt?  
Eine qualitative Studie über e-learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Internationale Hochschulschriften Bnd. 417. Waxmann Vrlg., Münster.
- Guardini, R. (1939):** Welt und Person. Versuche zur christlichen Lehre vom Menschen. Werkbund Vrlg., Würzburg.
- Gudjons, H. (2006):** Pädagogisches Grundwissen. Überblick, Kompendium, Studienbuch. 9., neu bearbeitete Auflage. Julius Klinkhardt Vrlg., Bad Heilbrunn.
- Gudjons, H. / Winkel, R. (2002):** Didaktische Theorien. 11. Aufl. Bergmann und Helbig Vrlg., Hamburg.
- Hamel, G. (2008):** Das Ende des Managements. Unternehmensführung im 21. Jahrhundert. Econ Vrlg., Berlin.
- Hamel, G. / Prahalad C.K. (1995):** Wettlauf um die Zukunft. Wie Sie mit bahnbrechenden Strategien die Kontrolle über ihre Branche gewinnen und die Märkte von morgen schaffen. Ueberreuter Vrlg., Wien.
- Hamel, Gary / Prahalad, C.K. (1990):** The Core Competence of the Corporation, Havard Business Review, Mai-Juni.
- Hargreaves, D.H. (1972):** Interaktion und Erziehung. Pädagogische Aspekte zu zwischenmenschlichen Beziehungen. Böhlhaus Wissenschaftliche Bibliothek, Graz. [Orig. bei Routledge & Kegan Paul Ltd].
- Harris, Th.A. (1996):** Ich bin o.k. Du bist o.k. Wie wir uns selbst besser verstehen und unsere Einstellung zu anderen verändern können – Eine Einführung in die Transaktionsanalyse. Rowohlt Vrlg., Reinbeck bei Hamburg.
- Hartz, S. / Schrader, J. (2008):** Steuerung und Organisation in der Weiterbildung. Klinkhardt Vrlg., Bad Heilbrunn.
- Hattie, J.A.C. (2009):** Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement. Routledge, London (u.a.).
- Havighurst, R.J. (1953):** Human Development and Education. Longmans, Green Press, New York (reprint 1963).
- Heiden, R. (2007):** Entgeltrelevante Zielvereinbarungen aus arbeitsrechtlicher Sicht. Nomos Vrlg., Baden-Baden.
- Heidsiek, C. (2008):** Reflexion und Organisationsberatung - Professionalisierung aus organisationspädagogischer Perspektive. Peter Lang Vrlg., Frankfurt a.M.
- Heine, S. (2011):** An die Radherrn alles Stedde deutsches lands: das sie Christliche schulen auffrichten und hallten sollen. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2011, S. 274-276.



- Heinrich, L.J. / Burgholzer, P. (1986):** Systemplanung. Planung und Realisierung von Informations- und Kommunikationssystemen. Bnd. 1: Der Prozess der Systemplanung, Vorstudie und der Feinstudie. 2. völlig überarb. Aufl. Oldenbourg Vrlg., München u. Wien.
- Held, J. (1994):** Praxisorientierte Jugendforschung. Theoretische Grundlagen, methodische Ansätze, exemplarische Projekte. Argument Vrlg., Hamburg.
- Helsper, W. / Busse, S. / Hummrich, M. (2008):** Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. VS Vrlg. für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Henley, W.E. (1888):** Invictus (Orig. ohne Titel). In: Henley, W.E. (1888): A Book of verses. David Nutt publ., London, S. 56-57. [Erstmals mit Titel in.: Quiller-Couch, A.Th. (1902): The Oxford Book of English Verse, 1250-1900. Oxford Clarendon Press, S. 1019.]
- Hentig, H. von (1984):** Meine Pädagogik. Eine lehrbare Praxis. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 36, Heft 6, S. 306-311.
- Herrle, M. (2007):** Selektive Kontextvariationen. Die Rekonstruktion von Interaktionen in Kursen der Erwachsenenbildung auf der Basis audiovisueller Daten. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Bnd. 6. Universität Frankfurt, Frankfurt a.M.
- Herzberg, H. (2004):** Biographie und Lernhabitus. Eine Studie im Rostocker Werftarbeitermilieu. Campus Vrlg., Frankfurt a.M.
- Hoerning, E.M. / Corsten, M. (1995):** Institution und Biographie. Die Ordnung des Lebens. Centaurus Vrlg., Pfaffenweiler.
- Hof, Ch. / Maier-Gutheil, C. (2014):** Übergänge im Erwachsenenalter. Befunde und offene Fragen für die Erwachsenenbildung. In: Hof / Meuth / Walther 2014, S. 146-168.
- Hof, Ch. / Meuth, M. / Walther, A. (2014):** Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biographie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Beltz Vrlg., Weinheim/Basel 2014.
- Hoffmann-Riem, Ch. (1984):** Das adoptierte Kind. Familienleben mit doppelter Elternschaft. Wilhelm Fink Vrlg. München.
- Hohenstein, K. (2009):** Berufskonzepte zwischen Psychotherapie und Erwachsenenbildung. ZIEL Vrlg., Augsburg.
- Höltershinken, D. (1971):** Anthropologische Grundlagen personalistischer Erziehungslehren. Julius Beltz Vrlg., Weinheim u.a.

- Höltershinken, D. (2013):** Die Nichtplanbarkeit in Erziehung und Bildung. Ein Essay über vergessene Erfahrungen und Erkenntnisse in der Pädagogik. Projekt Vrlg., Bochum/Freiburg 2013.
- Holzkamp, K. (1973):** Kritische Psychologie. Vorbereitende Arbeiten. Fischer Vrlg., Frankfurt a.M.
- Holzkamp, K. (1993):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Campus Vrlg., Frankfurt a.M. / New York.
- Hopson, B. / Adams, J. (1976):** Towards an Understanding of Transition: Defining some Boundaries of Transition Dynamics. In: Adams, J. / Hayes, J. / Hopson, B. (1976): Transition. Understanding and Managing Personal Chance. Allanheld press London, S. 3-25.
- Humble, J. (1972):** Praxis des Management by Objectives. Vrlg. Moderne Industrie, München.
- Hüther, G. (1997):** Biologie der Angst. Vandenhoeck & Ruprecht Vrlg., Göttingen.
- Hüther, G. (2004):** Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer? Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 50, Heft 4 Juli / August 2004, S. 487-495
- Hüther, G. (2013):** Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher. 2. Aufl. Fischer Vrlg., Frankfurt a.M.
- Hüther, G. / Roth, W. (2008):** Damit das Denken Sinn bekommt. Herder Vrlg., Freiburg.
- Innerhofer, Ch. / Innerhofer / P. / Lang, E. (2000):** Leadership Coaching. Führen durch Informationsmanagement, Aufgaben- und Ergebnisvereinbarung und Coaching. 2. neu bearb. Aufl. Luchterhand Vrlg., Neuwied, Kriftel.
- Jaeger, W. (1977):** Antike und Humanismus. In: Oppermann, H. (1977): Humanismus. Wege der Forschung. Bnd. 17. Wissenschaftliche Buchgemeinschaft, Darmstadt, S. 18–32.
- Jonassen, D.H. / Grabowski, B.L. (1993):** Handbook of Individual Differences, Learning, and Instruction. Lawrence Erlbaum. Hillsdale N.J.
- Kade, J. (1985):** Gestörte Bildungsprozesse. Empirische Untersuchung zum pädagogischen Handeln und zur Selbstorganisation in der Erwachsenenbildung. Klinkhart Vrlg., Bad Heilbrunn/Obb.
- Kade, J. (1992):** Erwachsenenbildung und Identität. Eine empirische Studie zur Aneignung von Bildungsprozessen. 2. Aufl. Deutscher StudienVrlg. Weinheim.

- Kade, J. / Nittel D. / Seitter W. (2007):** Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung – unter Mitarbeit von Birte Egloff. 2., überarbeitete Auflage. W. Kohlhammer Vrlg., Stuttgart.
- Kade, J. / Seitter, W. (1996):** Lebenslanges Lernen – mögliche Bildungswelten. Erwachsenenbildung, Biographie und Alltag. Leske und Budrich, Opladen.
- Kahneman, D. (2014):** Schnelles Denken, Langsames Denken. Pantheon Vrlg., München.
- Kaiser, A. / Kaiser, R. / Hohmann, R. (2007):** Lerntypen, Lernumgebung, Lernerfolg. Erwachsenen im Lernfeld. Bertelsmann Vrlg. Bielefeld.
- Kallmeyer, W. / Schütze, F. (1976):** Konversationsanalyse. In: Studium Linguistik 1. Kronberg 1976, S. 1-28.
- Kant, I. (1785):** Grundlegung zur Metaphysik der Sitten (GMS). In: Kant, I. (1785): Bnd. IV. Kritik der reinen Vernunft (1. Aufl. 1781), Prolegomena, Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft. Akademie-Textausgabe (AA) der Preußischen Akademie der Wissenschaften, De Gruyter Vrlg., Berlin, S. 385-446. [Vgl. auch Onlinequelle: Kant (1785)].
- Kant, I. (2008):** Die Kritiken. Zweitausendeins Vrlg., Frankfurt 2008.
- Kantor, D. (2012):** Reading the Room. Group Dynamics for Coaches and Leaders. Josey-Bass publ., San Francisco.
- Kaplan, R. S. / Norton, D.P. (1992):** The Balanced Scorecard. Measures that Drive Performance in : Havard Business Review.
- Kaplan, R. S. / Norton, D.P. (1997):** Balanced Scorecard. Strategien erfolgreich umsetzen. Schäffer-Poeschel Vrlg., Stuttgart.
- Kaplan, R. S. / Norton, D.P. (2005):** The Office of Strategy Management In: Havard Business Review, Okt.
- Kaplan, R. S. / Norton, D.P. (2006):** Balanced Scorecard. Translating strategy into action. Havard Business School Press., Boston / Mass..
- Karl, Chr. / Siebert, H. (1981):** Theoriebildung in der Erwachsenenbildung. Teil 1. In: REPORT, H. 8, S. 6-21.
- Kegan, R. (1986):** Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. Kindt Vrlg., München.
- Kelly, G.A. (1955):** The Psychology of personal constructs. Vol 1: A theory of personality. Vol 2: Clinical diagnosis and psychotherapy. Norton publ. New York.
- Kempf, T. (2012):** Personal Power und hierarchische Macht – Personzentrierte Führung zwischen Aufgaben- und Mitarbeiterorientierung. In: Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung, 43 (4), S. 192-197.

- Keupp, H. (1994):** Zugänge zum Subjekt. Perspektiven einer reflexiven Sozialpsychologie. Suhrkamp Vrlg. Frankfurt/Main.
- Kidd, J.R. (1959):** How Adults Learn. Association Press, University of Michigan.
- Kil, M. (2003):** Organisationsveränderung in Weiterbildungseinrichtungen. Empirische Analysen und Ansatzpunkte für Entwicklung und Forschung. Bertelsmann Vrlg., Bielefeld.
- Kipper, J. (2014):** Die lernende Organisation? Personalentwicklung und Qualitätsmanagement – pädagogische Wissensformen und Technologien in Großunternehmen. epubli Vrlg., Berlin.
- Klafki, W. (1959):** Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Reihe: Göttinger Studien zur Pädagogik. Weinheim / Berlin, Beltz.
- Klafki, W. (1996):** Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch – konstruktive Didaktik. Beltz Vrlg., Weinheim.
- Klaus, E. (2002):** Vertrauen in Unternehmensnetzwerken. Eine interdisziplinäre Analyse. Deutscher Universitäts Vrlg., Wiesbaden.
- Kleinbeck, U. (1996):** Arbeitsmotivation: Entstehung, Wirkung und Förderung. Juventa Vrlg., Weinheim.
- Klika, D. (2009):** Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2009, S. 322-324.
- Klimecki, R.G. / Laßleben, H. / Thomae, M. (1999):** Organisationales Lernen. Ein Ansatz zur Integration von Theorie, Empirie und Gestaltung. In: Klimeck, R.G. (1999): Management Forschung und Praxis. Lehrstuhl für Management, Fakultät für Verwaltungswissenschaft Universität Konstanz. Nr. 26.
- Klimecki, R.G. / Thomae, M. (1997):** Organisationales Lernen. Eine Bestandsaufnahme der Forschung. In: Klimeck, R.G. (1997): Management Forschung und Praxis. Lehrstuhl für Management, Fakultät für Verwaltungswissenschaft Universität Konstanz. Nr. 18.
- Kluge, N. (1973):** Das pädagogische Verhältnis. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Kluge, S. / Lohmann, I. / Steffens, G. (2014):** Menschenverbesserung - Transhumanismus. Jahrbuch für Pädagogik 2014. Peter Lang Vrlg., Frankfurt a.M.
- Knowles, M. (1973/2007):** Lebenslanges Lernen. Andragogik und Erwachsenenbildung. 6. Aufl., Elsevier Spektrum Akademischer Vrlg., München. [dt. Erstausg.: 1973].
- Koch, H. (1951):** Grundtvig Leben und Werk. Gustav Kiepenheuer Vrlg. Weimar.

- Koch, L. (2011):** Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2011, S. 408-4011.
- Kohlberg, L. (1958):** The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen. Unpubl. dissertation, University of Chicago.
- Köhler, W. (1929a):** Gestalt psychology. Liveright publ., New York.
- Köhler, W. (1929b):** The task of Gestalt psychology. Princeton Univ. Press, New Jersey.
- Kohli, M. (1985):** Die Institutionalisierung des Lebenslaufs: Historische Befunde und theoretische Argumente. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, 1985, S. 1-29.
- Kohli, M. (2003):** Der institutionalisierte Lebenslauf: ein Blick zurück und nach vorn. In: Allmendinger, J. (2003): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002. Leske und Budrich Vrlg., Opladen, S. 525-545.
- Kolb, D.A. (1981):** Learning Styles and Disciplinary Differences. In: Chickering, A.W. (1981): The Modern American College; Jossey - Bass Publ., San Francisco / Washington / London, S. 232-305.
- Koller, H.-Ch. (2006):** Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. 2. Auflage. W. Kohlhammer Vrlg., Stuttgart.
- Koller, H.-Ch. (2014):** Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft – eine Einführung. 7. durchgesehene Auflage. W. Kohlhammer Vrlg., Stuttgart.
- König, O. (1998):** Macht in Gruppen. Gruppendynamische Prozesse und Interventionen, 2. Aufl. (Reihe Leben lernen; Nr.106), Pfeiffer Verl., München.
- Königswieser, R. (2005):** Einführung in die systemische Organisationsberatung. Carl-Auer-Vrlg., Heidelberg.
- Königswieser, R. / Keil, M. (2000):** Das Feuer großer Gruppen: Konzepte, Designs, Praxisbeispiele für Großgruppenveranstaltungen (Beratergruppe Neuwaldegg/synet), Klett – J. G. Cotta Verl., Stuttgart.
- Kossack, P. (2006):** Lernen Beraten. Eine dekonstruktive Analyse des Diskurses zur Weiterbildung. Transcript Vrlg., Bielefeld.
- Kouzes, J.M. / Posner, B.Z. (1987/2009):** Leadership Challenge. Wiley-VCH Vrlg., Weinheim. [Orig.: Kouzes, J.M. / Posner, B.Z. (1987): Leadership Challenge. How to make extraordinary things happen in Organizations. Jossey-Bass Publ., San Francisco.]
- Krappmann, L. (1993):** Soziologische Dimension der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Klett-Cotta Vrlg., Stuttgart.

- Kraus, K. (2001):** Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bertelsmann Vrlg., Bielefeld.
- Krause, U. H. (2003):** Zielvereinbarungen und leistungsorientierte Vergütung. Gestaltungsmöglichkeiten und Restriktionen im Tarifbereich. Dt.-Univ.-Vrlg., Wiesbaden.
- Krech, D. / Crutchfield, R. / Ballachey, E.L. (1962):** Individual in society: A textbook of social psychology. McGraw Hill Book Company, New York.
- Krech, D. / Crutchfield, R.S. (2006):** Grundlagen der Psychologie. Bnd. 1. Weltbild Vrlg., Augsburg.
- Kreher, T. (2007):** Heutzutage muss man kämpfen. Bewältigungsformen junger Männer angesichts entgrenzter Übergänge in Arbeit. Juventa Vrlg., Weinheim / München.
- Kron, F.W. (1970):** Das erzieherische Verhältnis. Klinkhardts pädagogische Quellentexte. Klinkhardt Vrlg., Bad Heilbrunn/Obb.
- Kron, F.W. (1996):** Grundwissen Pädagogik. 5. Aufl. Reinhardt Vrlg., München.
- Kron, F.W. (1999):** Wissenschaftstheorie für Pädagogen. Reinhardt Vrlg., München.
- Krone, W. (2009):** Ich und Du. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2009, S. 63-65.
- Küchler, F.v. / Schäffter, O. (1997):** Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. DIE Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Frankfurt a.M.
- Kuckartz, U. (2010):** Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. VS Vrlg. für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kuckartz, U. (2012):** Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Beltz Juventa Vrlg., Weinheim/Basel.
- Kuckartz, U. (2014):** Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Springer Vrlg., Wiesbaden.
- Kuckartz, U. / Dresing, T. / Rädiker, S. / Stefer, C. (2007):** Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. VS Vrlg. für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kuckartz, U. / Ebert, Th. / Rädiker, S. / Stefer, C. (2009):** Evaluation online. Internetgestützte Befragung in der Praxis. VS Vrlg. für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kühn, T. / Koschel, K. (2011):** Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Springer VS Vrlg. für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Küsters, I. (2009):** Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Aufl. VS Vrlg. für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Kuwan, H. / Waschbüsch, E. (1996):** Zertifizierungen und Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. BMBF Vrlg., Berlin.

- Lamnek, S. (2010):** Qualitative Sozialforschung. 5. überarb. Aufl. Beltz Vrlg. Weinheim, Basel.
- Lersch, Ph. (1962):** Aufbau der Person. Johann Ambrosius Barth Vrlg., München.
- Lewin, K. (1946):** Action Research and Minority Problems. In: Journal of Social Issues. A Journal of the Society for the Psychological Study of Social Issues. Vol. 2, Issue 4, 1946, S. 34-46.
- Lewin, K. (1947):** Group decision and social change. In: Newcomb, T.M. / Hartley, E.L.: Readings in Social Psychology. Holt publ., New York, S. 340-344.
- Lewin, K. (1951):** Problems of Research in Social Psychology. In: Cartwright, D. (1951): Field Theory in Social Science; Selected Theoretical Papers. Harper and Row, New York.
- Liebsch, B. (2011):** Phänomen Organisationales Lernen. Kompendium der Theorien individuellen, sozialen und organisationalen Lernens sowie interorganisationalen Lernens in Netzwerken. Rainer Hampp Vrlg., München / Mering.
- Liebsch, K. (2008):** Identität und Habitus. In: Korte, H. / Schäfers, B. (2008): Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie. 7. grundl. überarb. Aufl. VS Vrlg. Für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 69-86.
- Lischewski, A. (2009):** De magistro. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2009, S. 453-455.
- Loch, W. (1978):** Modelle pädagogischen Verstehens. Neue Deutsche Schule Vrlg., Essen.
- Loch, W. (1998):** Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit im Lebenslauf. In: Brödel, R. (1998): Lebenslanges Lernen - lebensbegleitende Bildung, Hermann Luchterhand Vrlg., Neuwied, S. 91-109.
- Locke, E.A. / Latham, G. P. (1990):** A Theory of goal setting and task performance. 1. print. Prentice Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- Locke, E.A. / Latham, G. P. (1995):** Zielsetzung als Führungsaufgabe. In: Kieser, A. et al. (1995): Handwörterbuch der Führung (2. Aufl.). Schaeffer Poeschel Vrlg., Stuttgart, S.2083 ff.
- Locke, J. (1836):** An Essay Concerning Human Understanding. T. Tegg and Son, London 1836.
- Loevinger, J. (1976):** Ego development. Conceptions and theories. Jossey-Bass Publ., San Francisco.
- Lorenzen, J.-M. / Schmidt, L.-M. / Zifonun, D. (2014):** Grenzen und Lebenslauf. Beratung als Form des Managements biographischer Übergänge. Beltz Juventa Vrlg., Weinheim/Basel.
- Ludwig, J. (2000):** Lernende verstehen: Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bertelsmann Vrlg., Bielefeld.

- Luhmann, N. (1992):** System und Absicht der Erziehung. In: Luhmann, N. / Schorr, K.E. (1992): Zwischen Absicht und Person. Fragen an die Pädagogik. Suhrkamp Vrlg. Frankfurt a.M., S. 102-124.
- Luhmann, N. (2006):** Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp Vrlg., Frankfurt am Main.
- Mack, W. (2013):** Bildung und Bewältigung in prekären Übergangsprozessen. In: Ahmed, S. / Pohl, A. / Schwanenflügel, L. v. / Stauber, B. (2013): Bildung und Bewältigung im Zeichen von sozialer Ungleichheit. Theoretische und empirische Beiträge zur qualitativen Bildungs- und Übergangsforschung. Beltz Juventa Vrlg., Weinheim/Basel, S. 122-140.
- Mader, W. (1998):** Interaktionelle Erwachsenenbildungstheorie. In: Hessische Blätter für Volksbildung. H. 3, S. 211-224
- Malik, F. (1996):** Strategie des Managements komplexer Systeme. Ein Beitrag zur Management-Kybernetik evolutionärer Systeme. 5. erw. und erg. Aufl., Haupt Vrlg., Bern u.a.
- Malik, F. (2014):** Führen Leisten Leben. Wirksames Management für eine neue Welt. Campus Vrlg., Frankfurt a.M.
- March, J. G. / Olson, J. P. (1976):** Ambiguity and choice in organizations. Universitetsforlaget, Bergen, S. 67.
- Margerison, Ch. / McCann, D. (1991):** Team Management: Practical New Approaches. Mercury Business Books, London.
- Maslow, A.H. (1954/1978):** Motivation und Persönlichkeit. 2. erw. Aufl. Walter Vrlg., Olten. [Orig.: Maslow, A.H. (1954): Motivation and Personality. Harper & Row publ., New York, u.a.]
- Matthes, E. (2009):** Allgemeine Pädagogik. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2009, S. 137-139.
- Matthes, E. (2011):** Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2011, S. 192-194.
- Mayring, P. (1983):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz Vrlg., Weinheim/Basel.
- Mayring, P. (1990/2002):** Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. Überarb. und neu ausgestattete Aufl., Beltz Vrlg., Weinheim/Basel. [auch verwendet: 3. ü.a. Aufl. 1996].
- McGregor, D. (1957):** The Human Side of Enterprise. In: Management Review, Vol. 46, No. 11, Nov. American Management Association, Saranac Lake, N.Y., S. 22.
- McGregor, D. (1960):** The Human Side of Enterprise. McGraw-Hill, New York.



- Mead, G.H. (1934/1968):** Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Suhrkamp Vrlg., Frankfurt a.M.
- Meisel, K. (2001):** Managementprobleme in öffentlichen Erwachsenenbildungseinrichtungen. Anforderungen an intermediäre Forschungs- und Entwicklungsarbeiten für ausgewählte Managementaufgaben. Schneider Vrlg. Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Mercier, P. (2006):** Nachtzug nach Lissabon. 15. Aufl. Btb Vrlg. München.
- Merk, R. (2006):** Weiterbildungs-Management. Bildung erfolgreich und innovativ managen. 3. Aufl., ZIEL Vrlg., Augsburg.
- Meueler, E. (1994):** Didaktik der Erwachsenenbildung. Weiterbildung als offenes Projekt. In: Tippelt, R. (1994): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Leske & Budrich Vrlg., Opladen, S. 615 – 628.
- Meyers (1971-1979):** Enzyklopädisches Lexikon. Bnd. 1 – 25, Bibliographisches Institut, Lexikon Vrlg., Mannheim/Wien/Zürich 1971 – 1979.
- Mezirow, J. (1997):** Transformative Erwachsenenbildung. Schneider Vrlg. Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Mikhail, Th. (2011):** Freedom to learn. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2011, S. 379-381.
- Molzberger, G. (2008):** Rahmungen informellen Lernens. Zur Erschließung neuer Lern- und Weiterbildungsperspektiven. VS-Vrlg., Wiesbaden.
- Müller, A. (2005):** Weiterbildungsberatung. Qualitative Analyse von Interaktions- und Prozessverläufen biographieorientierter Weiterbildungsberatungsgespräche. Rhombos Vrlg., Berlin.
- Müller, K. (1996):** Konstruktivismus. Lehren – Lernen – ästhetische Prozesse. Luchterhand Vrlg., Neuwied.
- Mummendey, H.D. (1990):** Psychologie der Selbstdarstellung. Hogrefe Vrlg., Göttingen.
- Mummendey, H.D. (2006):** Psychologie des ´Selbst´. Theorien, Methoden und Ergebnisse der Selbstkonzeptforschung. Hogrefe Vrlg., Göttingen.
- Münch, J. (1997):** Qualifikationspotentiale entdecken und fördern. Beispiele innovativer Personalentwicklung aus deutschen Unternehmen. Erich Schmidt Vrlg., Berlin 1997.
- Naylor, J. C. / Pritchard R. D. / Ilgen D. R. (1980):** A theory of behavior in Organizations. Acad. Pr., New York.
- Nestmann, F. (2013):** Übergangsberatung. In: Schröer / Stauber / Walther / Bönisch 2013, S. 834-853.
- Nettelstroth, W. (2004):** Intelligenz, Beruf und Organisationsstrukturen. Peter Lang Vrlg., Frankfurt a.M.

- Neugarten, B.L. (1964):** Personality in middle and late life. Empirical Studies. Atherton Press, New York.
- Niedlich, F. / Christ, F. / Korte, I. / Berling, U. / Aurich, P. (2007):** Bestandsaufnahme in der Bildungs, Berufs- und Beschäftigungsberatung und Entwicklung grundlegender Qualitätsstandards. Abschlussbericht. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.  
[www.bmbf.de/files/berufsbildungsforschung.pdf](http://www.bmbf.de/files/berufsbildungsforschung.pdf), Abruf: 01.09.2016.
- Nipkow, K.E. (1990):** Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh.
- Nohl, H. (1933):** Die Theorie der Bildung In: Nohl, H. / Pallat, L. (1933): Handbuch der Pädagogik. Belz Vrlg., Langesalza, S. 3-80.
- Nolda, S. (1996):** Interaktion und Wissen. Eine qualitative Studie zum Lehr-/Lernverhalten in Veranstaltungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (DIE), Frankfurt a.M.
- Nolda, S. (2008):** Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung. WBG Vrlg. Darmstadt.
- Nolda, S. / Nuissl, E. / Tippelt, R. (2000):** Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bertelsmann Vrlg., Bielefeld.
- Nöldeke, Th. (1909):** Geschichte des Qorans. 2. Aufl. bearb. von Friedrich Schwally. Erster Teil: Über den Ursprung des Qorans. Dieterich'sche Vrlg., Leipzig.
- Nuissl, E. (2000):** Einführung in die Weiterbildung. Zugänge, Probleme und Handlungsfelder. Luchterhand Vrlg., Neuwied, Kriftel.
- Nuissl, E. (2010):** Empirisch Forschen in der Weiterbildung. Bertelsmann Vrlg., Bielefeld.
- Nuissl, E. / Schiersmann, Ch. / Siebert, H. (2002):** Literatur und Forschungsreport Weiterbildung. Nr. 49, Juni.
- Odiorne, G.S. (1980):** Management by Objectives. Führungssysteme für die achtziger Jahre. Vrlg. Moderne Industrie, München.
- Oevermann, U. (1973):** Zur Analyse der Struktur von sozialen Deutungsmustern. Manuskript. Frankfurt a.M. Auch In: Sozialer Sinn, Heft 1/2001, S. 3-34.
- Olsson, D. E. (1968):** Management by Objectives. Pacific Books, Palo Alto, California.
- Oppermann – Weber, U. (2001):** Handbuch Führungspraxis: Führung, Führungskräfte, Führungskompetenzen. Organisation der Bereiche der Mitarbeiterführung. Zielvereinbarungen, Motivation und Delegation. 1. Auflage. Cornelsen Vrlg., Berlin.

- Pätzold, H. (2004):** Lernberatung und Erwachsenenbildung. Schneider Vrlg. Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Perls, F.S. / Hefferline, R. / Goodman, P. (1979):** Gestalt-Therapie. Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung. Klett-Cotta Vrlg., Stuttgart. [dt. Erstausgabe].
- Perls, F.S. / Hefferline, R.F. / Goodman, P. (1951/2006):** Gestalttherapie. Grundlagen der Lebensfreude und Persönlichkeitsentfaltung. 7. neu übersetzte Aufl., Klett-Cotta Vrlg., Stuttgart. [Orig.: Perls, F.S. / Hefferline, R.F. / Goodman, P. (1951): Gestalt Therapy. Excitement and Growth in Human Personality. The Julian Press Publ., New York]
- Petzold, H. (1980):** Moreno – nicht Lewin – Begründer der Aktionsforschung. In: Gruppendynamik, Jg. 11, H. 2, Klett-Cotta Vrlg. Stuttgart, S. 142-163.
- Preiser, S. (2003):** Pädagogische Psychologie. Psychologische Grundlagen von Erziehung und Unterricht. Juventa Vrlg. Weinheim / München.
- Prior, B. (1984):** Selbst-Sein und Selbst-Werden in Beziehung. Zugänge zum Problem von Selbstverwirklichung und Erziehung. Haag und Herchen Vrlg., Frankfurt a.M.
- Pritchard R.D. / Kleinbeck U. / Schmidt, K.- H. (1993):** Das Managementsystem PPM. Durch Mitarbeiterbeteiligung zu höherer Produktivität. In Reihe: Rosenstiel, L.v.: Innovatives Personalmanagement Band 2. C. H. Beck Vrlg., München.
- Pritchard, R.D. (1990):** Measuring and Improving Organizational Productivity: A practical Guide. Praeger Pr., New York.
- Probst, G.J.B. / Deussen, A. / Eppler, M.J. / Raub, St.P. (2000):** Kompetenz-Management. Wie Individuen und Organisationen Kompetenz entwickeln. 1. Aufl. Gabler Vrlg., Wiesbaden.
- Projektgruppe wiss. Beratung (2000):** Führung in der lernenden Organisation. Peter Lang Vrlg., Frankfurt a.M.
- Raitelhuber, E. (2011):** Übergänge und Agency. Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebenslaufkonzepts. Budrich Unipress Vrlg., Opladen/Berlin / Farmington Hills.
- Reinermann, H. / Reichmann, G. (1978):** Verwaltung und Führungskonzepte - Management by Objectives und seine AnwendungsVoraussetzungen. Duncker und Humblot Vrlg., Berlin.
- Reitemeyer, U. (2009):** Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Böhm / Fuchs / Seichter, S. 187-190.

- Reuther, U. / Weiß, R. (2003):** Der Programmbereich „Lernen im Prozess der Arbeit“. In: Zwei Jahre „Lernkultur Kompetenzentwicklung“. Inhalte – Ergebnisse – Perspektiven. QUEM-Report, Heft 79. Berlin, S. 91-138.
- Rhein, R. (2013):** Strukturlogische Aspekte der Didaktik der Erwachsenenbildung. In: REPORT 4/2013, S. 11-22.
- Richter, J. (2011):** Freie Fundamente: Wissenschaftstheoretische Grundlagen für eklektische und integrative Theorie und Praxis. V&R unipress Vrlg., Göttingen.
- Rieckmann, H. (2000):** Führen und Verführen in der lernenden Organisation. In: Geißler, H. (2000): Führung in der lernenden Organisation. Projektgruppe wissenschaftliche Beratung. Betriebliche Bildung. Erfahrungen und Visionen. Bnd. 10. Peter Lang Vrlg., Frankfurt, S. 7-48.
- Robak, S. (2004):** Management in Weiterbildungsinstitutionen. Eine empirische Studie zum Leitungshandeln in differenten Konstellationen. Kovacz Vrlg., Hamburg.
- Robinson, S.B. (1967):** Bildungsreform als Revision des Curriculum. Luchterhand Vrlg., Berlin.
- Rogers, C.R. (1939):** The clinical treatment of the problem child. Houghton & Mifflin publ., Boston u.a.
- Rogers, C.R. (1942/1972):** Die nicht-direktive Beratung. Kindler Vrlg., München. [Orig.: Rogers, C.R. (1942): Counseling and psychotherapy. Newer concepts in practice. Houghton & Mifflin publ., Boston u.a.]
- Rogers, C.R. (1951/2009a):** Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-Centered Therapie. 18. Aufl., Fischer Vrlg., Frankfurt a.M. 2009b. Früher: Rogers, C.R. (1973): Die klient-bezogene Gesprächstherapie. Kindler Vrlg., München. [Orig.: Rogers, C.R. (1951): Client-centered therapy. Its current practice, implications and theory. Houghton & Mifflin publ., Boston u.a.]
- Rogers, C.R. (1957):** Die notwendigen und hinreichenden Bedingungen für Persönlichkeitsentwicklung und Psychotherapie. In: Rogers / Schmid (1991/2004), S. 165-184. [Orig.: Rogers, C.R. (1957): The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Journal of consulting Psychology, 21, 2, S. 95-103.]
- Rogers, C.R. (1959/2009b):** Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Ernst Reinhardt Vrlg., München. [Orig.: Rogers, C.R. (1959): A Theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as development in the client-centered framework. In: Koch, S. (1959): Psychology. A study of a science. Vol. 3: Formulations of

he person and the social context. McGraw Hill publ., New York., S. 184-256]

- Rogers, C.R. (1961/1979):** Entwicklung der Persönlichkeit. 3. Aufl., Klett-Cotta Vrlg., Stuttgart (dt. Erstausg.: 1973). [Orig.: Rogers, C.R. (1961): On becoming a person. Houghton & Mifflin publ., Boston u.a.]
- Rogers, C.R. (1963):** The actualizing tendency in relation to "motives" and to consciousness. In: Jones, M.R. (1963): Nebraska Symposion on Motivation. University of Nebraska press, Lincoln (NE), S. 1-24.
- Rogers, C.R. (1969/1974b):** Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. Kösel Vrlg., München. [Orig.: Rogers, C.R. (1969): Freedom to Learn. A view of what education might become. C.E. Merrill publ., Columbus (Ohio).]
- Rogers, C.R. (1970/1974a):** Encounter-Gruppen. Das Erlebnis der menschlichen Begegnung. Kindler Vrlg., München. [Orig.: Rogers, C.R. (1970): Carl Rogers on Encounter groups. Harper & Row publ., New York.]
- Rogers, C.R. (1975/1980a):** Empathie – eine unterschätzte Seinsweise. In: Rogers, C.R. / Rosenberg, R.L. (1980): Die Person als Mittelpunkt der Wirklichkeit. Klett-Cotta Vrlg., Stuttgart, S. 75-93. [Orig.: Rogers, C.R. (1975): Empathic – an unappreciated way of being. In: The Counseling Psychologist Vol. 5, No. 2, S. 2-10.]
- Rogers, C.R. (1978):** The formative tendency. Journal of Humanistic Psychology, Vol. 18, No. 1, S. 23-26.
- Rogers, C.R. (1980/2007):** Der neue Mensch. 8. Aufl., Klett-Cotta Vrlg. Stuttgart. [Orig.: Rogers, C.R. (1980): A Way of Being. Houghton & Mifflin publ., Boston u.a.]
- Rogers, C.R. (1980b):** Die Kraft des Guten. Ein Appell zur Selbstverwirklichung. Ex Libris Vrlg., Zürich.
- Rogers, C.R. (1984):** Freiheit und Engagement. Personzentriertes Lehren und Lernen. Koesel Vrlg., München.
- Rogers, C.R. (1989):** The directive versus the nondirective approach. In: Kirschenbaum, H. / Land Henderson, V. (1989): The Carl Rogers Reader. Houghton & Mifflin publ. Boston u.a., S. 77-87.
- Rogers, C.R. (2002):** The interpersonal relationship in the facilitation of learning. In: Harrison, R. / Reeve, F. / Hanson, A. / Clarke, J. (2002): Supporting Lifelong Learning. Perspectives on learning. Vol. 1. Routledge Falmer London / New York, S. 25-40.

- Rogers, C.R. / Dymond, R. F. (1954):** Psychotherapy & Personality Change. Co-ordinated research studies in the client-centered approach. University of Chicago Press, Chicago.
- Rogers, C.R. / Gendlin, E. T. / Kiesler, D. J. / Truax, C. B. (1967):** The therapeutic relationship and its impact: A study of psychotherapy with schizophrenics. University of Wisconsin Press, Madison.
- Rogers, C.R. / Schmid, P.F. (1991/2004):** Person-zentriert. Grundlagen von Theorie und Praxis. Mit einem kommentierten Beratungsgespräch von Carl R. Rogers. 4. Aufl. Matthias-Grünwald-Vrlg., Mainz.
- Rosenstiel, L.v. (2000):** Grundlagen der Organisationspsychologie - Basiswissen und Anwendungshinweise. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Schäffer-Poeschel Vrlg., Stuttgart.
- Rosenstiel, L.v. / Regnet, E. / Domsch, M.E. (1999):** Führung von Mitarbeitern. Handbuch für erfolgreiches Personalmanagement. 4. überarb. und erw. Aufl. Schäffer-Poeschel Vrlg., Stuttgart.
- Rousseau, J.J. (1762/2010):** Émile oder über die Erziehung. Anaconda Vrlg., Köln. [Erstveröffentlichung des Werkes „Émile ou De l'éducation“ bei Marc-Michel Rey, Amsterdam 1762].
- Rüegg, W. (1977):** Die Humanismuskussion. In: Oppermann, H. (1977): Humanismus. Wiss. Buchgesellschaft, Darmstadt, S. 310-321.
- Rüegg-Stürm, J. / Grand, S. (2015):** Das St. Galler Management-Modell. 2. vollst. überarb. und grundl. weiterentwickelte Aufl., Haupt Vrlg., Bern.
- Sacher, W. / Schraut, A. (2011):** Lebensformen. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2011, S. 432-434.
- Salomon, R.C. (1988):** Continental Philosophy since 1750. The Rise and Fall of the Self. University Press, Oxford.
- Satir, V. (1973):** Familienbehandlung. Kommunikation und Beziehung in Theorie, Erleben und Therapie. Lambertus Vrlg., Freiburg.
- Sattelberger, T. (1994):** Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. 2. Aufl. Gabler Vrlg., Wiesbaden.
- Schachinger, H.E. (2005):** Das Selbst, die Selbsterkenntnis und das Gefühl für den eigenen Wert. Einführung und Überblick. 2. überarb. und erg. Aufl. Hans Huber Vrlg., Bern.
- Schadel, E. (2009):** Didactica magna. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2009, S. 75-77.
- Schäffter, O. (1981):** Institutionsberatung. Bnd 1: Handbuch der pädagogischen Begründung, Planung und Methodik von organisationsbezogener Weiterbildung. Pädagogischer Vrlg. Burgbücherei Schneider, Baltmannsweiler.

- Schäffter, O. (2003):** 'Organisation' aus erwachsenenpädagogischer Sicht. Wenn Strukturen 'Lernen' gelingen lassen. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 10, Heft. 1, S. 25-28.
- Schein, E.H. (1985):** Organizational culture and leadership. Jossey-Bass Publ., San Francisco / London.
- Schiersmann, C. (2006):** Profile lebenslangen Lernens. Weiterbildungserfahrungen und Lernbereitschaft der Erwerbsbevölkerung. DIE spezial., Bertelsmann Vrlg., Bielefeld.
- Schiersmann, C. (2008):** Kompetenzen für die Zukunft. Lernen im Betrieb. Schneider Vrlg. Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Schiersmann, C. (2012):** Beratung und Förderung von Selbstorganisationsprozessen. Empirische Studien zur Beratung von Personen und Organisationen auf der Basis der Synergetik. Vandenhoeck und Ruprecht Vrlg., Göttingen.
- Schiersmann, C. / Remmele, H. (2004):** Beratungsfelder in der Weiterbildung. Eine empirische Bestandsaufnahme. Schneider Vrlg. Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Schiersmann, Ch. / Bachmann, M. / Dauner, A. / Weber, P. (2008):** Qualität und Professionalität in Bildungs- und Berufsberatung. Bertelsmann Vrlg., Bielefeld.
- Schiersmann, Ch. / Thiel, H.-U. (2008):** Kompetenzen für die Zukunft. Lernen im Betrieb. Schneider Vrlg. Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Schiersmann, Ch. / Thiel, H.-U. (2009):** Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen. VS Vrlg für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Schlutz, E. (2006):** Bildungsdienstleistungen und Angebotsentwicklung (Studienreihe Bildungs- und Wissenschaftsmanagement, Bd. 4). Waxmann Vrlg., Münster / München / Berlin.
- Schlutz, E. / Siebert, H. (1983):** Erwachsenenbildung zwischen Sozialpolitik und sozialen Bewegungen. Bericht der Jahrestagung 1982 der Kommission für Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in der Universität Hannover. Univ. Hannover.
- Schmidt, K.-H. / Kleinbeck, U. (2006):** Führen mit Zielvereinbarung. Praxis der Personalpsychologie. Human Resource Management kompakt Band 12. Hogrefe Vrlg. Göttingen.
- Schmitz, E. (1984):** Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: Schmitz, E. / Tietgens, H. (1984): Erwachsenenbildung. Enzykloädie Erziehungswissenschaft, Bd. 11. Klett-Cotta Vrlg. Stuttgart.

- Schönfeld, M. / Stöbe, S. (1995):** Weiterbildung als Dienstleistung. Luchterhand Vrlg., Neuwied / Kriftel / Berlin.
- Schrader, J. (2008a):** Lerntypen bei Erwachsenen. Empirische Analysen zum Lernen und Lehren in der beruflichen Weiterbildung. 2. ergänz. Aufl. Julius Klinkhardt Vrlg., Bad Heilbrunn.
- Schrader, J. (2008b):** Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In: Hartz/Schrader 2008, S. 31-64
- Schrader, J. (2011):** Struktur und Wandel in der Weiterbildung. Bertelsmann Vrlg., Bielefeld.
- Schrader, J. (2013):** Wünschenswerte Wirkungen. In: DIE Zeitschrift für EB, I/2013, S. 3.
- Schreyögg, G. / Kliesch, M. (2005):** Organisationale Kompetenzen und die Möglichkeit ihrer Dynamisierung. Eine strategische Perspektive. In: Individuelle und organisationale Kompetenzen im Rahmen des strategischen Managements. QUEM-report (2005): Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 94, Berlin, S. 3 – 49.
- Schröer, A. (2004):** Change Management pädagogischer Institutionen. Wandlungsprozesse in Einrichtungen der Evangelischen Erwachsenenbildung. Leske + Budrich Vrlg., Opladen.
- Schröer, W. (2013):** Entgrenzung, Übergänge, Bewältigung. In: Schröer / Stauber / Walther / Böhnisch 2013, S. 64-79.
- Schröer, W. / Stauber, B. / Walther, A. / Böhnisch, L. (2013):** Handbuch Übergänge. Beltz Juventa Vrlg., Weinheim/Basel.
- Schultz v. Thun, F. (2005):** Miteinander reden. Bnd. 1-3. Rowohlt Taschenbuch Vrlg. Reinbeck bei Hamburg.
- Schüßler, I. (2000):** Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung – Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Schneider Vrlg. Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Schütz, A. (1971):** Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Gesammelte Aufsätze (Band 1). Nijhoff Vrlg. Den Haag.
- Schütz, A. (1974):** Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie. Suhrkamp Vrlg. Frankfurt a.M.
- Schütze, F. (1977):** Die Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien. Dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. Ausgabe 1 Arbeitsberichte und Forschungsmaterialien, Univ., Fak. Für Soziologie, Bielefeld.



- Schwanitz, D. (2002):** Bildung. Alles, was man wissen muss. 11. Aufl. Wilhelm Goldmann Vrlg., München.
- Schweppenhäuser, G. (2011):** Erziehung zur Mündigkeit. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2011, S. 1-3.
- Sciborski, C. (2003):** Die Bedeutung des Personbegriffs für die Pädagogik. Athena Vrlg., Oberhausen.
- Seichter, S. (2011a):** Führen oder Wachsenlassen. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2011, S. 257-259.
- Seichter, S. (2011b):** Person und Sache. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2011, S. 443-445.
- Seitter, W. (1999):** Riskante Übergänge der Moderne. Vereinskulturen, Berufsbiographien, Migranten. Leske und Budrich, Opladen.
- Senge, P.M. (1990/2011):** Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 11. völlig überarb. und aktual. Aufl., Schäffer-Peschel Vrlg., Stuttgart. [Orig.: Senge, P.M. (1990): The Fifth Discipin. The Art and Practice of the Learning Organization. Crown Publ. Group]
- Senge, P.M. (1996):** Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation. 3. Aufl. Klett – Cotta Vrlg., Stuttgart [dt. Erstausgabe].
- Siebert, H. (1972):** Erwachsenenbildung. Aspekte einer Theorie. Bertelsmann Univ.-Vrlg. Düsseldorf.
- Siebert, H. (1979):** Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung: Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. 1. Auflage 1975. Unveränderter Nachdruck Georg Westermann Vrlg., Braunschweig.
- Siebert, H. (1985):** Lernen im Lebenslauf. Zur biografischen Orientierung der Erwachsenenbildung. Pädagogische Arbeitsstelle, Deutscher Volkshochschul-Verband, Frankfurt a.M.
- Siebert, H. (1992):** Keine Zeit für Theorie? In: REPORT, H. 30, S. 77-82.
- Siebert, H. (2006a):** Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung: Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 5., überarbeitete Auflage. ZIEL (Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen) Vrlg., Augsburg.
- Siebert, H. (2006b):** Lernmotivation und Bildungsbeteiligung (Studentexte für Erwachsenenbildung) - DIE. W. Bertelsmann Vrlg., Bielefeld.
- Siebert, H. (2012):** Lernen und Bildung Erwachsener. 2. aktual. und überarb. Aufl. Bertelsmann Vrlg. Bielefeld.
- Smuts, J.Chr. (1926):** Holism and evolution. Macmillan publ., New York.

- Soetard, M. (2011):** Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2011, S. 340-342.
- Soth, J. (2014):** Lernfeld: Persönlichkeit. Körperorientierte Entspannungs- und Konzentrationsschulung. Vandenhoeck und Ruprecht Vrlg., Göttingen.
- Spanhel, D. / Loch, W. (1988):** Curriculum Vitae. Beiträge zu einer biografischen Erziehungstheorie. In Reihe: Neue pädagogische Bemühungen. Neue Dt.-Schule-Vrlg.-Ges., Essen.
- Spranger, E. (1925):** Der gegenwärtige Stand der Geisteswissenschaften und die Schule. Rede, gehalten auf der 53. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Jena am 27. Sept. 1921. 2. Aufl. B.G. Teubner Vrlg. Leipzig, Berlin.
- Stang, R. / Hesse, C. (2006):** Learning Centeres. Neue Organisationskonzepte zum lebenslangen Lernen in Europa. Bertelsmann Vrlg., Bielefeld.
- Staudt, E. / Kriegesmann, B. (2001):** Kompetenzentwicklung und Innovation. In: Quem-Bulletin, 6 / 2001.
- Steiger, Th. / Lippmann, E. / Steiger, I. (1999):** Handbuch angewandte Psychologie für Führungskräfte. Führungskompetenz und Führungswissen. 2 Bde. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Springer Vrlg. Berlin, Heidelberg, New York.
- Steinke, I. (2007):** Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick / Kardorff / Steinke 2007, S. 319-332.
- Stenger, U. (2009):** Jak kochać dziecko. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2009, S. 234-236.
- Stephenson, W. (1935):** Correlation persons instead of tests. In: Character and personality. A quarterly for psychodiagnostic and allied studies, The Duke University Press Durham, (North Carolina), Vol. 4, S. 17-24.
- Stephenson, W. (1953):** The study of behaviour: Q-technique and its methodology. University of Chicago press, Chicago.
- Stojanov, K. (2006):** Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. VS Vrlg. für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Straub, J. / Renn, J. (2002):** Transitorische Identität. Der Prozesscharakter des modernen Selbst. Campus Vrlg., Frankfurt/Main.
- Stroebe, R.W. (1992):** Führungsstile. Situatives Führen und Management by Objectives. 4. überarb. Aufl. Sauer Vrlg., Heidelberg.

- Strunk, G. (1988):** Bildung zwischen Qualifizierung und Aufklärung. Zur Rolle der Erwachsenenbildung im Prozess gesellschaftlichen Umbaus. Klinghardt Vrlg., Bad Heilbrunn/Obb.
- Strunk, G. (2000):** Wie Erwachsene lernen – von Ergebnissen und Folgen neuerer Lernforschung für die Praxis der Erwachsenenbildung. In: Cuvry / Haeberlin / Michl / Breß 2000, S. 54-71.
- Sullivan, H.S. (1940):** Conceptions of Modern Psychiatry. W.A. White Psychiatric Foundation, Washington D.C.
- Tausch, R. / Tausch, A.M. (1963/1991):** Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. 10. Erg. und überarb. Aufl. Hogrefe Vrlg., Göttingen.
- Taylor, F. (1911):** Principles of Scientific Management. Harper & Brothers, New York and London.
- Thiersch, H.-U. O. / Thiersch H. (2005):** Handbuch Sozialarbeit, Sozialpädagogik. 3. Auflage. Ernst Reinhardt Vrlg., München.
- Thomae, H. (1968):** Das Individuum und seine Welt. Eine Persönlichkeitstheorie. Hogrefe Vrlg. für Psychologie, Göttingen.
- Tietgens, H. (2005):** Geschichte der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, R. (2005): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 2. überarb. und akt. Aufl. Vrlg. für Sozialwiss., Wiesbaden, S. 25-41.
- Tippelt, R. (2009):** Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 3. überarb. und erw. Aufl. Vrlg. für Sozialwiss., Wiesbaden.
- Tough, A. (1971):** The Adult's Learning Projects. A fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning. Ontario Institut for Studies in Education of the University of Toronto (OISE / UT).
- Truschkat, I. (2013):** Biographie und Übergang. In: Schröder / Stauber / Walther / Bönnisch 2013, S. 44-64.
- Uhl, S. (2011):** Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2011, S. 62-65.
- Vogel, N. (1990):** Die gemeinsamen Anfänge von Volks- und Heimvolkshochschule. Die Grundtvigsche Volkshochschul-Idee und ihre Auswirkungen auf die deutsche Volksbildung/Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung. 40. JG. 1990, Nr. 3.
- Vogel, N. (1994):** Grundtvigs Bedeutung für die deutsche Erwachsenenbildung. Ein Beitrag zur Bildungsgeschichte. Klinghardt Vrlg., Bad Heilbrunn.
- Vogel, N. (1998):** Organisation und Entwicklung in der Weiterbildung. Klinghardt Vrlg., Bad Heilbrunn/Obb.

- Vogel, N. (2000):** Die Kategorie der Bildung in der erwachsenenpädagogischen Theorieentwicklung. Eine historisch-systematische Betrachtung. In: Cuvry / Haeblerlin / Michl / Breß 2000, S. 33-44.
- Vogel, N. (2008):** Steuerung der Weiterbildung durch erwachsenenpädagogische Professionalitätsentwicklung. In: Hartz / Schrader 2008, S. 293-311.
- Vogel, N. (2013):** Erwachsenenpädagogische Perspektiven der katholischen Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext. In: Vogel, N. / Krämer, M. (2013): Perspektiven katholischer Erwachsenenbildung im gesellschaftlichen Kontext. Bertelsmann Vrlg., Bielefeld, S. 17-62.
- Vogel, N. / Wörner, A. (2002):** Erwachsenenpädagogische professionelle Kompetenz für die Weiterbildung. In: Clement, Ute / Arnold Rolf (2002): Kompetenzentwicklung in der beruflichen Weiterbildung. Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Leske und Budrich Vrlg., Opladen, S. 81 – 92.
- Wagner, D. / Debo, S. / Bültel, N. (2005):** Individuelle und organisationale Kompetenzen. Schritte zu einem integrierten Modell. In: Individuelle und organisationale Kompetenzen im Rahmen des strategischen Managements. QUEM-report (2005): Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 94, Berlin, S. 50 – 148.
- Wagner, H.J. (1998):** eine Theorie pädagogischer Professionalität. Deutscher Studien Vrlg., Weinheim.
- Waldforst, S. (2007):** Die Wirkung von Zielen auf die Arbeitsleistung von Akteuren. Eine experimentelle Untersuchung. 1. Aufl. Deutscher Universitätsvrlg., Wiesbaden.
- Walther, A. (2014):** Übergänge im Lebenslauf zwischen Standardisierung und Entstandardisierung. In: Hof / Meuth / Walther 2014, S. 14-37.
- Walther, A. / Stauber, B. (2007):** Übergänge in Lebenslauf und Biographie. Vergesellschaftung und Modernisierung aus subjektorientierter Perspektive. In: Stauber, B. / Pohl, A. / Walther, A. (2007): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biographischer Übergänge junger Erwachsener. Juventa Vrl. Weinheim / München, S. 19-40.
- Walther, A. / Stauber, B. (2013):** Übergänge im Lebenslauf. In: Schröder / Stauber / Walther / Böhnisch 2013, S. 23-44.
- Walther, A. / Weinhardt, M. (2013):** Beratung im Übergang. Zur sozialpädagogischen Herstellung von biographischer Reflexivität. Beltz und Juventa Vrlg., Weinheim/Basel.

- Wartenweiler-Haffter, F. (1913):** Ein nordischer Volkserzieher. Die Entwicklung N.F.S. Grundtvigs zum Vater der Volkshochschule. R. Suter, Bern.
- Watzlawick, P. (1976):** Wie wirklich ist die Wirklichkeit? Wahn, Täuschung, Verstehen. Piper Vrlg., München.
- Watzlawick, P. (2003):** Anleitung zum Unglücklichsein. 16. Aufl. Piper Verl., München.
- Weber, E. (1996):** Grundfragen und Grundbegriffe. Band I, Teil 2: Ontogenetische Voraussetzungen der Erziehung – Notwendigkeit und Möglichkeit der Erziehung. 8. Aufl. Auer Vrlg., Donauwörth.
- Weber, E. (1999):** Grundfragen und Grundbegriffe. Band I, Teil 3: Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen – Erziehung und Gesellschaft / Politik. 8. Aufl. Auer Vrlg., Donauwörth.
- Wedemeyer, Ch.-A. (1989):** Lernen durch die Hintertür. Neue Lernformen in der Lebensspanne. 2. Aufl. Beltz Vrlg., Weinheim / Basel.
- Weitsch, E. (1919):** Was soll eine deutsche Volkshochschule sein und leisten? Diederichs Vrlg., Jena.
- Welzer, H. (1993):** Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Edition Diskord Vrlg, Tübingen.
- Whyte, L. (1974):** The universe of experience. Harper & Row publ., New York.
- Wieselhuber, N. und Partner (1997):** Handbuch lernende Organisation. Unternehmens- und Mitarbeiterpotentiale erfolgreich erschließen. Gabler Vrlg., Wiesbaden.
- Wiethoff, Ch. (2014):** Übergangsmodelle im Wandel. In: Lorenzen / Schmidt / Zifonun 2014, S. 77-100.
- Willi, J. (1996):** Ökologische Psychotherapie: Theorie und Praxis. Hogrefe Vrlg. Göttingen.
- Wilson, Th.P. (1980):** Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen. Alltagswissen, Interaktion und Gesellschaftliche Wirklichkeit, Springer Vrlg., Wiesbaden, S. 54-79.
- Wimmerer, R. (1992):** Organisationsberatung, neue Wege und Konzepte. Gabler Vrlg., Wiesbaden.
- Winkler, M. (2009):** Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. In: Böhm / Fuchs / Seichter 2009, S. 99-102.
- Winnicott, D.W. (1974):** Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Kindler Vrlg., München.
- Wittpoth, J. (1994):** Rahmungen und Spielräume des Selbst. Ein Beitrag zur Theorie der Erwachsenensozialisation im Anschluss an George H. Mead und Pierre Bordieus. Moriz Diesterweg Vrlg., Frankfurt.

- Wittpoth, J. (2007):** Theorie (in) der Erwachsenenbildung. In: REPORT (30), 2/2007, S. 44-51.
- Wittwer, W. / Kirchhof, S. (2003):** Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. Luchterhand Vrlg. München.
- Witzel, A. (1982):** Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Campus Vrlg., Frankfurt/New York.
- Wüntsche, O. (2010):** Person-Centered Leadership – Ein zukunftsweisendes Modell für die Führung von Organisationen in individualisierten Gesellschaften. In: Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung. GwG, 41. Jahrgang, März/2010 (1/10), S. 7-15.
- Zech, R. / Ehses, Ch. (1999):** Organisation und Lernen. Expressum Vrlg., Hannover.
- Zeuner, Ch. / Faulstich, P. (2009):** Erwachsenenbildung – Resultate der Forschung. Entwicklung, Situation und Perspektiven. Beltz Vrlg. Weinheim/Basel.
- Zink, K. (1989):** Qualität als Managementaufgabe = Total quality management. Vrlg. Moderne Industrie, Landsberg / Lech.

## Onlinequellen

- Alheit, P. (2006):** „Biographizität“ als Schlüsselkompetenz der Moderne.  
[http://freiealtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2\\_LERNEN/pdf-Dateien/Alheit\\_Biographizitaet\\_2006.pdf](http://freiealtenarbeitgoettingen.de/cms/upload/2_LERNEN/pdf-Dateien/Alheit_Biographizitaet_2006.pdf), Abruf: 20.10.2016.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (06/2016):** Glossar. Good Practice Center (GPC), Bonn 2016. <http://www.good-practice.de/2778.php>, Abruf: 09.06.2016.
- DGfE Ethikkodex (1/2016):** Ethikkodex des Ethikrates der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften. <http://www.dgfe.de/wir-ueber-uns/ethik-rat-ethikkodex.html>, 10.01.2016.
- DIE Forschungslandkarte (09/2016):** [www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/default.aspx](http://www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/default.aspx), Abruf: 01.09.2016.
- Fachportal Pädagogik (09/2016):** Qualifizierungsarbeiten. [www.fachportal-paedagogik.de/qualifizierungsarbeiten/qualifizierungsarbeiten.html](http://www.fachportal-paedagogik.de/qualifizierungsarbeiten/qualifizierungsarbeiten.html), Abruf: 03.09.2016.

- Faulstich, P. / Grell, P. (2003):** Lernwiderstände aufdecken – Selbstbestimmtes Lernen stärken. [http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03\\_01.pdf](http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/faulstich03_01.pdf), Abruf: 29.08.2016
- Gabler Wirtschaftslexikon Online (04/2016):**  
<http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Definition/betrieb.html>, Abruf: 21.04.2016.
- GESIS SOFISwiki (10/2016):** zentrale Datenbank zu sozialwissenschaftlichen Forschungsaktivitäten in den deutschsprachigen Ländern des GESIS Leibnitz-Institut für Sozialwissenschaften.  
<https://sofis.gesis.org/sofiswiki/Hauptseite>, Abruf: 25.10.2016.
- Guide Bildungsforschung (09/2016):** [www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/default.aspx](http://www.die-bonn.de/weiterbildung/forschungslandkarte/default.aspx), Abruf: 01.09.2016
- Herbst, D.G. (2013):** Aktuelle Erkenntnisse der Neurowissenschaften für die interne Kommunikation (02/2013). <http://dietergeorgherbst.de/aktuelle-erkenntnisse-der-neurowissenschaften-fur-die-interne-kommunikation/>, Abruf: 25.08.2016.
- Hüther, G. (05/2016):** Akademie für Potentialentfaltung.  
<http://www.akademiefuerpotentialentfaltung.org>, Abruf: 11.05.2016.
- Isele, G. (07/2016):** Zum Begriff der "Grundhaltung". Einige nicht neue, aber doch wieder aktuelle Gedanken. <https://www.gwg-ev.org/sites/default/files/isele.pdf>, Abruf: 2.07.2016.
- Kant, I. (1785):** AA IV, GMS, Dritter Abschnitt. Übergang von der Metaphysik der Sitten zur Kritik der reinen praktischen Vernunft. Der Begriff der Freiheit ist der Schlüssel zur Erklärung der Autonomie des Willens, S. 385-446.  
<https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/aa04/446.html>, Abruf: 2.11.2016.
- Keupp, H. (05/2005):** Patchworkidentität – riskante Chancen bei prekären Ressourcen. Vortrag in Dortmund am 20.05.2005. [http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp\\_dortmund.pdf](http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_dortmund.pdf), Abruf: 02.11.2016.
- Keupp, H. (09/2003):** Identitätskonstruktion. Vortrag am 22.09.2003 in Magdeburg. [www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf](http://www.ipp-muenchen.de/texte/identitaetskonstruktion.pdf), 30.09.2016.
- Meilhammer, E. (10/2015):** Geschichte der Erwachsenenbildung – ab 1945 in den Westzonen und der Bundesrepublik Deutschland. [http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx\\_buhutbedulexicon\\_main%5Bentry%5D=89&tx\\_buhutbedulexicon\\_main%5Baction%5D=show&tx\\_buhutbedulexicon\\_main%5Bcontroll](http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=89&tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroll)

er%5D=Lexicon&cHash=f01d59916897fe095f9a453a926d5490, Abruf:  
02.10.2015.

**QUEM-Bulletin (05/2006):** Lernen im Prozess der Arbeit. Arbeitsgemeinschaft

Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V.

<http://www.abwf.de/content/main/publik/bulletin/2006/B-05-06.pdf>, Abruf:  
20.10.2016.

**Schäffter, O. (09/2016):** Organisationsentwicklung. Wörterbuch Erwachsenenbildung.

[http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx\\_buhutbedulexicon\\_main%5Bentry%5D=170&tx\\_buhutbedulexicon\\_main%5Baction%5D=show&tx\\_buhutbedulexicon\\_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=04b5cdb3c3ab3553089292c54392e3d3](http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main%5Bentry%5D=170&tx_buhutbedulexicon_main%5Baction%5D=show&tx_buhutbedulexicon_main%5Bcontroller%5D=Lexicon&cHash=04b5cdb3c3ab3553089292c54392e3d3), Abruf:

17.09.2016.

**St. Galler Management-Modell (10/2016):** Das St. Galler Management-Modell.

[www.sgmm.ch](http://www.sgmm.ch), Abruf: 5.10.2016.

**UNESCO Weltaktionsprogramm (08/2016):** Bildung für nachhaltige Entwicklung.

[www.bne-portal.de/de/bildungsbereiche/non-formale-informelle-bildung](http://www.bne-portal.de/de/bildungsbereiche/non-formale-informelle-bildung),

Abruf: 31.08.2016.

**Witzel, A. (01/2016):** Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (FQS), Vol. 1, No. 1, Art. 22 –

Januar 2000. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519>, Abruf: 14.01.2016.



## Anhang

Druckversion des Online Fragebogen:

<h2 style="text-align: center;">Interne Befragung</h2> <p style="text-align: center; font-size: small;">Im Rahmen der Dissertation "Konstruktive Entwicklung &amp; Veränderung" von Dipl. Päd. Gabriel S. Dallenm</p> <p><b>Das Thema:</b> Zwischenmenschliche Beziehungen, die eine konstruktive persönliche Entwicklung und Veränderung fördern und unterstützen und die Auswirkung davon auf die Entwicklung und Veränderung einer lernenden Organisation.</p> <p><b>Der Untersuchungsgegenstand:</b> Der Zusammenhang zwischen konstruktiver Selbst-Entwicklung und -Veränderung, hierfür förderlicher und unterstützender Beziehungen zwischen Personen in einer lernenden Organisation und der Entwicklung und Veränderung der Organisation als Ganzes.</p> <p><b>Das Untersuchungsobjekt:</b> Alle beteiligten Personen einer Organisation expliziter Erwachsenen- und Weiterbildung, unabhängig von ihrer Position.</p> <p><b>Die Referenzwissenschaft:</b> Die Erwachsenenpädagogik als Beziehungs- und Veränderungs-wissenschaft der Erziehungswissenschaft.</p> <p><b>Das Untersuchungsfeld:</b> ENBW Akademie Gesellschaft für Personal- und Managemententwicklung mbH als Beispiel einer lernenden und sich verändernden Organisation expliziter Erwachsenen- und Weiterbildung</p> <p style="text-align: center;">Diese Umfrage enthält 52 Fragen.</p>	<h3 style="text-align: center;">3 [1.3] Betriebszugehörigkeit</h3> <p style="text-align: center;">Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:</p> <p><input type="radio"/> &lt;3 Jahre</p> <p><input type="radio"/> 3-6 Jahre</p> <p><input type="radio"/> &gt;6 Jahre</p> <p style="text-align: center;">* = Pflichtangabe</p>
<h2 style="text-align: center;">1 Allgemeine Angaben</h2> <p><b>1 [1.1] Geschlecht *</b></p> <p>Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:</p> <p><input type="radio"/> weiblich</p> <p><input type="radio"/> männlich</p>	
<p><b>2 [1.2] Alter</b></p> <p>Bitte wählen Sie nur eine der folgenden Antworten aus:</p> <p><input type="radio"/> bis incl. 29</p> <p><input type="radio"/> 30-39</p> <p><input type="radio"/> 40-49</p> <p><input type="radio"/> 50 und älter</p>	

## 2 Exploration - S. 1/2

Beantworten Sie die folgenden Fragen möglichst ohne groß nachzudenken! Schreiben Sie frei heraus, wie es Ihnen gerade in den Sinn kommt...

**4 [2.1] Was bedeutet für Sie der Begriff "konstruktiv"? Wie würden Sie diesen Begriff beschreiben?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

**5 [2.2] Was verstehen Sie unter "Selbst-Entwicklung" bzw. "persönlicher Entwicklung" und was unter Selbst-Veränderung" bzw. "persönlicher Veränderung"?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

**6 [2.3] Wie würden Sie es beschreiben, wenn Sie sich persönlich "konstruktiv entwickeln" und/oder "konstruktiv verändern"? Was passiert da mit Ihnen? Wie geht es Ihnen dabei?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

## 2 Exploration - S. 2/2

Beantworten Sie die folgenden Fragen möglichst ohne groß nachzudenken! Schreiben Sie frei heraus, wie es Ihnen gerade in den Sinn kommt...

**7 [2.4] Wie würden Sie es beschreiben, wenn Ihnen jemand "hilft"? Was bedeutet für Sie "Hilfe" oder "helfen"?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

**8 [2.5] Was heißt für Sie "fördern"? Was bedeutet es für Sie, wenn Sie "gefördert" werden oder selbst jemanden "fördern"?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

**9 [2.6] Stellen Sie sich eine Beziehung zu einer Person vor, die Sie für Ihre "Entwicklung" und/oder "Veränderung" als sehr hilfreich und förderlich erleben (beruflich und/oder privat). Welche Eigenschaften hat diese Beziehung für Sie? Wie sieht eine solche Beziehung für Sie aus?**

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

### 3 Gewichtung und Ausmaß - S. 1/3 - Rahmenbedingungen

Im Folgenden geht es darum, die äußeren und inneren Bedingungen für eine möglichst positive Selbstentwicklung und -weiterentwicklung zu erfassen.

Es geht dabei mehr um Ihre grundsätzliche, allgemeine (etwa situationsunabhängige) Meinung / Neigung / Haltung!

Hierfür gibt es zu jeder Frage bzw. Feststellung 5 Antwortmöglichkeiten:

Wenn Sie z.B. +2 ankreuzen bedeutet das, dass Sie gewöhnlich zu dieser Seite neigen, wenn Sie -2 ankreuzen, dann ist es gewöhnlich mehr diese Ausprägung.

Eine +1 oder -1 bedeutet, dass Sie in der Regel „etwa“ in diese Richtung tendieren und eine 0, dass Sie etwa in der Mitte stehen und etwas von beidem haben.

Nehmen Sie sich die Zeit, die Sie brauchen, bevor Sie sich für eine Antwort entscheiden.

#### 10 [01]1. Eine persönlichen Aufgabe, ein Problem oder eine Anforderung kann ich am besten bearbeiten, wenn ich

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

-2	-1	0	+1	+2	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ausreichend Zeit dafür habe, so wie ich es will
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Zeitdruck bekomme und z.B. zu einem bestimmten Zeitpunkt fertig sein muss

#### 11 [02]2. Wenn ich so darüber nachdenke, würde ich sagen, dass meine Entwicklung und/oder Veränderung am besten funktioniert, wenn

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

-2	-1	0	+1	+2	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ich Druck bekomme, z.B. mehr leisten oder in eine bestimmte Richtung zu „müssen“
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ich völlig frei und ohne Druck entscheiden und meinen Weg gehen kann

#### 12 [03]3. Etwas, das ich persönlich als herausfordernd erlebe,

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

-2	-1	0	+1	+2	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hilft meiner Entwicklung
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hilft meiner Entwicklung nicht

#### 13 [04]4. Wenn ich gerade nicht weiterkomme, ist es für mein Lernen und meine Weiterentwicklung sehr förderlich, wenn ich zu dem Problem konkrete Hilfestellung bekomme.

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

-2	-1	0	+1	+2	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	das ist es in der Tat
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nein, ist es nicht. Ich lerne besser, wenn ich z.B. selbst auf eine Lösung komme

#### 14 [05]5. Würde es Ihnen helfen sich zu entwickeln, wenn Ihnen gegenüber mehr Rücksicht bzw. Aufmerksamkeit auf Ihre Biographie und Ihren momentanen Standpunkt im Lebenslauf genommen werden würde - z.B. Ihr Alter, Ihre Lebenswelt, persönliche Erfahrungen, Fähigkeiten und/oder woran sie sich orientieren?

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

-2	-1	0	+1	+2	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Nein, das würde mich jetzt vermutlich auch nicht weiterbringen
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Ja, ich denke das wäre wirklich sehr hilfreich

#### 15 [06]6. Jeder Mensch hat persönliche Normen und Wertvorstellungen, woraus sich seine Deutung und Wahrnehmung der „Wirklichkeit“ ergibt. Dadurch können sich z.B. auch bestimmte Muster bewähren. Damit ich mich optimal konstruktiv weiterentwickeln und/oder verändern kann

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

-2	-1	0	+1	+2	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sollten meine Wertvorstellungen und Muster von anderen unbedingt beachtet werden
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	ist es ganz egal, ob das Gegenüber auf meine Wertvorstellungen und Muster achtet

#### 16 [07]7. Das Wissen darüber, dass eine sich verändernde (deutsche) Gesellschaft ind. Ihrer Geschichte grundsätzlich Einflüsse auf die Entwicklungs- und/oder Veränderungsbestrebungen jedes Einzelnen hat und wie das im Moment aussieht, würde mir

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

-2	-1	0	+1	+2	
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	nichts bringen
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mehr Klarheit und dadurch Sicherheit in meiner eigenen Entwicklung und Veränderung bringen

**17 [08]18. Der Kontext meiner Organisation (AKA) ist gesellschaftlich, wirtschaftlich und politisch von Bedeutung, da verschiedene Interessen eine Rolle spielen. Damit ich mich und meine persönliche Entwicklung und/oder Veränderung besser steuern kann, will ich**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

- |   |                       |                       |                       |                       |  |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
|   | -2                    | -1                    | 0                     | +1                    | +2   |
| lieber weniger darüber wissen, das würde mich z.B. irritieren oder ablenken | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
|   |                       |                       |                       |                       | lieber mehr darüber wissen, so konkret und detailliert wie nur möglich |

**18 [09]19. Wie beeinflusst Sie Ihr sozialer Kontext(Beziehungen bzw. Kontakte zu Menschen in Ihrem beruflichen und/oder privaten Umfeld, die Ihnen etwas bedeuten) in Ihrer persönlichen Entwicklung und/oder Veränderung?**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

- |  |                       |                       |                       |                       |   |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
|  | -2                    | -1                    | 0                     | +1                    | +2  |
| gar nicht, weil ich unabhängig von Anderen das mache, was ich möchte | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
|  |                       |                       |                       |                       | sehr stark, weil ich meine Entscheidungen gerne von solchen Menschen abhängig mache |

**19 [10]10. Für meine Entwicklung und/oder Veränderung ist es am besten, wenn mir Beratung (vorne), Förderung (während) und Begleitung (nachher) quasi als Gesamtpaket geboten wird.**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

- |  |                       |                       |                       |                       |   |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
|  | -2                    | -1                    | 0                     | +1                    | +2  |
| nein, lieber eher eines davon und das intensiver | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                     |
|  |                       |                       |                       |                       | Ja und am besten alles zu gleichen Teilen |

### 3 Gewichtung und Ausmaß - S. 2/3 - innere Bedingungen

*Es geht mehr um Ihre grundsätzliche, allgemeine (eher situationsunabhängige) Meinung / Neigung / Haltung.*

**20 [11]11. Ich kann mich viel konstruktiver entwickeln, wenn**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

- |   |                       |                       |                       |                       |  |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
|   | -2                    | -1                    | 0                     | +1                    | +2   |
| Ich innerlich völlig ruhig bin und nicht gestört oder abgelenkt werde | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>                                    |
|   |                       |                       |                       |                       | z.B. mein Adrenalin kocht und in mir gerade „Action“ ist |

**21 [12]12. Wenn ich so darüber nachdenke, wie es mir lieber ist mich weiterzuentwickeln und/oder zu verändern, dann sage ich,**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

- |  |                       |                       |                       |                       |  |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
|  | -2                    | -1                    | 0                     | +1                    | +2   |
| ich möchte lieber offen in den Prozess gehen und mal „schaun“ wo er mich hindrht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>  |
|  |                       |                       |                       |                       | ich brauche ein konkretes Ziel vor Augen, um mich zu orientieren |

**22 [13]13. Motivation spielt eine große Rolle für Entwicklungen und Veränderungen. Ich denke, erfolgreicher bin ich darin eher, wenn meine Motivation**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

- |   |                       |                       |                       |                       |   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
|   | -2                    | -1                    | 0                     | +1                    | +2  |
| von außen beeinflusst wird, ich motiviert werde, mir einen Vorteil verspreche (z.B. durch Aussicht auf mehr Geld o. Karriere) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/>   |
|   |                       |                       |                       |                       | vom Inneren in mir selbst kommt, ich ekhase um meiner selbst willen tun will (z.B. aus Interesse, Spaß, weil es mich herausfordert) |

**23 [14]14. Wenn ich mich von anderen Personen in meiner Entwicklung und/oder Veränderung verstanden, wirklich angenommen und akzeptiert fühle**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

- 2   -1   0   +1   +2
- bestätigt mich das echt auf dem richtigen Weg zu sein                  macht mich das nicht wirklich sicherer und selbstbewusster

**24 [15]15. Wenn mir ganz bewusst ist, warum ich mich entwickelte und/oder verändere und es für mich persönlich einen klaren Sinn ergibt, tue ich das motivierter und auch viel konstruktiver.**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

- 2   -1   0   +1   +2
- ja, eigentlich schon                  nein, eigentlich nicht

**25 [16]16. Das was ich von mir halte, wie ich mich sehe und wie ich von mir selbst überzeugt bin (meine Identität) beeinflusst sehr stark meine Entwicklung und/oder Veränderung und ob diese konstruktiv verläuft oder nicht.**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

- 2   -1   0   +1   +2
- Nein, nicht sehr stark                  Ja, sehr stark

**26 [17]17. Je mehr innerlichen Bezug meine Entwicklung und/oder Veränderung im Hier und Jetzt zu meinen eigenen Erfahrungen (z.B. Lebenserfahrungen, Vorerfahrungen, ...) hat, desto konstruktiver verläuft sie.**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

- 2   -1   0   +1   +2
- Falsch, meine Entwicklung und/oder Veränderung hat im Hier und Jetzt nichts mit meinen Erfahrungen zu tun                  Richtig, grundsätzlich und immer

**27 [18]18. Jeder Mensch hat Interessen, die in einem Zusammenhang mit seiner beruflichen und/oder privaten Lebenswelt stehen. Für meine konstruktive Entwicklung und/oder Veränderung halte ich die von mir empfundene Nähe der Entwicklung und/oder Veränderung zu meinem Lebenskontext für**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

- 2   -1   0   +1   +2
- völlig bedeutungslos                  hochgradig bedeutungsvoll

**28 [19]19. In welchem Ausmaß sollte immer wieder auf Ihr persönliches „Erleben“ während einer selbstbestimmten und eigenaktiven Entwicklung und/oder Veränderung eingegangen werden, damit diese möglichst konstruktiv verläuft?**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

- 2   -1   0   +1   +2
- In sehr hohem Maß                  am besten überhaupt nicht

**29 [20]20. Ist es für Ihre konstruktive Entwicklung und/oder Veränderung von Vorteil, wenn sowohl persönliche, berufliche als auch soziale Themen integriert werden?**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

- 2   -1   0   +1   +2
- nein                  ja



### 3 Gewichtung und Ausmaß - S. 3/3 - Freiheit und Sicherheit

Es geht mehr um Ihre grundsätzliche, allgemeine (eher situationsunabhängige) Meinung / Neigung / Haltung.

#### 30 [21]21. Entscheidungen und die damit verbundene Verantwortung möchte ich im Allgemeinen

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

-2   -1   0   +1   +2

gern auch abgenommen bekommen, aus der Hand geben

lieber selbst treffen, in der Hand haben

#### 31 [22]22. Eine grobe Aufgabenbeschreibung und die Freiheit in der Ausführung ist mir wesentlich lieber als genaue Beschreibungen und detaillierte Vorgaben

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

-2   -1   0   +1   +2

Nein, ich will konkrete Arbeitsvorgaben

Ja klar, ich brauche Freiheit im „doing“

#### 32 [23]23. Informationen und/oder Anregungen will ich

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

-2   -1   0   +1   +2

mir lieber selbst suchen

gerne „geleitete“ bekommen

#### 33 [24]24. Wenn ich so darüber nachdenke, möchte ich im Allgemeinen

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

-2   -1   0   +1   +2

gern auch von vertrauten Menschen bestimmt werden

lieber über mich selbst bestimmen und flexibel sein

#### 34 [25]25. Ich bin lieber jemand, der

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

-2   -1   0   +1   +2

die Richtung vorgeht, an der Spitze voranschreitet

anderen getrost folgt

#### 35 [26]26. Wenn eine Entscheidung getroffen, ein Weg eingeschlagen wurde,

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

-2   -1   0   +1   +2

fällt es mir schwerer, den geplanten Weg wieder zu verlassen

kann ich locker noch einmal die Richtung ändern

#### 36 [27]27. Viele Menschen wollen lieber die Dinge beim Alten und Bewährten belassen. Ich zähle mich selbst im Allgemeinen

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

-2   -1   0   +1   +2

auch zu diesen Menschen

nicht dazu. Lieber auch mal was neu und anders tun

#### 37 [28]28. Ich finde es klasse, wenn ich

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

-2   -1   0   +1   +2

jemanden fragen kann und in gewisser Weise auch abhängig bin

ganz auf mich allein gestellt und unabhängig bin

#### 4 Maßnahmen - für konstruktive Entwicklung

**38 [29]29. Es ist schon eine große Kunst, sich immer wieder neu anzupassen und auf andere verlassen zu können.**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

- |                  |                       |                       |                       |                       |                       |   |
|------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
|                  | -2                    | -1                    | 0                     | +1                    | +2                    |   |
| Oh ja das ist es | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Oh nein,<br>lieber so<br>bleiben<br>wie man<br>ist und<br>auf sich<br>vertrauen |

**39 [30]30. Was würden Sie sagen, fühlt sich für Sie besser an?**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

- |   |                       |                       |                       |                       |                       |  |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
|   | -2                    | -1                    | 0                     | +1                    | +2                    |  |
| sich ohne Vorgaben frei bewegen zu können | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | doch auch<br>kontrolliert<br>und<br>reguliert<br>zu werden |

**40 [31]31. In Wechselwirkung mit meinen Mitmenschen**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

- |   |                       |                       |                       |                       |                       |   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
|   | -2                    | -1                    | 0                     | +1                    | +2                    |   |
| bewahre ich im Allgemeinen lieber meinen Standpunkt | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | bin ich im<br>Allgemeinen<br>lieber<br>flexibel |

**41 [32]32. Bei ungewisser Zukunft möchte ich lieber**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

- |   |                       |                       |                       |                       |                       |   |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---|
|   | -2                    | -1                    | 0                     | +1                    | +2                    |   |
| abgesichert sein und einen Rückhalt haben, falls etwas weg bricht | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | flexibel<br>bleiben<br>und<br>möglichst<br>frei sein,<br>um<br>richtig<br>reagieren<br>zu<br>können |



42 [4.1]

**4. Wie förderlich und/oder hilfreich sind folgende direkte bzw. indirekte Maßnahmen der Organisation für Ihre optimale konstruktive Entwicklung?**

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	gar nicht förderlich / hilfreich 1	2	3	4	absolut förderlich / hilfreich 5
33. einer informelle Flurgespräche (oder Gespräche z.B. zwischen „Tür und Angel“)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. gemeinsames Arbeiten im gleichen Raum und sich dadurch ergebende Kurzgespräche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. sich beim Essen ergebende Gespräche (z.B. in der Kantine, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36. Nutzen von Fahrgemeinschaften	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37. regelmäßige gemeinsame ein tägliche oder mehrstündige Termine (z.B. Jour Fixe, BV, Resonanzgruppen, Kompaktsessions, Leiterrunden, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38. regelmäßige gemeinsame mehr tägliche Termine (z.B. Jahresworkshop, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39. geplante Einzelgespräche (z.B. themenbezogen, Feedback, Zielvereinbarungen, KM-Gespräche, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
40. geplante Gruppengespräche (z.B. Sitzungen, Bereichstreffen, Kolleg. Beratung, Supervision, Kaminabende, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
41. gemeinsames Arbeiten in Projekten oder an einem Thema (z.B. KUK, Managementtag, WBA, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
42. Gesprächs- / Austauschplattformen mit Präsenz (z.B. Tachleskreise, Austausch, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Gesprächs- / Austauschplattformen online (z.B. KUK Logbuch im intranet, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. 1:1 Tele- und Onlinekommunikation (z.B. Telefongespräche, E-Mail, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Gruppen Tele- und Onlinekommunikation (z.B. Talkos, Videokonferenzen, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Flexible Arbeitszeitgestaltung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Interne Qualifikationen (z.B. AKA Quali, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Einrichtung (z.B. Architekturstudio, Gebäudes, Büros, Füre, auch Anordnung der Schreibtische im Büro)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Beschaffenheit und Ausstattung des eigenen Arbeitsplatzes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. vom Betrieb gestellte technische persönliche Ausstattung (z.B. Laptop, handy, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Außerbetriebliche Events (z.B. Weihnachtsfeier, Grillen, Ski tag, ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Private Treffen mit KollegInnen (in oder außerhalb des beruflichen Kontextes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

43 [4.2] "Anderes", das Sie hier mit einer 5 bewerten würden:

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

## 5 förderliche und hilfreiche Beziehung

### 44 [5.1]

#### 5.1 Eine Beziehung ist für mich dann förderlich und hilfreich, wenn ...

Bitte wählen Sie die zutreffende Antwort für jeden Punkt aus:

	Stimmt gar nicht	0	1	2	3	4	5	Stimmt ganz genau
53. mein Gegenüber mich und das was ich tue und er/sie/ich anerkennen und ich die Bereitschaft er/lebe, dass er/sie mich aktiv und freiwillig so hinnimmt wie ich bin, ohne mich als Mensch zu bewerten.	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
54. mein Gegenüber in der Lage ist, die Eigenart seines Gefühlslebens zu erkennen, seine subjektiven Emotionen, bewusst oder unbewusst zuzulassen und bei Bedarf zeigt.	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
55. ich das Gefühl habe, mein Gegenüber ist übereinstimmend im Fühlen, Denken und Handeln, in seinem/ihrer Erleben und Empfinden bewusst und bei Bedarf teilt er/sie das mit.	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. mein Gegenüber aktives Interesse an mir hat, freundlich ist, sich mir zuwendet und den Kontakt von sich aus aufsucht.	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. ich das Gefühl bekomme, dass ich von meinem Gegenüber als ganze Person (unabhängig von meiner Leistung) positiv wertgeschätzt werde und Respekt, Wohlwollen und Anerkennung spüre.	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. ich den Eindruck habe, dass mein Gegenüber meine momentane Befindlichkeit, meine Stimmung und Absichten spürt und darauf reagiert und ich mich dadurch nicht bedroht oder angegriffen fühle.	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
59. mein Gegenüber im Moment des Kontaktes ganz „echt“ auf mich wirkt und ich das Gefühl bekomme, er/sie muss sich nicht verstecken und ist ganz er/sie selbst, „original und „stimmig“.	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. ich es erlebe, dass mein Gegenüber im Hier und Jetzt seine Sinneswahrnehmungen auf mich einstellt, mir aufmerksamkeitsvoll schenkt ohne Bedingungen und mir gegenüber eine achtsame, positive Haltung einnimmt.	<input type="radio"/>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 45 [5.2]

#### 5.2 Welche der obigen Aussagen ist für Sie die Allerwichtigste? Welche eher weniger...

Bitte nummerieren Sie jede Box in der Reihenfolge Ihrer Präferenz, beginnen mit 1 bis 8

53	
54	
55	
56	
57	
58	
59	
60	





49 [7.2]

7.2 Welche der obigen Aussagen ist für Sie die **Allerwichtigste?** Welche eher weniger...

Bitte nummerieren Sie jede Box in der Reihenfolge Ihrer Präferenz, beginnend mit 1 bis 10

81
82
83
84
85
86
87
88
89
90

## 8 Schluss - Prinzipien, Kommentar, Interview

50 [8.1]

Was sind ganz allgemein Ihre obersten Prinzipien / Maxime / Werte?

Bitte geben Sie Ihre Antwort(en) hier ein:

1.	
2.	
3.	

Gemeint sind oberste persönliche Lebensregeln, Ihre inneren Überzeugungen und Einstellungen, persönliche Grundsätze Ihres Wollens und Handelns. Dabei gibt es kein "richtig" oder "falsch".

51 [8.2]

Hier ist Platz für etwas, das Sie noch loswerden möchten!

Bitte geben Sie Ihre Antwort hier ein:

--

**52 [8.3]****Möchten Sie für ein qualitatives Interview zur Verfügung stehen?**

Im Forschungsdesign sind zusätzlich zu dieser Befragung qualitative Interviews Mittel/Ende des Jahres vorgesehen (ca. 1 Stunde). Die Interviews sind narrativ und halbstrukturiert, d. h. Sie werden viel Freiraum haben, um Ihre Sichtweisen einbringen zu können. Es geht darum, Ihre persönlichen Ansichten und Meinungen noch stärker in die qualitative Forschung mit einfließen zu lassen.

Natürlich werden auch die Interviews datenschutzkonform anonymisiert ausgewertet!

Ich freue mich, wenn Sie sich freiwillig zu einem Interview bereit erklären! Lassen Sie mir einfach eine kurze Nachricht zukommen, ich komme dann wegen eines Termins auf Sie zu.

HERZLICHEN DANK!

Gabriel Dallert  
+49 711 289-69206  
+49 171 566 45 64

g.dallert@enbw.com

ENBW Akademie GmbH (Intern)