

Wolf R. Böhnisch, Andrea Freisler-Traub, Peter Frenzel

Ein personenzentrierter Ansatz in der Hochschuldidaktik – Bericht und Reflexion zu einem selbstgesteuerten Lernexperiment im (wirtschafts-)universitären Kontext

Zusammenfassung:

Das Gesamtcurriculum des Forschungsschwerpunkts Personalwirtschaft der Universität Linz beinhaltet in der letzten Ausbildungsstufe ein Seminar mit der strategischen Vorgabe, den Studierenden weitestmögliche Freiheitsgrade auf inhaltlicher und methodischer Ebene zu ermöglichen. Das jüngste Lernexperiment basiert auf dem Personenzentrierten Ansatz von Carl R. Rogers und versucht sein Ideengut zum Erwachsenen-Lernen auf die studentische Situation zu übertragen.

Der Artikel versucht zunächst die eigene Lerngeschichte des Institutes (Universität Linz, Institut für Unternehmensführung, Forschungsschwerpunkt Personalwirtschaft) zur Thematik der Selbststeuerung kurz zu skizzieren. Sodann gilt ein Hauptaugenmerk den theoretischen Implikationen dieses Lernexperimentes, um die eigene Position zu Fragen der Erwachsenenpädagogik herauszuarbeiten. Schließlich wird das Design im engeren Sinne, d. h. die praktische Umsetzung beschrieben und kritisch reflektiert.

Schlagworte: Personenzentrierte Pädagogik, Hochschuldidaktik, PCA und Universität, Organisationsentwicklung, Lernen

Die Lerngeschichte zur Thematik der Selbststeuerung

Experimentelle Formen eigenverantwortlichen Lernen für Studierende sind nicht ganz neu am Institut für Unternehmensführung. Das im Sommersemester 1996 gestartete „Lernexperiment“ hatte zwei Vorläufer, die bei aller Unterschiedlichkeit im theoretisch-didaktischen Zugang und Verlauf doch so etwas aufweisen wie einen kleinsten gemeinsamen Nenner im Grundanliegen und den basalen Prämissen.

Bereits 1983 machte sich eine Gruppe von 12 Studierenden unter dem Leitmotiv „Organisationsentwicklung für ein Seminar zur Organisationsentwicklung“ auf den damals eher ungewöhnlichen Weg, Lerninhalte erlebbar zu gestalten (vgl. Böhnisch 1984). Orientierungshilfe boten dabei fragmentarische Berichte aus den USA und Canada mit den Schlagworten „... the Classroom as an Organization (vgl. Cohen 1976)“, „The Policy Learning Co-op (vgl. Balke 1981)“ u.a. sowie klassische Phasenschemata der Organisationsentwicklung, insbesondere das „NPI-Modell“ (vgl. Glasl/De La Houssaye

1975) und Rolf Stiefels andragogische Entwürfe zur Gewichtung von Inhalt und Prozeß (Stiefel 1979). Zur Strukturierung des Lernprozesses wurde primär das Phasenmodell des NPI (vgl. Lievegood 1974; De La Houssaye 1975) herangezogen. Die Erfahrungen dieses ersten Lernexperimentes am Institut waren im positiven Sinne überwältigend, sowohl bezüglich der inhaltlichen wie auch der prozessualen Lernziele. Schwierigkeiten wurden im nachhinein insbesondere in folgenden Punkten geortet: Zeitweilige Orientierungslosigkeit der Studenten, fehlende Kongruenz zwischen gewohntem Lernstil und Veranstaltungsdesign, Schwierigkeit mit der eigenverantwortlichen Leistungsbeurteilung/Notengebung, Umgang mit einzelnen Gruppenmitgliedern, mehrdeutige Rolle des „Lehrveranstaltungsleiters“. Eine Verallgemeinerung der gewonnenen Erfahrungen innerhalb des Lehrangebotes des Institutes wurde nicht erreicht.

Zehn Jahre später (1993) war es die gleiche Anzahl Studierender (12), die unter dem Leitmotiv „Eigenverantwortliches Management einer Lehrveranstaltung zur Personal- und Organisationsentwicklung“ die „Lernfirma Da Vinci“ gründete und zu spektakulären Erfolgen führte. Bemerkenswert ist, daß der Denkanstoß wiederum aus dem Kreis

der Studierenden selbst kam und im Institutsalltag nicht geringe Irritationen auslöste. Die zentrale Forderung bezog sich auf größere Autonomie, mehr Selbstbestimmtheit und mehr Eigenverantwortung. Bei der Gestaltung des Prozesses standen bereits Klassiker zur Thematik der Selbststeuerung Pate (vgl. Emery/Trist 1969; Susman 1976; Hackmann 1977). Eine Präzisierung erfuhr das Konzept der Selbststeuerung durch die Empfehlungen des Tavistock-Instituts zur Gestaltung sozio-technischer Systeme (Walton/Schlesinger 1979). Im sog. „STS-Ansatz“ geht es primär darum, eine Arbeitsstruktur zu gestalten, die sowohl den Bedürfnissen der Beteiligten als auch den konkreten Anforderungen der Aufgabenstellung Rechnung trägt. Im einzelnen ging es darum, ein arbeitsfähiges System zu installieren, gemeinsame Grenzen zu definieren und die notwendigen Ressourcen bereitzustellen. Für den Kontext studentischen Lernens finden sich Anregungen in den Beiträgen von Balke (1981) und Davis (1982).

Die Erfahrungen zeigten, daß die geforderten Kernleistungen (Bearbeitung einzelner Themen, Gestaltung eines dreitägigen Abschlußworkshops, Abschlußbericht) als überdurchschnittlich einzustufen sind. Letzteres konnte durch den Gewinn des „Quelle Wissenschaftspreis 1994“ unterstrichen werden. Dennoch lag der eigentliche Lerngewinn der Teilnehmer/innen in deren Selbsteinschätzung auf der prozessualen Ebene. Als problematische Punkte wurden im Rückblick insbesondere die folgenden herausgearbeitet: Erleben definierter Grenzen („Nicht alles ist möglich“), Umgang mit individueller Unterschiedlichkeit (Bedürfnisse, Lernziele, Belastbarkeit), massiver Konflikt im Zuge einer differenzierenden Leistungsbeurteilung/Notengebung durch die Gruppe selbst, realitätsfremder Umgang mit ansonsten äußerst knappen Ressourcen wie Instituts-Knowhow, Zeit, finanziellen Mitteln, Räumen und Technik.

Beide Lernveranstaltungen haben ebenso wie das im folgenden zu beschreibende Projekt ihre Gemeinsamkeiten in den Prädikaten „experimentell und eigenverantwortlich“. „Experimentell“ meint in diesem Falle eine Lernsituation, die sich für alle Beteiligten in einem Höchstmaß als „schlechtstrukturiert“ darstellt, d.h. Ziele und Wege des Lernens sind mehrdeutig und müssen „sich erst entwickeln“. Nachdem ex definitione bewährte Routinen zur Bewältigung einer solchen schlecht strukturierten Situation fehlen, kann der Prozeß der Entwicklung selbst zum zentralen Gegenstand des Lernens werden. Dieser Entwicklungsprozeß folgt allenfalls mehr oder minder bewährten Heuristiken, implizierte also immer auch das Risiko in Teilaspekten oder zur Gänze zu scheitern, wie auch immer man ein solches Scheitern „bewerten“ mag.

„Eigenverantwortlich“ bezieht sich auf die Prämisse der Studierenden als mündige Erwachsene, denen es überantwortet werden kann und sollte, Ziele und Wege der eigenen Entwicklung selbst zu gestalten. Diese Prämisse stellt eine krasse Abkehr von tayloristisch orientierten Menschenbildern dar und rückt das Unterfangen in die Nähe aktueller Diskussion über „Job enrichment, Humanisierung der Arbeitswelt, Quality of working life, teilautonome Arbeitsgruppe“ oder eben der sehr populären Thematik der Selbststeuerung.

Beide Aspekte – experimentelle Charakteristik und Eigenverantwortlichkeit – bildeten im Sommersemester 1996 die Basis einer Einladung an Studierende des Faches Personalwirtschaft einen zeitlich begrenzten Kontrakt einzugehen, miteinander und voneinander zu lernen.

Wie auch in den beiden Modellversuchen der Vergangenheit wurde wiederum besonderer Wert darauf gelegt, dem pädagogischen Konzept eine explizite „theoriegeleitete“ Heuristik zugrunde zu legen. Eine allgemeine Orientierung lieferte die sozialer Lerntheorie Banduras (1977). Der sog. „SLT-Ansatz“ hat die Gestaltung selbstregulierender Prozesse zum Gegenstand. Prozesse der Selbstregulierung beziehen sich u. a. auf selbständige Zielsetzung, Selbstbeobachtung, Selbstverstärkung. Für alle Verantwortlichen bedeutete dies spezifische Selbststeuerungsstrategien auszuarbeiten und umzusetzen (vgl. Manz/Sims 1981).

Die eigentliche und spezielle Besonderheit des pädagogischen Zuganges bestand jedoch darin, den Personzentrierten Ansatz von Carl Rogers auf das Lernen an Universitäten anzuwenden und in diesem Kontext zu evaluieren.

Der Personzentrierte Ansatz: Anwendung und Widersprüche im universitären Kontext

Ausgehend von seinem Primat der Person vor der Sache oder dem Problem experimentierte Rogers als Hochschullehrer zunehmend mit einer personzentrierten Vorgehensweise im Rahmen universitärer Lehrveranstaltungen und beschrieb seine Erfahrungen u.a. in einem Buch, das sich mit diesem spezifischen Anwendungsfeld der personorientierten Philosophie auseinandersetzt (Rogers 1969a). Die Erfahrungsberichte und theoretischen Schlußfolgerungen weisen dabei viele Ähnlichkeiten mit prominenten Reformpädagogen wie zum Beispiel Paolo Freire, Maria Montessori, Alexander Neill oder Celestin Freinet auf (siehe dazu z. B. Grodeck 1987).

Sein zunehmend differenziert beschriebenes Zielbild bedeutungsvolles, erfahrungsorientiertes und selbstbestimmtes Lernen (auch „signifikantes Lernen“ – siehe dazu Rogers 1969a, S. 11 ff) im Rahmen universitärer Strukturen zu verwirklichen, ergab eine Reihe von Konsequenzen, die zum Teil erhebliche Widersprüche zu den traditionellen Lehrveranstaltungen im Universitätsbetrieb bedeuteten. In seinen Formulierungen versucht Rogers seinen Standpunkt darzulegen, der sich, wie schon im Bereich der Psychotherapie, gegen eine instrumentelle Anwendung spezifischen Expertenwissens wendet. Weder geht es um eine strategische Beeinflussung auf ein bestimmtes, von außen auferlegtes Ziel hin, noch um pädagogisch-didaktisch strukturierte Unterrichtsprozesse im Interesse von Motivationserzeugung, Lenkung und Bewertung. Intendiert ist vielmehr eine mäeutische Praxis der Entbindung und Freisetzung selbständiger Lernaktivitäten durch die Unterstützung eines „Facilitators“ (vgl. dazu z. B. Schmid 1989), dessen Vorgehensweise eine individu-

elle und authentisch lernende Auseinandersetzung innerhalb einer möglichst unverstellt gelebten Beziehung evoziert.

In zum Teil verblüffender Übereinstimmung mit aktuellen Positionen konstruktivistischer Kommunikations- und Erkenntnistheorie (siehe dazu z.B. Frenzel 1991), die die Autonomie des Empfängers bei der „Aufnahme“ jedweder Botschaft überzeugend argumentieren, ergibt sich damit aus personenzentrierter Perspektive ein geändertes Aufgabenverständnis pädagogischer Funktionsträger. Es wird nicht mehr versucht die andere Person zielgerichtet zu verändern, sondern es wird das zentrale Medium jeglicher pädagogischer Aktivität, die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden, nach personenzentrierten Prinzipien mitgestaltet. Der „Facilitator“ fungiert als eine Art „Prozeßberater“ (siehe dazu z.B. Schein 1993), der der lernenden Person dabei hilft einen je spezifisch-individuellen Zugang zu einem vorgegebenen Problem- oder Themenhorizont zu finden. Indem er sich dem Lernenden gegenüber gleichermaßen kongruent, empathisch und akzeptierend verhält, wie es auch der personenzentrierte Psychotherapeut in seinem Arbeitsbereich versucht (dazu z.B. Rogers 1959a), unterstützt er einen persönlich bedeutsamen Prozeß der kognitiven und affektiven Auseinandersetzung um ein bestimmtes Thema (vgl. Groddeck 1987).

Dabei findet im konkreten „erfahrungsorientierten“ Vorgehen des „Lehrenden“ die Tatsache Berücksichtigung, daß Erfahrungen nicht „übernommen“ werden können, sondern vielmehr „gemacht“ werden müssen, was schon auf eine aktive, selbstbestimmte Tätigkeit hinweist. „Was aufgedrängt, einseitig rational präsentiert oder ohne Bezug zur Person vermittelt wird, bleibt angelernt“ (siehe Schmid, 1989, S. 174) und erbringt selten tatsächlich nachhaltige Verhaltensänderungen.

Lernen als Abbilden betrachtet den Lernenden als einen passiven Empfänger, der die präsentierten Informationen möglichst verzerrungsfrei speichern soll. Diese Grundannahme in bezug auf Lernprozesse, ist nach wie vor – zumindest implizit – weit verbreitet. Lernen hingegen, das sich an der Tätigkeit des Konstruierens orientiert, erfordert die weitgehend selbstbestimmte Aktivität des Lernenden, der mittels bestehender Fähigkeiten und Kenntnisse Informationen aufsucht, verarbeitet und in sein kognitives Netz integriert (vgl. dazu Altrichter 1984, S. 200).

Personenzentrierte Pädagogik zielt, im Vertrauen auf die konstruktive Entfaltung persönlicher Wachstumsbedürfnisse auf die umfassende Förderung der Person, ihres phänomenalen Selbsterlebens und die Entwicklung größtmöglicher Selbstbestimmungsfähigkeit und Autonomie.

Spätestens an dieser Stelle wird deutlich, wie sehr ein tatsächlich konsequenter Versuch sich im universitären Lehrbetrieb an der Person des Lernenden zu orientieren, bedeutende Widersprüche zum üblichen Vorgehen erbringen kann.

Gilt es doch dabei, sich permanent der Herausforderung zu stellen, traditionelle Machtgebärden im Lehrbetrieb zu unterlassen, die wohl hauptsächlich dem letztlich illusionären Versuch dienen, angst-

vermeidend die autonomen Lernprozesse der beteiligten Personen eigener Kontrolle zu unterwerfen. Damit ist der fundamentale und zentrale Widerspruch unseres gesamten Erziehungs- und Bildungssystems angesprochen: die alltäglich wirksame Antinomie zwischen formulierten Erziehungszielen und praktizierter Erziehungswirklichkeit.

Werden auch, alleine schon angesichts fortschreitender Innovationsgeschwindigkeit im technologischen Bereich, steigender Komplexität gesellschaftlicher Rahmenbedingungen wirtschaftlichen Handelns und behaupteten Wertewandels, Lerneffekte wie etwa selbständige und kreative Problemlösungskapazität und autonomes Lernvermögen und -verhalten durch die potentiellen Arbeitgeber der Universitätsabsolventen explizit und immer lauter eingefordert, so kollidieren diese Intentionen doch nur allzu häufig mit einem gesellschaftlich-politisch vermittelten „geheimen Lehrplan“ (Illich 1972; 1975), der die Bildungsinstitutionen mit der Funktion betraut, eine kulturelle Orientierung im Umgang mit Machtordnungen zu gewährleisten. Dieser „Bildungsauftrag“ beinhaltet u.a. die implizite Vorgabe eine möglichst reibungslose Überantwortung des einzelnen Leistungsträgers an Autoritäten und Experten vorbereitend zu sozialisieren. Einen sichtbaren Ausdruck findet dieser Widerspruch als Weg-Ziel-Fehler in traditionellen Designs universitärer Lehrveranstaltungen, die letztlich darauf hinauslaufen, einen vorgegebenen Lernstoff möglichst exakt zu reproduzieren, was eine Reihe bedeutsamer Effekte in der Entwicklung einzelner Personen erbringen kann: „Auch wenn es so schön heißt, daß wir nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen: Wer in einem traditionellen [...] Bildungssystem erfolgreich sein will, muß nicht wenig Energie dafür einsetzen, sich damit herumzuschlagen, wie er den Ansprüchen anderer gerecht werden kann – statt sich auf den Lernprozeß einzulassen, seine eigenen Ansprüche herauszufinden und ihnen nachzugehen. Wieviel Mühe wird oft dafür aufgewendet, herauszufinden, wie man den Lernstoff einem Prüfer präsentieren muß, damit die Prüfung erfolgreich bestanden wird.“ (siehe Schmid 1989, S. 173f) Hier wird in erster Linie Anpassung, nicht aber kreative Problemlösungskompetenz und flexible Lernfähigkeit gefördert.

Im Interesse umfassender Förderung tatsächlicher signifikanter Lernerfahrungen, die nicht Anpassung, sondern Eigenständigkeit als Voraussetzung für gelingende Selbststeuerungsprojekte erbringen soll, gilt es zu bedenken, was auch von Selbststeuerungsprojekten im Wirtschaftskontext wiederholt behauptet wird (vgl. z.B. Manz/Sims 1995): Die kongruente Überzeugung von der Effektivität und Effizienz selbststeuernder Lerndesigns und damit das Vertrauen in die Wachstumsbedürfnisse der Person sind unverzichtbare Voraussetzungen für das tatsächliche Gelingen derartiger Vorhaben. Die nötige vertrauensvolle Einschätzung der Fähigkeiten zum selbstbestimmten und bedeutungsvollen Lernen der Studierenden kann nur dann verhaltenswirksam werden, wenn es – basierend auf eigenen signifikanten Erfahrungen – als persönliche Werthaltung internalisiert werden konnte.

Wie bedeutsam die eigene authentische Überzeugtheit für die konkrete Realisierung spezifischer Intentionen im interpersonalen Beziehungsgeschehen sein kann, zeigen verblüffende Ergebnisse der Placeboforschung (z.B. Shapiro 1971) genauso wie die Befunde wissenschaftlicher Reflexion der Wirkfaktoren effektiver Psychotherapie (siehe dazu z.B. Eckert/Biermann-Ratjen 1990). Auch die Ergebnisse der Studien von Rosenthal und Jacobson (1968) im pädagogischen Bereich, oder die bemerkenswerten Untersuchungen von McGregor (1970), die uns auf die Wirkungen anthropologischer Vorannahmen im Führungshandeln aufmerksam machen, zeigen uns, daß die sorgfältige Reflexion des eigenen Menschenbilds, kein bloß akademisches Problem, sondern eine höchst relevante Frage für den Praktiker im pädagogischen und/oder betrieblichen Aufgabenzusammenhang darstellt, gerade wenn er sich um die Verwirklichung von Selbststeuerungskonzepten bemüht.

Die konkrete didaktische Umsetzung

Diese Grundannahmen des personenzentrierten Ansatzes, ergänzt um Erkenntnisse der sozialen Lerntheorie Banduras, bilden den Ausgangspunkt für die Entwicklung des Lehrveranstaltungsdesigns für die Gestaltung einer Lernveranstaltung als selbststeuernde Gruppe. Dieses Lernexperiment sollte sowohl den formalen Anforderungen eines Seminars im 2. Studienabschnitt Rechnung tragen, als auch erfahrungs- und selbstbestimmtes Lernen auf kognitiver und emotionaler Ebene ermöglichen.

Der erste Schritt in eine für die potentiellen Seminarteilnehmer und -teilnehmerinnen „neue Welt des Lernens“ erfolgte durch die Bearbeitung von ausgewählten Literaturquellen im Rahmen der Vorbereitung auf einen „Einstiegstest“. Die Auswahl der Texte erfolgte einerseits durch Antizipation der Informationsbedürfnisse der Teilnehmer, andererseits wurden über einzelne Texte (z.B. Rogers 1984) die der Lernveranstaltung zugrundeliegenden Annahmen kommuniziert.

Neben dem Literaturstudium wurden ein „Einstiegstest“, ein „Informationsmanual“ und eine „Vorbereitung als Orientierungshilfe im Entscheidungsprozeß zur Teilnahme am Seminar“ für alle an der Lernveranstaltung Interessierten angeboten.

Gegenstand des Einstiegstests war nicht die Deskription beziehungsweise Wiedergabe der gelesenen Texte, sondern vielmehr die bewußte und individuelle Auseinandersetzung mit möglichen Zielen und Fragestellungen, die im Rahmen des Seminars unter Berücksichtigung des inhaltlichen Schwerpunktes erreicht beziehungsweise bearbeitet werden sollten. Unmittelbar im Anschluß an den Einstiegstest erhielten die Teilnehmerinnen die Aufgabe, eine schriftliche Selbsteinschätzung vor dem Hintergrund der abgeschlossenen Arbeit anhand folgender Frage vorzunehmen:

„Wenn Sie sich ausgehend von Ihren Zielformulierungen und aufgeworfenen Fragestellungen selbst bewerten:

- Schätzen Sie Ihre Zielsetzungen und Interessen so ein, daß Sie tatsächlich im Seminar verwirklicht werden können?
- Ist Ihr Engagement und sind Ihre Motive ausreichend, um sich dem erwartbaren Prozeß der Selbstorganisation im Seminar auszusetzen?“

Zur Unterstützung der Entscheidungsfindung und Selbsteinschätzung erhielten die Teilnehmer ein „Informationsmanual“, in welchem das vorläufige Lernveranstaltungsdesign einschließlich der Zielsetzungen des Seminars aus Sicht der Lernveranstaltungsleitung und den Rahmenbedingungen im Detail beschrieben wurden.

Einstiegstest und Selbsteinschätzung bildeten nun die Grundlage für die Auswahl der Seminarteilnehmer/innen durch die Lernveranstaltungsleitung. Von den 15 am Einstiegstest teilnehmenden Personen signalisierte eine Person bereits bei der Formulierung der Selbsteinschätzung ihre Entscheidung, an dieser Art von Seminar, die sich nun aufgrund der Fragenformulierung im Einstiegstest und durch das Informationsmanual abzeichnete, nicht teilnehmen zu wollen. Der Kriterienkatalog umfaßte Punkte wie die kritische Auseinandersetzung mit der angegebenen Literatur, die Fähigkeit Zusammenhänge zu erkennen, die Bereitschaft zur Reflexion eigener Erfahrungen, die Kompatibilität zwischen Lernmotiven und Intentionen des Seminars sowie den Grad an „Motiviertheit“ zur Mitarbeit am Seminarprozeß.

Den Abschluß der Initiierungsphase der Lernveranstaltung bildete die „Vorbereitung“. Im Mittelpunkt dieser Veranstaltung stand die kooperative und teamorientierte Bearbeitung des von der Lernveranstaltungsleitung vorbereiteten „Informationsmanuals“. Während der „Arbeit am Manual“ konnten offene Punkte geklärt, strittige Punkte diskutiert und neue beziehungsweise im Vergleich zum Manual geänderte Vereinbarungen getroffen werden.

Das Manual wurde abschließend in einem Präzisionsgrad formuliert, der es erlaubte, alle wesentlichen Eckdaten der Lernveranstaltung eindeutig zu vereinbaren. Durch die gemeinsame Erarbeitung und Verabschiedung des Manuals konnte ein starkes Commitment aller Beteiligten sichergestellt werden.

Das in der Vorbereitung verabschiedete Manual diente nun als verbindliche Basis für die gemeinsame Arbeit im Seminar. Unter anderem wurden nachfolgende Punkte durch dieses Paper geklärt und vereinbart.

Zielsetzungen der Lernveranstaltung aus der Sicht der Lernveranstaltungsleitung

In den formulierten Zielsetzungen spiegelten sich die Annahmen der dem Lernveranstaltungsdesign zugrundeliegenden Theorien von Rogers und Bandura sowie das inhaltliche Schwerpunktthema „Selbststeuernde Gruppen“ wider. So wurden Ziele definiert wie

- die Eröffnung von Möglichkeiten, eigene interpersonale Kompetenzen erleben und erweitern zu können;

- die Reflexion von problemtypischen Rollen, Ebenen und Prozessen;
- die Evaluierung von Selbststeuerungskonzepten als didaktische Idee im Universitätskontext.

Die Lernziele der Seminarteilnehmer wurden von diesen einerseits im Rahmen des Einstiegstests angeregt durch Fragen wie „Welche persönliche Sinnhaftigkeit sehen Sie darin, an einem Seminar mit der angedeuteten Form und den angesprochenen Inhalten im gegebenen Zeitpunkt teilzunehmen? Welche Zielsetzungen (persönlicher und/oder beruflicher Natur) wollen Sie durch die Teilnahme erreichen beziehungsweise welchen Fragestellungen wollen Sie nachgehen und welche Möglichkeiten sehen Sie, wie Ihnen der Seminarverlauf dabei behilflich sein kann?“ Andererseits wurde der Zieldefinition in der Vorbesprechung Raum und Zeit eingeräumt, wobei in Kleingruppen individuelle Ziele formuliert und diskutiert sowie im Plenum präsentiert wurden. Schließlich sollte auch die „Einrichtung eines Lerntagebuches“, als ständige Begleitung während der Lernveranstaltung vorgesehen, mit der Definition individueller Lernziele beginnen.

Die Funktionsverteilung im Seminar

Die Gestaltung der Zusammenarbeit von Lernveranstaltungsleitung und Seminarteilnehmerinnen folgt in Anlehnung an Rogers dem Ansatz einer „Berater-Klienten-Beziehung“. Wichtige Orientierungshilfe für alle Beteiligten war dabei die klare Abgrenzung einzelner, für den Seminarverlauf relevanter Funktionsbereiche.

Im Kontext der Berater-Klienten-Beziehung dieses Seminars erschienen vier Funktionsbereiche von besonderer Bedeutung, welchen in weiterer Folge Kerntätigkeiten und Aufgaben zugeordnet wurden.

Seminarteilnehmer – Klienten

Kernaufgaben, die dieser Funktion zugeordnet wurden, waren die aktive Beteiligung an der Lernzielsetzung sowie das Einhalten von getroffenen Vereinbarungen.

Lernveranstaltungsleitung – Berater

Innerhalb des 3-köpfigen Beraterteams wurden folgende Funktionsbereiche definiert:

- (1) Die prozessuale Beratung beinhaltete u.a. das Anbieten von Struktur-, Umsetzungs- und Übersetzungshilfen, die Anregung zu Ergebnissicherung, die Förderung von Eigenständigkeiten und Eigenverantwortlichkeit sowie die Förderung (selbst-)kritischer Reflexion.
- (2) Gegenstand der inhaltlichen Beratung war die Vorstellung von Theorien und Modellen zum inhaltlichen Schwerpunkt „Selbststeuerung“ sowie die Anregung zur Auseinandersetzung mit relevanten Fragestellungen.

(3) Zur Erleichterung der Umsetzung der entwickelten Zielsetzungen wurde die organisatorische Beratung implementiert. Sie diente der Vernetzung Berater – Klienten sowie der Vermittlung benötigter Ressourcen.

Diese Funktionsbereiche wurden verantwortlich von verschiedenen Personen wahrgenommen. Die formulierten Aufgabenfelder der Berater waren als „Angebot“ an die Seminarteilnehmer und -teilnehmerinnen zu verstehen, d.h. bei Bedarf konnten Beratungsleistungen angefordert werden. Je nach Art der Anfrage erfolgte dann eine Bearbeitung durch einen oder mehrere Berater. Hilfestellung erhielten die Teilnehmer durch personenbezogene Interventionen des oder der Berater, durch Literaturhinweise zur vertiefenden Bearbeitung der Fragestellung, das Herstellen von Verbindungen zu anderen Personen/Institutionen oder die Freigabe von Ressourcen.

Im Laufe des Seminars wurden Leistungen unterschiedlicher Art von den Seminarteilnehmern angefordert. So wurde die prozessuale Beratung zu den Themenschwerpunkten „Feedback, Zielfindung, Moderation, Arbeiten im Team“ und in Form von Prozeßbeobachtung und -reflexion nachgefragt. Die inhaltliche Beratung konzentrierte sich auf Anregungen bei der Erstellung der schriftlichen Arbeiten und auf die Unterstützung bei der Erarbeitung eines Beurteilungskonzeptes für die Seminarteilnehmer im Rahmen der Selbstbeurteilung. In der organisatorischen Beratung wurden Fragen zu den Themen Finanzierung, Marketing und Zeitmanagement bearbeitet. Ein weiterer wichtiger Aufgabenbereich war hier die Koordination der Zusammenarbeit der Seminarteilnehmerinnen mit dem Beraterteam bzw. die Organisation der angeforderten Ressourcen.

Mindestvorgaben durch die Lernveranstaltungsleitung

Neben dem entwickelten organisatorischen beziehungsweise funktionalen Rahmen des Seminars wurden von der Lernveranstaltungsleitung Vorgaben für jene Leistungen definiert, die für die Lernzielerreichung als unerlässlich erschienen. Die Vorgaben umfaßten eine Mindestanwesenheit der Seminarteilnehmer zu vorab definierten Terminen und die schriftliche Dokumentation der einzelnen Gruppensitzungen durch Protokolle. Im Seminarverlauf erwiesen sich diese Protokolle als ein wesentliches Hilfsmittel zur Prozeßverfolgung, da die Berater zu den Sitzungen meist nicht beziehungsweise nur bei Bedarf eingeladen waren.

Weiters formulierten die Berater die erwarteten Leistungen. Dies war zum einen die Gestaltung eines 3-tägigen Abschlußworkshops und zum anderen ein Abschlußbericht in Form eines „Buches“, in welchem die theoretische Aufarbeitung des Themenschwerpunktes „Selbststeuerung Gruppen“ um aktuelle Prozeßerfahrungen der Teilnehmer ergänzt werden sollte (vgl. hierzu in Team (1997): Selbststeuernde Gruppen – Eine zukunftsweisende Form der Gestaltung von Arbeitsteams). Der Bedeutung der laufenden Ergebnissicherung gemachter Lernerfahrungen wurde durch die Einrich-

tung eines Lerntagebuches Rechnung getragen, welches kontinuierlich im Anschluß an konkrete Lernerfahrungen geführt wurde. Die Einführung dieses für die Studierenden neuen Instruments beruhte auf der Annahme, daß im Laufe des Semesters bei einer Fülle möglicher Lernerfahrungen oftmals die wertvollen verallgemeinerbaren Erkenntnisse, die sich auch auf andere Kontexte übertragen ließen, im Trubel und durch die entstehenden Dynamiken unwiederbringlich verloren gehen, da zu wenig Zeit reserviert wurde, durch bewußte Reflexion eine „kognitive Sicherung“ zu gewährleisten. Das Lerntagebuch gab somit den Anlaß und die Möglichkeit, individuelle Erkenntnisse und Erfahrungen gesammelt festzuhalten, zu vertiefen und bei Bedarf zu vergegenwärtigen. Entsprechend dem Grundcharakter der Lernveranstaltung blieben Zeitpunkt und Inhalt der Eintragungen den Teilnehmern und Teilnehmerinnen überlassen, die Lernveranstaltungsleitung nahm auch keine Einsicht in diese Aufzeichnungen.

In einer rückblickenden Reflexion der Lernveranstaltung durch die Teilnehmerinnen wurde explizit zum Einsatz des Lerntagebuchs Stellung bezogen. Seine Bedeutung für die Ergebnissicherung wurde von den Teilnehmerinnen in hohem Maße bestätigt. Durch die gemeinsame Vereinbarung dieses Instruments zu Beginn der Lernveranstaltung konnte ein starkes Commitment der Gesamtgruppe erzielt werden. So wurde das Lerntagebuch von den Teilnehmern freiwillig bei Bedarf, aber auch nach gemeinsamer Vereinbarung zu ausgewählten Themen geführt. Der Erfolg konnte an dem Umfang der entstandenen Lerntagebüchern abgelesen werden und bestätigte der Lernveranstaltungsleitung den wertvollen Beitrag des Lerntagebuchs zur Sicherung der vielfältigen Lernergebnisse und Transferunterstützung.

Weiters war mit den Seminarteilnehmern vereinbart, daß die Notenfindung in diesem Seminar durch eine Selbstbeurteilung erfolgen wird. Einzige Vorgabe der Lernveranstaltungsleitung war hier die Berücksichtigung des Abschlußberichtes und des Abschlußworkshops in der Beurteilung.

Im Rahmen der Evaluierung des Seminars kam im Sinne einer qualitativen Erhebungsvariante ein „Evaluierungsbrief“ zum Einsatz. Nach Abschluß der Lernveranstaltung wurden die Teilnehmer aufgefordert einen Brief an eine fiktive Teilnehmerin eines zukünftigen Seminars zum Themenfeld „Selbststeuernde Gruppen“ zu verfassen. Hier zeigten sich starke Synergieeffekte zum Lerntagebuch. Angesichts der langen Seminardauer von ca. 7 Monaten erwies sich hier das Lerntagebuch als eine wesentliche Hilfestellung. Beim Verfassen des Briefes konnten mittels des Lerntagebuchs sehr genau die einzelnen Stationen des Lernprozesses und die Lernfortschritte nachvollzogen und in die Evaluierung eingebracht werden.

Im Sinne weitestgehender Freiräume innerhalb des entworfenen Selbststeuerungskonzeptes wurde Bedacht darauf genommen, die Anzahl der Vorgaben so gering wie möglich zu halten und immer dann, wenn es nicht unbedingt erforderlich erschien, auf solche zu verzichten.

Angebotene Ressourcen

Den Seminarteilnehmern wurden Ressourcen in Form von Räumlichkeiten, Telefax, Telefon, Moderationsmaterial, Literatur und Sekretariatsdienstleistungen zur Verfügung gestellt. Die Ressource „Beratung“ konnte nach Vereinbarung genutzt werden. Der während des Seminars auftretende Bedarf an weiteren Ressourcen und deren Deckung wurde, soweit erforderlich im Rahmen der organisatorischen Beratung geklärt.

Finanzielle Ressourcen wurden von der Lernveranstaltungsleitung nicht zur Verfügung gestellt. Benötigte Mittel wurden von den Seminarteilnehmern in Eigenregie (z.B. durch Sponsoren, Teilnahmegebühr für den Workshop, Zuschüsse der Universität) beschafft.

Die eher reichliche Bereitstellung der genannten Ressourcen kann als ein wesentlicher Erfolgsfaktor für die Arbeit in dieser Selbststeuerungsgruppe bezeichnet werden. Sie ermöglichte einerseits eine die Kreativität fördernde Lernatmosphäre, verlieh andererseits dem Vorhaben „Selbststeuernde Gruppen“ einen Hauch des „Besonderen“ und bildete somit neben dem „Informationsmanual“ und der Vorbesprechung einen wichtigen Ausgangspunkt für das Seminar „Selbststeuernde Gruppen – Ein Seminar als lernende Organisation“.

Die Ergebnisse der Lernveranstaltung – eine kritische Reflexion

Die Lernveranstaltung führte zu Ergebnissen, die entsprechend den Intentionen der zugrundeliegenden theoretischen Ansätze sowohl auf prozessualer als auch inhaltlicher Ebene reflektiert werden können.

Aufgrund der außergewöhnlichen und bisher noch nie dagewesenen Rahmenbedingungen in Form eines „Streiks“ der Lehrenden der Universität im Sommersemester 1996 zeigte sich gleich zu Beginn des Semesters die Besonderheit dieser Lernveranstaltung. Der Terminus „Selbststeuerung“ wurde von den Teilnehmern nicht nur theoretisch verstanden, sondern von Anfang an gelebt. So starteten die Teilnehmerinnen die Lernveranstaltung unabhängig von der Lernveranstaltungsleitung respektive den Beratern und waren somit einige der wenigen Studierenden, die im Sommersemester 1996 den Lehrbetrieb planmäßig aufnahmen. Dieses Vorgehen führte zu einem Ausmaß an Selbständigkeit der Teilnehmer, das von den Beratern teilweise als „beunruhigend“ empfunden wurde. Beunruhigend war, daß nach Beendigung des „Streiks“ die Berater beim offiziellen Start der Lernveranstaltung vor vollendeten Tatsachen standen. Aufgrund selbstdefinierter Prämissen und Annahmen hatte die Gruppe längst ihre Wirklichkeit definiert und davon ausgehend Maßnahmen geplant und Aktivitäten gesetzt, die zumindest in dieser Form nicht vorhersehbar waren. Aufgrund des Lernkontraktes und der Intention den personenzentrierten Ansatz im laufenden Seminarsgeschehen zu realisieren, verbot sich selbstverständlich jedwede

Korrektur des bereits Eingeleiteten. Neben der hohen Eigenständigkeit entwickelten die Teilnehmer innerhalb kurzer Zeit ein gemeinsames Grundverständnis, das durch ein starkes Selbstbewußtsein und Vertrauen in die eigene Problemlösungskompetenz charakterisiert werden kann. Sehr rasch entstand auch eine eigene Gruppenidentität, die nach außen durch einen Namen („inteam“) und ein entsprechendes Logo transparent gemacht wurde. Ergebnis dieser Entwicklung war eine Gruppe, die nicht mehr „führbar“ gewesen wäre und auch das Angebot, die Berater aktiv in den Prozeß einzubeziehen, nur wenig nutzte. Dies führte zur Herausforderung für das Beraterteam die Gruppe tatsächlich „loslassen zu können“ und insbesondere der Versuchung zu widerstehen, in Ergänzung zu den Vereinbarungen im Manual einzugreifen. Dies gestaltet sich verständlicherweise besonders schwierig, wenn die Gruppe einen Weg einschlägt, der den üblichen Zielsetzungen einer Lehrveranstaltung im universitären Kontext nicht entspricht.

Einen Weg dieser Art schlug die Gruppe in der Anspruchsniveausetzung ein, der bei den Beratern die Frage aufkommen ließ, ob ein derart hohes Anspruchsniveau und die daraus resultierende Arbeitsbelastung noch zumutbar ist.

Die beschriebene Eigendynamik versetzte die Gruppe als Ganzes aber auch einzelne Mitglieder in die Lage, auch sehr komplexe, risikoreiche und schwierige Situationen in Angriff zu nehmen und erfolgreich zu bewältigen. Hervorzuheben ist hier die Gestaltung eines Abschlußworkshops, der gegen ein nicht unbeträchtliches Entgelt für aussenstehende Praktiker zugänglich gemacht und von diesen einhellig positiv bewertet wurde, oder die Überwindung eines sehr kritischen Feedbacks zur schriftlichen Abschlußarbeit seitens des Beraterteams.

Daß dies ohne Blessuren, schlußendlich mit großem Erfolg bewältigbar war, hat seine Wurzeln in einem nahezu grenzenlosen Vertrauen in die eigene Problemlösungskompetenz.

In der Abschlußevaluierung wird diese Grundeinstellung „Kein Problem ist so groß, daß wir es gemeinsam nicht lösen könnten“ deutlich.

Betrachtet man analog dazu die „Lerneffekte“ der Gruppe, so zeigt sich die bereits angeführte Prozeßqualität auch in der Tatsache, daß mit fortschreitender Dauer der Lernveranstaltung (und diese betrug aufgrund der Streiksituation und des dadurch verspäteten offiziellen Start der Lernveranstaltung nahezu 7 Monate) die Prozeßebene des Lernens zunehmend in den Vordergrund trat, und das psychologische Erleben der Gruppe, aber auch des einzelnen in der Gruppe dominierte. Inhaltliche Ergebnisse des gemeinsamen Agierens traten dagegen entsprechend der spezifischen Deutung der Philosophie „Der Weg ist das Ziel“ zunehmend in den Hintergrund und wurden als quasi automatisches „Abfallprodukt“ erlebt. Dies manifestiert sich sehr deutlich in den beiden im Manual geforderten und vereinbarten Abschlußleistungen – dem Workshop und der schriftlichen Abschlußarbeit in Form eines „Buches“.

Geprägt durch die selbst erlebten Prozeßerfahrungen des abgelaufenen Semesters wurde auch der Workshop prozessual unter dem

Motto „Selbststeuerung erleben“ gestaltet. Auf die Präsentation eigener inhaltlicher Kompetenz, die zweifelsohne gegeben war, wurde zugunsten eines aktiven Erarbeitens von Erkenntnissen seitens der „Kunden“ sowie Inputs extern „eingekaufter“ Spezialisten verzichtet.

Die Erstversion des Buches führte zu einem sehr kritischen Feedback seitens der Berater und zog im Rahmen der anschließenden Überarbeitung und im Bewußtwerden des inhaltlichen Defizits eine intensive und konfliktreich geführte Auseinandersetzung über die Qualitätsmerkmale der angestrebten eigenen wissenschaftlichen Publikation nach sich. Die hieraus entwickelte Energie, die Erstversion im Grundsätzlichen neu zu gestalten – wo man doch schon geglaubt hatte am Ziel zu sein – war beeindruckend.

Die Relevanz inhaltlicher Ergebnisse in der Wahrnehmung der Studierenden wird auch durch die Evaluierungsergebnisse deutlich. So wird explizit und vielfältig auf die erfahrene interpersonale und Prozeß-Kompetenz sowie die Chancen zur Persönlichkeitsentwicklung hingewiesen – fachliche Kompetenz in Bezug auf den thematischen Schwerpunkt wird dagegen kaum erwähnt.

Aufgrund des gewählten Lernveranstaltungsdesigns darf dieses Ergebnis jedoch nur wenig überraschen. Überwiegen in dieser Variante doch Designelemente, die – im Vergleich zu vorangegangenen und vergleichbaren Seminaren am Institut – prozessuales Lernen und Feedback begünstigen, dagegen inhaltsorientierte Ergebnisse bedingt unterstützen.

Ein Vergleich des „inteam“ mit den Gruppen der vorangegangenen Lernexperimente zeigt in der Lerngeschichte in mehreren Bereichen interessante Abweichungen.

So war es dieser Gruppe nicht möglich im Rahmen der durch das Manual vorgegebenen Leistungsbeurteilung differenzierende Noten zu vergeben. Auch teilweise massive Interventionen durch die Berater konnte die Festlegung auf eine einheitliche Pauschalnote nicht revidieren. Dieses Verhalten wurde zum einen durch eine hohe Resistenz gegenüber Interventionen der Berater ermöglicht. Die Gruppe bewies dadurch genügend Kraft und Ausdauer auch entgegen dem Widerstand der Berater den eingeschlagenen Weg beizubehalten. Zum anderen verstanden es die Teilnehmer „geschickt“ das antizipierte Konfliktpotential zu umgehen. Die einheitliche Bewertung wurde mit der Begründung „Wir haben alle soviel gelernt, jeder verdient die Bestnote Sehr Gut“ bzw. „Die Ergebnisse der Lernveranstaltung basieren auf einer Gruppenleistung – Individualleistungen können nicht identifiziert werden“ beibehalten.

Beide Argumente beruhen aus Sicht der Berater auf „Mißverständnissen aus unbewußter Absicht“ und können jedoch durch das Manual nicht entkräftet werden, da dies keine Qualitätskriterien für die Leistungsbewertung enthält.

Spezifisch für diese Gruppe ist auch, daß es den Mitgliedern bis heute nicht gelungen ist, sich zu trennen. Nach wie vor gibt es gemeinsame Feste und Lernvorhaben sowie eine „inteam-Zeitschrift“. Dies ist hervorzuheben, da im Manual ausdrücklich ein offi-

zielles Ende der Lernveranstaltung in Form eines Trennungsrituals vereinbart und auch durchgeführt wurde.

Die Abschlussequalierung und gemeinsame Reflexion der Lernveranstaltung durch die Berater führte zu einem Stärken-Schwächen-Katalog bezüglich des bisherigen Designs und seiner didaktischen Umsetzung. Als wesentliche Erfolgsfaktoren wurden u.a. die konsequente Funktionsteilung innerhalb des Beraterteams, das detailliert formulierte Manual, das Lerntagebuch sowie die hohe Feedbackqualität durch das Engagement eines externen Spezialisten identifiziert. Schwächen dieses Designs liegen in einer fehlenden Betonung der Leistungsziele und einem damit einhergehenden mangelnden Leistungscontrolling sowie einer nur geringen Defizitorientierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer bei der Themenfindung für die schriftliche Abschlusarbeit. Potential zur Verbesserung liegt sicherlich auch noch in einer stärkeren Präzisierung der Funktionen beziehungsweise Rollen innerhalb der Lernveranstaltung.

Ausgehend von den erarbeiteten Schwächen ergibt sich nun ein Handlungsbedarf für die Gestaltung dieses Lehrveranstaltungstypus, der in kommenden Semestern wiederholt wird. Unter Beibehaltung der schwerpunktmäßigen Orientierung an der sozialen Lerntheorie Banduras sowie den Personen und Funktionen der Berater erfolgte eine Veränderung der zugrundeliegenden theoretischen Annahmen durch die Berücksichtigung der Erkenntnisse aus den Paradigmen der vorangegangenen Lernexperimente (Böhnisch 1984) im Sinne eines Kontingenzversuches (vgl. Manz/Sims 1995). Sparsam, aber doch, sollen einzelne Elemente der beiden Alternativen (Organisationsentwicklung und STS-Ansatz, siehe oben) in den SLT-Ansatz integriert werden, soweit diese als besonders förderlich und widerspruchsfrei zum ursprünglichen Paradigma erscheinen.

Literatur:

- Altrichter, H. (1984), Die Kunst zu lehren – und damit aufzuhören. Zur Förderung bedeutungsvollen Lernens an der Hochschule, in: APG (Hg.), Persönlichkeitsentwicklung durch Begegnung. Das personenzentrierte Konzept in Psychotherapie, Erziehung und Wissenschaft. Wien, 198-225
- Balke, W.M. (1981), The policy learning co-op: Treating the classroom as an organization, in: The organizational behaviour Teaching journal 6(2), 27ff
- Bandura, A. (1977), Social Learning Theory 1977
- Böhnisch, W. (1984), Organisationsentwicklung – dargestellt am Beispiel einer angewandten Lehrveranstaltung zur Organisationsentwicklung, in: Kurtz, H.-J./Stiefel, R. T. (Hg.): Seminarentwürfe und Workshopkonzepte. München 1984, 245 – 280
- Böhnisch, W./Freisler-Traub, A./Nöbauer, B./Putz, P. (1997), Das Curriculum Personalwirtschaft an der Universität Linz, in: Zeitschrift für Personalforschung. Sonderband 1997, 205-224
- Cohen, A.R. (1976), Beyond simulation: Treating the classroom as an organization, in: The teaching for organization behaviour 2 (1), 1976, 13ff
- Davis, R. H. (1982): Sociotechnical Theory: Managing Boundaries to Enhance Student Learning, in: Human Relations 35(4), 1982, 261 ff
- De La Houssaye, L. (1975), Das Organisationsmodell des NPI, in: Glasl F./De La Houssaye, L. (Hg.): Organisationsentwicklung – Das Modell des Instituts für Organisationsentwicklung (NPI) und seine praktische Bedeutung, Bern/Stuttgart 1975, 15 ff
- Doyle, A./Straus, D. (1976), How to make Meetings Work, 1976
- Eckert, J./Biermann-Ratjen, E.(1990), Ein heimlicher Wirkfaktor: Die „Theorie“ des Therapeuten, in: Tschuschke, V./Czagalik, D. (Hg.): Was wirkt in der Psychotherapie? Berlin (Springer) 1990, 272-287
- Emery, F. E./Trist, E. L. (1969), Socio-technical systems, in: Emery, F.E. (Hg.): Systems thinking. London 1969
- Frenzel, P. (Hg.) (1991), Selbsterfahrung als Selbsterfindung. Personenzentrierte Psychotherapie nach Carl R. Rogers im Lichte von Konstruktivismus und Postmoderne. Regensburg (Roderer) 1991
- Glasl F./De La Houssaye, L. (Hg.) (1975), Organisationsentwicklung – Das Modell des Instituts für Organisationsentwicklung (NPI) und seine praktische Bedeutung. Bern/Stuttgart 1975
- Groddeck, N. (1987), Person-zentrierte Konzepte im Bereich Schule und Lehrerbildung, in: GwG (Hg.): Rogers und die Pädagogik. Theorieanspruch und Anwendungsmöglichkeiten des personenzentrierten Ansatzes in der Pädagogik. Weinheim (Beltz) 1987, 79-140
- Hackman, J. R. (1977), Work Design, in: Hackman, J. R./Suttle, J. L. (Hg.): Improving life at work. Santa Monica 1977
- Illich, I. (1972), Entschulung der Gesellschaft. Reinbek (Rowohlt) 1972
- Illich, I. (1975), Entmündigung durch Experten – Zur Kritik der Dienstleistungsberufe. Reinbek (Rowohlt) 1975
- Janis, J. L. (1972), Victims of Groupthinking. Boston 1972
- Lievegood, B. C. J. (1974), Organisation im Wandel. Bern 1974
- Lemke, K.D. (1978), Kraft-Feld-Analyse. Fördernde und hemmende Faktoren bei Organisationsänderungen, in: Bürotechnik 1978, 74 ff.
- Lewin, K. (1963), Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern/Stuttgart 1963
- Manz, C./Sims, H. (1981), Vicarious Learning: The influence of Modeling on Organizational Behaviour, in: AMR (6) 1981, 105-113.
- Manz, C./Sims, H. (1995), Führung in selbststeuernden Gruppen, in: Handwörterbuch der Führung. Stuttgart (Poeschl) 1995
- McGregor, D. (1970), Der Mensch und die Unternehmung. Düsseldorf 1970
- Rogers, C. R. (1959a): A theory of therapy, personality and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework, in: Koch, S. (Hg.): Psychology, the Study Of A Science. Bd III: Formulations of the person and the social context. New York (McGraw Hill) 1959, 184-256
- Rogers, C. R. (1969a): Freedom to learn. A view of what education might become, Columbus (Charles Merrill) 1969; dt.: Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität. München (Kösel) 1974
- Rosenthal, R./Jacobson, L. (1968), Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupil's intellectual development. New York 1968
- Schein, E. (1993), Organisationsberatung für die neunziger Jahre, in: Fatzer, G. (Hg.): Organisationsentwicklung für die Zukunft. Köln (EHP) 1993, 405-420
- Schmid, P.F. (1989), Personale Begegnung. Der personenzentrierte Ansatz in Psychotherapie, Beratung, Gruppenarbeit und Seelsorge, Würzburg (Echter) 1989
- Shapiro, A.P. (1971), Placebo effects in medicine, psychotherapy and psychoanalysis, in: Bergin, A.E./Garfield, S.L. (Hg.): Handbook of psychotherapy and behavior change. New York 1971, 439-473
- Stiefel, R. Th. (1979), Aufgaben des Interaktionstrainers in der Managementschulung, in: Jahrbuch der Absatz- und Verbrauchsforschung. Berlin 1979
- Stiefel, R. Th. (1980), Erfahrungsorientiertes Lernen, in: Management Andragogik und Organisationsentwicklung 2(2) 1980, 14 ff

Susman, J. I. (1976), *Autonomy at Work: A socio-technical analysis of Participative Management*. New York 1976

Walton, R. E./Schlesinger, L. A. (1979), Do Supervisors Drive in Participative Work Systems? in: *Organizational Dynamics* 4, 1979, 25-38

Biographie:

Wolf R. Böhnisch, geb. 1941, o. Univ. Prof. Mag. Dr. , Institutsvorstand am Institut für Unternehmensführung – Forschungsschwerpunkt Personalwirtschaft an der Johannes Kepler Universität Linz.

Andrea Freisler Traub, Jg. 1968, Mag.rer.soc.oec., Universitätsassistentin am Institut für Unternehmensführung – Forschungsschwerpunkt Personalwirtschaft an der Johannes Kepler Universität Linz.

Peter Frenzel, geb. 1959, Mag.rer.soc.oec., Wirtschaftspsychologe und Personenzentrierter Psychotherapeut und Supervisor, Gesellschafter im Team für Arbeits- und Organisationspsychologie (TAO), Psychotherapieausbilder und Lehrtherapeut im „Institut für Personenzentrierte Studien – IPS“ der APG.