

Arnold, Rolf

Bewusstseinsbildung und selbsteinschließende Professionalität oder: Wie können Führungskräfte ihre inneren Bilder wirksam transformieren?

Koenig, Oliver [Hrsg.]: *Inklusion und Transformation in Organisationen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 301-316



Quellenangabe/ Reference:

Arnold, Rolf: Bewusstseinsbildung und selbsteinschließende Professionalität oder: Wie können Führungskräfte ihre inneren Bilder wirksam transformieren? - In: Koenig, Oliver [Hrsg.]: *Inklusion und Transformation in Organisationen*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 301-316 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-260710 - DOI: 10.25656/01:26071

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-260710>

<https://doi.org/10.25656/01:26071>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Rolf Arnold

Bewusstseinsbildung und selbsteinschließende Professionalität oder: Wie können Führungskräfte ihre inneren Bilder wirksam transformieren?

Abstract

The article outlines the paradigm of an intransitive pedagogy. This paradigm assumes a fundamental concern with shaping unavailable contexts and interactions and unintended side effects. It is not a matter of “processing” counterpart systems (individuals, groups, organizations) but instead of observing, understanding – e. g., by opening up spaces of experience and accompanying people’s self-organization. Bringing this paradigm to life requires a “culture of awareness” (Metzinger 2013), which changed leadership practices must also shape. The article highlights the competence requirements for managers. It sheds light on the conditions and possibilities of shaping sustainable change processes (e. g., self-reflection of one’s perception routines and “self-inclusive professionalism”).

Der Beitrag skizziert das Paradigma einer intransitiven Pädagogik. Diese geht davon aus, dass sie es grundsätzlich mit der Gestaltung unverfügbarer Kontexte sowie Wechsel- und ungewollter Nebenwirkungen zu tun hat. Es geht ihr nicht darum, Gegenübersysteme (Individuen, Gruppen Organisationen) zu „bearbeiten“, sondern vielmehr deren Selbstorganisation zu beobachten, zu verstehen und – z. B. durch die Eröffnung von Erfahrungsräumen – zu begleiten. Grundlage dafür ist eine „Bewusstseinskultur“ (Metzinger 2013), die auch durch eine veränderte Führungspraxis gestaltet wird. Der Beitrag markiert die Kompetenzanforderungen an Führungskräfte und beleuchtet die Anforderungen und Möglichkeiten einer Gestaltung nachhaltiger Veränderungsprozesse (z. B. Selbstreflexion der eigenen *Wahrgebungs*-Routinen und „Selbsteinschließende Professionalität“).

1 Einleitung

Verfolgt man aufmerksam die erwachsenenpädagogische Debatte um das Lernen sowie die Haltungs- und Persönlichkeitsbildung Erwachsener, so stößt man auf einen Wandel des forschenden Blickes, der nicht bloß epistemologisch die Beob-

achtungs- und Mustergebundenheit der eigenen Wirklichkeitskonstruktion der Forschenden in den Blick nimmt, sondern sich auch um eine Genealogie der verwendeten Begriffe bemüht. In diesem Sinne folgt u. a. Ortrud Schäffer einer „historischen Epistemologie“, die sich darum bemüht, das Begriffliche von dem tatsächlich Gegebenen, an das unsere Erkenntnis nicht heranzureichen vermag, deutlich zu unterscheiden. Ihm geht es insbesondere um die Dekonstruktion wesentlicher Denkfiguren des Forschungsdiskurses der Erwachsenenpädagogik. Er möchte zu einer blicköffnenden Re-Konstruktion dessen, worum es geht, vorstoßen (vgl. Schäffer 2019).

Bei dieser Bewegung kommen unterschiedliche Brillen zum Einsatz, die den Gegenstand neu in den Fokus und bislang ausgeblendete Tiefenstrukturen sowie neue Aspekte in Erscheinung treten lassen können. Begriffe sind jedoch nicht allein Ausdruck eingespurter und überlieferter Deutungsmuster, sie können auch als verfremdende Konstrukte erfunden und zur Neuvermessung des Vertrauten und zur Erweiterung des Bewusstseins genutzt werden. Kritische Theorie und Konstruktivismus nutzen dieses Verfahren gleichermaßen, um Veränderungsperspektiven durch eine „negative Dialektik“ (Adorno 1966) oder den tastenden „Gang in den Unterschied“ (vgl. Arnold 2022) auszuloten und zu erproben – ein Vorgehen, das nicht nur zu einem erweiterten Verständnis, sondern auch zu neuen Formen einer inklusiven und sozial gerechteren Gestaltung von Kommunikation und Organisation führen kann.

Im Folgenden schließen wir uns diesem rekonstruktiven Vorgehen in dem Bemühen an, zugleich in Umrissen eine Praxistheorie führungspädagogischen Handelns zu skizzieren. Eine solche Theorie versteht sich als Werkzeug, wie es u. a. die Arbeiten von Foucault, aber auch neuerdings von Andreas Reckwitz und Hartmut Rosa nahelegen. Andreas Reckwitz schlägt explizit vor, mit Begriffen zu arbeiten, die nicht sogleich zu einem verdichteten Theoriesystem kombiniert werden, sondern viel stärker auf die „heuristische Fruchtbarkeit in der konkreten Analysesituation“ (Reckwitz 2021, 46) zu setzen.

In diesem Sinne wird im Folgenden zunächst ein „intransitiver Blick“ auf Führung und betriebliche Kooperation erprobt – gefolgt von praxisbezogenen Folgerungen für ein professionelles Führungshandeln im Sinne der Gestaltung einer veränderungsleitenden „Bewusstseinskultur“ (Metzinger 2013). Dabei entsteht in Umrissen das Konzept einer bewusstseinspädagogischen Führungskräfteentwicklung, die eine grundlegende Voraussetzung für die Förderung und Verankerung des Inklusionsanliegens sowie einen nachhaltigen Umgang mit Diversität ermöglicht. Dabei geht es um die Entwicklung epistemologischer Lern- und Führungskulturen, deren Ausdrucksformen zumindest exkursorisch beschrieben und ausgelotet werden (vgl. Arnold & Schön 2021).

2 Im Fokus auf die betriebliche Selbstorganisation

Dieter Lenzen wies bereits früh in seiner Rezeption der Konzepte der Selbstorganisation bzw. Autopoiesis und der Emergenz darauf hin, dass jegliches pädagogische Handeln letztlich einem „zulassenden“ Gestus zu folgen habe (vgl. Lenzen 1997). Was seiner Argumentation m. E. jedoch zum damaligen Zeitpunkt noch fehlte, war der mutige Schritt in ein intransitives Denken, wie es u. a. Werner Sesink in seiner Bildungstheorievorlesung an der TU Darmstadt skizziert hat. Sesink löst sich vom vorherrschenden technischen Bildungsbegriff, in dem er einen „Bearbeitungs-begriff“ erkennt (Sesink 2006, 17), und kontrastiert diesen mit einem Bildungsbegriff, der „eine Entwicklung aus eigener Kraft, die keine Wirkung einer transitiven Tätigkeit ist“ (ebd., 18), meint. „Bildung“ ist nicht Beeinflussung, sondern

„ein spontanes, aus eigenem Antrieb und eigener Dynamik sich vollziehendes oder er-eignendes Geschehen; eben wie das Leben selbst, der es als Lebensäußerung zugehört wie das Atmen“ (ebd.).

Solche Zwischenrufe wurden in der Pädagogik nach ihrer realistischen Wendung zur Erziehungswissenschaft (seit 1970) weitgehend übersehen. Zwar gab es bereits seit den 1990er Jahren vereinzelte Beiträge, die daran erinnerten, dass das geistige bzw. soziale Miteinander anderen als kausalen Wenn-Dann-Gesetzmäßigkeiten folge und sich der zielwirksamen Intervention entzöge, doch folgten Erziehungstheorie und Didaktik weiterhin unbeeindruckt und mehr oder weniger explizit dem Bemühen um pädagogische Technologien. Wie anders wäre es zu erklären, dass der von Luhmann und Schorr an die Adresse der Erziehungswissenschaften gerichtete Vorwurf eines „Technologiedefizits“ (Luhmann & Schorr 1979) diese im Kern erschütterte und ihr bis heute als Schreck in allen Gliedern sitzt. Nur vereinzelt wurde darauf hingewiesen, dass Niklas Luhmann und Eberhard Schorr einem groben und auch folgenreichen Irrtum aufsaßen, wenn sie glaubten, die Pädagogik dazu einladen zu müssen, sich nach dem Modell einer naturgesetzlichen Exaktheit sowie evidenzbasierten Berechenbarkeit, Bearbeitung und Wirkungskontrolle zu entwickeln.

Diese Einladung (ver)führt(e) die Bildungsforschung auf einen Holzweg: Empirische Bildungsforschung untersucht heute zumeist die Ausprägungen der einer begrifflichen Vorordnung in den Blick tretenden Wirkungszusammenhänge. Demgegenüber tastet die systemische Forschung (vgl. Ochs & Schweitzer 2012) bereits seit den 1990er Jahren nach neuen Formen einer Bestimmung und Abgrenzung von Systemen, wobei diese Suchbewegung durch Prozesse der Entgrenzung zusätzlich erschwert wird, da das System sich verflüssigt und sich den gewohnten Blicken entzieht, wenn die Grenzen im Feld verschwimmen.

Insbesondere kompetente und agile Unternehmen zeichnen sich weniger durch die Wahrung von Zuständigkeiten, Spezialisierung und Institutionalisierung aus

(vgl. Arnold 2014; 2021). Sie verleihen vielmehr neuen Formen eines autonomen und vernetzten Zusammenwirkens Ausdruck (vgl. Nold & Michel 2016), die durch gegenseitige Unterstützung und Vertrauen, Feedback-Kultur, Bereitschaft zum lebenslangen Lernen und fluide Rollen gekennzeichnet sind (vgl. Parker 2015). Führungsforschung sowie Führungspraxis benötigen gleichermaßen ein Paradigma, welches die bereits in der Subjekt-Objekt-Unterscheidung der transitive Rede enthaltene Gestaltbarkeitsanmaßung hinter sich zu lassen und inklusive Formen des Umgangs mit Diversität zu nutzen vermag.

In der Weiterbildungsforschung wurden solche Entwicklungstendenzen lange Zeit übersehen, da man in zu starkem Maße einem Verständnis des Betrieblichen und Organisatorischen verhaftet blieb, welches die Annäherung des Ökonomischen (bzw. Kapitalistischen) an das Pädagogische für grundsätzlich undenkbar und mithin für unzulässig hielt, wie u. a. die teilweise hitzigen Debatten um die sog. *Konvergenzthese* eindrucksvoll zeigen. Es ging dabei letztlich um die Frage, ob in einem Kontext, dessen Funktionsmechanismus den Markt- und Gewinnkalkülen folgen *muss*, die Möglichkeiten eines – subjektorientierten – pädagogisch sinnvollen Handelns grundsätzlich ausgeschlossen seien oder nicht. Insbesondere der erwachsenenpädagogische Diskurs artikulierte sich dabei mehrheitlich als Protest (vgl. Kade 1999) – ein Stil, der nur begrenzt deutungsoffen ist und zu einem „Kampf um die Wirklichkeit“ (vgl. Simon 2006) einlädt, der letztlich nicht entschieden werden kann.

Sowohl das Konzept der „Lernenden Organisation“ als auch das der „erweiterten Qualifizierung“ (Brater 2020) leiteten in der berufs- und erwachsenenpädagogischen Debatte einen Paradigmenbruch ein. Dabei entstanden Entwürfe einer Systemischen Berufs- und Erwachsenenbildung, die für einen ermöglichenden Umgang mit Lernprozessen plädierten und dessen Professionalisierung mit entsprechenden Ausbildungskonzepten für Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter in Angriff nahmen (vgl. Arnold 2014). Den Hintergrund bildeten systemisch-konstruktivistische sowie – in letzter Zeit verstärkt unter dem Haltungs begriff sich formierende (vgl. Parmentier 2019) – normative bzw. humanistische Argumentationen, die sowohl theoretisch als auch forschungsmethodologisch zu weitreichenden Neuansätzen führten (vgl. Rohr 2016). Diese waren auch von dem Bemühen getragen, sich der Konvergenzfrage in anderer Weise zu nähern. Ihre Empirie (Frage: „Lässt sich die Konvergenz im Außen empirisch belegen?“) wurde stärker mit der phänomenologischen Reduktion und Selbstreflexion des in die Gegenstandsbetrachtung mitgebrachten Sinnes verknüpft (Frage: „Welche eigenen Vorurteile und Meinungen bezüglich Konvergenz oder Differenz spüren das eigene Forschen selbst ein, legen es fest und beschränken es?“).

In ihrer 2011er Veröffentlichung markiert die Forschergruppe um Michael Brater mit einer Neuformulierung der Konvergenzthese, wie weit sie sich selbst von den überlieferten Deutungsmustern zum betrieblichen Lernen bereits lösen konnte, indem sie – ganz im Sinne eines intransitiven Blicks von der Kompetenzdimension und nicht länger von der Intensionsdimension oder den Strukturmustern der betrieblichen Bildung her – argumentieren:

„Im Zuge dieses Wandels verliert die Arbeit tendenziell ihre zweckrationale, zielorientierte Grundstruktur und nimmt mehr und mehr die Merkmale eines offenen, unbestimmten Prozesses an, bei dem die Arbeitenden die Ziele und angemessenen Wege des Arbeitens eher situativ im Prozess selbst herausfinden und bestimmen müssen. Die Arbeitswelt hat ‚postmoderne‘ Züge angenommen“ (Brater u. a. 2011, 75).

Diese Sicht der Dinge ist m. E. nichts anderes als der Ausdruck einer Gegenstanderschließung, die ihre Kategorien nicht aus der Tradition des Protestsystems schöpft und diese einer empirischen Klärung aussetzt, sondern ihre Annäherungen an die Logik des betrieblichen Lernens aus dessen innerer Potenzialität selbst ableitet – ein Vorgehen, welches mehr zutage zu fördern vermag als eine quasi-naturwissenschaftliche Faktenklärung (Motto: „Konvergenz oder nicht?“) Angedeutet wurde diese Notwendigkeit einer anderen Herangehensweise bereits in der 1991 erstmals erschienenen „Betrieblichen Weiterbildung“ (Arnold 1995), indem weder einseitig einer Koinzidenz (= Zusammenfallen) von pädagogischer und ökonomischer Vernunft noch ihrer unüberwindbaren Differenz das Wort geredet wurde. Vielmehr wurde für eine *Differenzierung* der Betrachtung geworben, die darum weiß, dass

„solche Koinzidenz sicherlich noch nicht ‚auf breiter Front‘ als empirische Realität in den Betrieben greifbar [ist], sie ist jedoch ansatzweise und damit keimhaft in den betrieblichen Wandlungen angelegt, die es deshalb mitgestaltend zu nutzen und hinsichtlich ihrer pädagogischen Spielräume zu erweitern gilt“ (ebd., 103).

In Anbetracht der „Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit“ der betriebspädagogischen Wirklichkeiten muss eine empirische Klärung der Konvergenzfrage unergiebig bleiben. Eine Dekonstruktion des oft noch durch transitive Kategorien kontaminierten Blicks auf die betriebliche Selbstorganisation bedarf nicht allein einer Befreiung von den Brillen aus dem Protestsystem, sondern auch einer selbst-reflexiven sowie beobachtungstheoretisch durchdrungenen *Neufokussierung* auf die Wirkungsweisen betrieblicher Führung und Kommunikation. Eine solche „systemische Berufsbildungsforschung“ (Arnold 2010) ist bislang erst in Ansätzen entwickelt. Sie würde nicht nur die Faktizität, sondern auch die Potenzialität des sich vollziehenden Wandels in den Blick nehmen. Dieser zeigt sich uns nämlich häufig überraschend anders als wir uns dies vorzustellen geneigt sind. Eine in diesem Sinne wirkungsbeobachtende Forschung löst sich von der Vorstellung des Sozialen als einer „trivialen Maschine“ (sensu Heinz von Foerster); sie folgt vielmehr der Leithypothese der Bostoner Veränderungsforschung, dass „es nicht

darum (geht), was die Vision ist, sondern was sie bewirkt“ (Senge u. a. 2011, 365), und ermuntert und begleitet die Akteure bei der „Suche nach Energie und Commitment in ihrer eigenen Organisation“ (ebd., 367ff.). Lehr- und Führungskräfte müssen deshalb weniger an ihrer Intervention „feilen“, sondern ihre Fähigkeiten zur Gestaltung und Nutzung der Resonanz in sich selbst organisierenden Systemen perfektionieren. Wenn ihnen dies gelingt, können Konvergenzen zutage treten, die der protestkategorialen Suche bislang ebenso verborgen bleiben wie den zahlreichen empirischen Klärungen, die bloß abbilden, was ist, nicht das, was sein könnte.

3 Die selbsteinschließende Professionalität der Führung

Führen ist bloß ein Wort, noch nicht einmal ein Begriff. Um zu einem auch forschungstauglichen Begriff zu werden, benötigt man (den systemischen Beobachtertheorien zufolge) einen Unterschied, d. h. eine „Leitdifferenz“, mit deren Hilfe man dessen Abgrenzung und ausschließenden Gegensatz zu markieren vermag. In der Geschichte der pädagogischen Begriffsbildung war dieser Gegensatz zum transitiven Weltbild eines bestimmenden und vorgebenden Führens das „Wachsenlassen“ bzw. die Selbstorganisation, deren gestaltende Kraft wohl erstmals bei Rousseau, später dann vehementer in der Reformpädagogik ausgelotet wurde. Diese Versuche kamen vielfach noch eher provinziell daher und waren von guten Wirkungsabsichten, vom euphorischen Glauben an „das Gute“ im Kind sowie von einer dem Protestsystem entstammenden gesellschaftstheoretischen Kritik an der charakterverbildenden Wirkung frühen Autoritätserlebens getragen (vgl. Adorno & Fromm); ihre Entwürfe erblühten kaum „am harten Strahl der Theorie“, wie dies Luhmann in den bereits erwähnten kritischen Kommentierungen zum „Technologiedefizit“ wiederholt von den Erziehungswissenschaften einforderte.

Führung ist aber auch ein lange gemiedener Begriff in der Diskussion um Personal- und Organisations- bzw. Unternehmensentwicklung – ein Sachverhalt, welcher auch sicherlich etwas mit den historisch diskreditierten Begriffen Führung und Führer zu tun hat. Erst in den späten 1970er Jahren wurden z. B. in der Pädagogik allmählich auch internationale Beiträge zum Educational Leadership für den Bildungsbereich rezipiert und eine eigenständige Schulentwicklungsforschung entstand. Diese ist im deutschsprachigen Bereich in erster Linie mit den Ansätzen von Hans-Günther Rolf (Dortmund) verknüpft (vgl. Buchen & Rolff 2006). In der Erwachsenenpädagogik dauerte es noch mehr als zwei Jahrzehnte, bis man begann, sich dem Thema Führung differenzierter zu nähern. Heute gibt es eine eigene Kommission „Organisationspädagogik“ der DGfE (vgl. Göhlich u. a. 2014), in welcher auch führungstheoretische Fragestellungen erörtert werden.

Nimmt man die Führungsdebatte seit den 1960er Jahren in den Blick, so lassen sich grob drei Phasen unterscheiden:

Phase 1 (1960-1980): Heroisches Management: In dieser Phase entstehen Verhaltens- und Tugendregeln für Führungskräfte. Nicht nur implizit ging man dabei von der Vorstellung aus, dass das Gelingen der Kooperation in Organisationen vornehmlich und in allererster Linie von den Führungskräften und deren sachgemäßer, aber auch entschlossener Gestaltung und Steuerung von Rahmenbedingungen und Abläufen abhängig sei – ein nicht vollständig falscher, aber doch noch unvollständiger Gedanke. Man dachte in dieser Phase bevorzugt in Zuständigkeiten und Organigrammen und erprobte Motivations- und Sanktionstechniken sowie Kennzahlssysteme.

Phase 2 (1980-2000): Organisationslernen: In dieser Phase wurden in stärkerem Maße Konzepte des Organizational Learning (u. a. des MIT) rezipiert und man begann, besser zu verstehen, dass das Gelingen von Führung in Organisationen letztlich davon abhängt, ob und inwieweit Führungskräfte dazu in der Lage sind, die organisationale bzw. betriebliche Selbstorganisation zu moderieren. Diese Phase radikalisierte gewissermaßen die frühen Einsichten industriesoziologischer Arbeiten, dass es die weichen Faktoren (the human relations) des Gesehenwerdens und der erlebten Wertschätzung seien, welche letztlich determinieren, ob und inwieweit Führungshandeln organisational wirksam werden kann oder nicht. In diese Phase fällt auch die zunehmende Bedeutung der Themen „Unternehmenskultur“ und „Qualitätssicherung“.

Phase 3 (2000-2020): Postheroisches Management: In dieser dritten Phase des Führungsdenkens wurde stärker auf die Persönlichkeit sowie die Haltung der Führungskräfte fokussiert und man begann, genauer zu erforschen, ob und inwieweit deren innere Bilder sowie biographisch verankerte Erfahrungen ihr aktuelles Führungshandeln bestimmen und auch eingrenzen. Führungskräfteentwicklung wird in dieser Phase stärker als ein „Inner Job“ verstanden, bei dem es darum geht, die Selbstreflexion und auch Selbstrelativierung der verantwortlichen Akteur*innen zu stärken, damit sie mehr und mehr in die Lage geraten, sich von der Vergangenheit zu lösen und „von der Zukunft her“, d. h. von den Möglichkeiten aber auch disruptiver Neuerungen her, zu führen (Scharmer u. a. 2009) und Führung mehr und mehr als verteilte Funktion zu gestalten.

In allen drei Phasen wurden wichtige Aspekte des Gelingens von Führung in Organisationen in den Blick gerückt. Gleichzeitig löste man sich aber auch stärker von der impliziten Überschätzung der Führungskraft sowie der Möglichkeiten von Interventionen, indem man begann, Führung auf der Organisationsebene in ganzheitlicheren Kontexten und systemischen Wechselwirkungen neu zu denken – nämlich als eingebettet in Organisationen und die sozialen Stoffe, die diese zusammenhalten, und auf der Ebene des Individuums als Ausdruck subjektiven Gewordenseins, welches die Akteur*innen mit je spezifischen inneren Besonderheiten ausstattet, ihre Welt zu sehen, zu gestalten und auszuhalten.

Führungskräfteentwicklung ist deshalb immer ein multidimensionaler Prozess, bei dem es um die Aneignung professioneller Kenntnisse und Fähigkeiten (Steuerungs- und Interventionswissen), aber auch um den Umgang mit anderen (sozialen und Integrationskompetenzen) sowie um Selbst- und Gestaltungs Kompetenzen geht. Programme einer zeitgemäßen Vorbereitung auf die Führungsrolle bzw. auf den Umgang mit Führung sollten deshalb die Förderung einer kognitiven Professionalität (zur Gestaltung lernender Organisationen) ebenso zum Gegenstand haben wie die Förderung einer emotionalen Reflexivität (durch Erleben und Transformation des Selbst). Mit ersterer lernen Führungskräfte, ihre Stellungnahme zur Welt sichtbar zu leben, während letztere sie dazu befähigt, ihre inneren Bilder zu reflektieren, diese zu transformieren und so ihre Stellungnahme zu sich integrierend leben zu können (vgl. Arnold 2014, 154).

Zur kognitiven Professionalität von Führungskräften zählen insbesondere Fähigkeiten wie:

- fachliches Know-How anwenden oder nutzen zu können,
- das (jeweilige) Gegenüber würdigen zu können,
- glaubwürdig argumentieren zu können,
- den visionären Kontext erläutern und verlebendigen zu können,
- alternative Vorschläge provozieren und prüfen zu können,
- Beteiligung gewährleisten zu können,
- mit Grenzen umgehen zu können,
- Kriterien des Erfolges festlegen und anwenden zu können sowie
- internes Ideenmanagement realisieren zu können.

Zur emotionalen Reflexivität von Führungskräften zählen insbesondere Fähigkeiten wie:

- eigene emotionale Zumutungen vermeiden zu können,
- die Sorgen anderer wahrnehmen zu können,
- Anerkennung ausdrücken zu können,
- im Einklang mit den tiefen Fragen leben und führen zu können,
- verzeihen und loslassen zu können,
- Kritik nicht persönlich nehmen zu können,
- nachgeben und nachsetzen zu können sowie
- Energie ausdrücken und verbreiten zu können.

Der Erwerb dieser Führungskompetenzen kann in Coachings- und Seminarkontexten angeregt, ermöglicht und geübt werden. Dabei stehen weniger die professionellen Tools einer zeitgemäßen Modernisierung der Leadershipfunktionen im Vordergrund, als vielmehr das angeleitete und begleitete Bemühen, den eigenen Strukturbesonderheiten der Wahrnehmung auf den Grund zu gehen. Wahrnehmung bildet nämlich die äußeren Gegebenheiten (z. B. Anforderungen, Konflikte) nicht ab, sondern leuchtet diese mit den bereits in einer Person angelegten Erfahrungen

gen aus. Um diesen Mechanismus der Wahrnehmung zu wissen und zu erkennen, dass dieser uns zumeist mehr mit uns selbst als mit den Strukturen und Potenzialen des jeweiligen Gegenübersystems in Verbindung bringt, ist die Kernbewegung einer selbsteinschließenden Professionalität von Führungskräften. Diese führt unweigerlich zu der Einsicht, dass wir auch nicht so bleiben müssen, wie wir haben werden können – so die Hinweise der „kontemplativen Wende“, wie sie von Francisco Varela und einzelnen Vertretern der amerikanischen Debatte um die Personal- und Persönlichkeitsentwicklung angestrebt wird. Ihnen geht es um das Ziel:

„Developing the ability to be able to clearly observe and utilize one’s own subjectivity in an unbiased fashion” (Roth 2014, 102).

Dieser Ansatz lässt den Dritte-Person-Ansatz des alltäglichen, aber auch wissenschaftlichen Beobachtens, mit dem wir objektzentriert auf die Welt blicken und in unseren zufälligen Sprachen über sie reden, hinter sich. Stattdessen gewinnt der Erste-Person-Ansatz des achtsamen Beobachtens an Bedeutung, wie er u. a. durch die Phänomenologie Husserls und Merleau-Pontys angeregt wurde, wie ihn aber auch achtsamkeitsbasierte buddhistische oder ökologische Konzepte nahelegen (vgl. Karafilidis 2016, 227f.). Der vielfach zitierte Satz von Ludwig Wittgenstein „Dass es mir – oder Allen – so *scheint*, daraus folgt nicht, dass es so ist“ (Wittgenstein 1984, 119) ist für eine solche kontemplative Begleitung tragend. Durch sie können Führungskräfte immer besser in der Lage sein, die Mechanismen ihrer Kognition und ihrer sprachgebundenen Wahrnehmung zu „handhaben“. In diesem Sinne sprechen Francisco Varela u. a. von einem bewussten und geübten „Handle of Cognition“, bei dem die Akteure beständig wahrnehmen, wie Wahrnehmung, Urteilen und Sprache in uns funktionieren, und auf dieser Basis urteilen und handeln (vgl. Depraz u. a. 2002, 155ff.). Menschen können erkennen, wenn sie hinter ihre Möglichkeiten zurückbleiben und ihr eigenes Leben der Wiederholung unverstandener Muster folgt. Das „*Sapere aude!*“ Immanuel Kants ist auch der Aufruf zur Reflexion und Transformation dieser Muster bzw. der Aufruf zum Musterbruch – ein Anliegen zur Vertiefung des eigenen Weltzugangs, der wenig mit den Aufstiegsversprechen der modernen Pädagogik, aber sehr viel mit den Formen einer selbsteinschließenden Professionalität von Fach- und Führungskräften zu tun hat.

4 Folgerungen für eine Gestaltung von nachhaltigen Veränderungsprozessen

In den Vordergrund rücken in den selbstreflexiven und kontemplativen Konzepten einer selbsteinschließenden Führungskräfteentwicklung unübersehbar *die* Dimensionen einer Persönlichkeits- und Haltungsbildung, wie sie bereits in Anschluss an Wilhelm von Humboldt den materialen Bildungstheorien entgegenge-

setzt oder zumindest an die Seite gestellt wurden. Einer solchen *Persönlichkeitsbildung* geht es darum,

- die Ich-Kräfte zu ermutigen und zu stärken,
- die eigenen Potentiale auszuschöpfen,
- eine eigene Position zu formulieren und zu begründen, was das eigene Leben für einen bedeutet, und
- die Fähigkeit zu verbessern, sich selbst zu bilden und sich selbständig lernend weiterzuentwickeln.

Einer solchen Bildung geht es nicht länger nur um die Ausstattung mit sicherem Wissen und Können, um den fachlichen Anforderungen der Zukunft gerecht werden zu können, sondern um die Förderung einer inneren Haltung, welche die eigenen Gewissheiten in Frage zu stellen vermag und sich beständig neu um sachgemäße und gangbare Lösungen zu bemühen weiß. Die Herausbildung solcher Fähigkeiten hat mehr mit den eigenen emotionalen Einsparungen der Menschen in ihren biographischen familiensystemischen Erfahrungen zu tun als mit den Inhalten von Ausbildungs- und Studienordnungen bzw. Lehrplan und Curriculum. In späteren Entwicklungsphasen können die biographischen Prägungen durch Selbstreflexion und begleitete Erprobung reflektiert werden. Dabei ist auch eine Nachsozialisation möglich, wobei allerdings eigene ursprüngliche Formen des Umgangs mit sich selbst und der Welt zum Teil modifiziert und erweitert werden können. Auf alle Fälle erfordert eine solche Haltungsbildung ein reflexives Lernen, das Suche und Selbsterkenntnis anregt, da beide letztlich auch die Art und Weise, wie mit Wissen umgegangen wird, subtil bestimmen.

So neigt derjenige, der die genannten Fähigkeiten nicht ausbilden konnte, oft mit einer höheren Wahrscheinlichkeit dazu, die Welt und die anderen Menschen „objektiv“ zu beschreiben und zu versuchen, diese technisch beherrschen zu können. Demgegenüber begünstigt eine selbstreflexiv-kontemplative Bildung die Herausbildung eines Bewusstseins, welches in anderen – dem eigenen Eindruck entgegenlaufenden – Konzepten und Handlungsmustern auch einen Ausdruck einer menschlichen Suche zu sehen vermag.

Der erste Schritt einer epistemologisch ausgerichteten Führungskräftequalifizierung ist deshalb auf die reflexive Beschäftigung mit den eigenen Wahrnehmungsroutinen bezogen. Der Hinweis von Gunther Schmidt, dass es sich bei der Wahrnehmung eigentlich um eine Bewegung handle, die sich treffender als „Wahrgebung“ beschreiben ließe (vgl. Schmidt 2007), verdeutlicht den selbstreflexiven Charakter dieses ersten Schritts, der mit folgenden Fragen – zur selbstreflexiven Analyse der eigenen Wahrgebung im interpersonellen Kontakt (mit Vorgesetzten oder Mitarbeitern) – angestoßen werden kann:

Tab. 1: Fragen zur Wahrgebungsanalyse

Fragen zur Wahrgebungsanalyse	
1	Wie ist diese Interpretation der Situation in mir entstanden? Welche Rolle spielten dabei die Tatsache, dass vielen Kolleg*innen auch so denken und ich selbst diese bestimmten Erfahrungen mit dem Gegenüber gesammelt habe?
2	Welche alternative (z. B. entschuldigende oder wertschätzende) Erklärung wäre auch denkbar? Wie würde diese das Bild vom Gegenüber verändern?
3	Habe ich genauso viel Energie in die Entwicklung einer alternativen Erklärung investiert wie in die Belegsuche für die Problembeschreibung, welche sich jetzt Geltung verschafft?
4	Würde mir etwas fehlen, wenn es das „Problem“ nicht (mehr) gäbe? Wenn ja: Habe ich schon einmal versucht, dieses, was mir fehlen würde, wenn... von der Interpretation dieser Situation zu trennen?
5	Was würde sich ändern, wenn ich eine Woche lang versuche, dem Gegenüber auf der Grundlage einer alternativen Erklärung (seines Verhaltens) zu begegnen?

Selbsteinschließende Professionals fragen in konkreten Handlungssituationen nicht danach, wer Recht hat; sie sind lediglich darum bemüht, die Muster des Umgangs mit sich selbst und der Welt bei sich und anderen zu erkennen, um die wechselseitige Anschlussfähigkeit zu verbessern. Sie sind deshalb Meister im Suchen, nicht im Finden. Sie taugen auch nicht für einen Streit um das Rechthaben. Vielmehr suchen sie stets im Bewusstsein des Sokrates, der sagte: „Ich weiß, dass ich *nicht* weiß“. Nur der vermeintlich Wissende erhofft sich von einem Mehr an Wissen eine Steigerung seiner Möglichkeiten, der Nichtwissende hingegen kennt die Skepsis gegenüber der versteifenden Wirkung seiner Gewissheiten, die ihn in eine Trance zu versetzen vermag, die ihn von weiterer Suche abhält und nicht nur die Gegenwart, sondern auch nicht selten die Zukunft verpassen lässt.

Persönlichkeitsbildung ist somit nicht bloß ein Wort, sondern ein Programm – und zwar eines, das es in sich hat. In ihm gewinnt die Vorstellung Ausdruck, dass der Mensch sich selbst auf den Weg machen kann, um zu dem zu werden, der oder die er sein kann (vgl. Arnold 2016). Diese Formulierung mag noch nebulös und auch ambitioniert klingen und mehr ein ständiges Bemühen als ein Gelingen beschreiben, sie rückt aber immerhin den Aspekt der Selbstbildung deutlicher in den Fokus – einer Bewegung, die von dem lebendigen Interesse getragen ist, zu erfahren, „wie die Welt aus anderen Augen aussieht“ und wie es gelingen kann, „das eigene Blickfeld auf diese Weise zu erweitern“ (Spaemann 1994/95, 34). Dieser Perspektivenwechsel kann durch die bewusste Bewegung über die im Folgenden dargestellten Stufen mit drei Lernaufgaben angestoßen und geübt werden:

Tab. 2: Referenzen einer pädagogischen Beobachtertheorie (nach: Arnold & Siebert 2006, 71)

→ → → → → → → → → → → → → → →			Beobachtungs-Modus	Transformative Lernaufgabe/-frage
		Dritte Stufe: Fremdreferenz („Zu-mutung“)	Wie lasse ich die Wahrnehmungen (Kritiken) an mich heran?	Wie kann ich die Deutungen und Gewissheiten anderer aushalten, wertschätzen und ihnen Rechnung tragen?
	Zweite Stufe: Textreferenz („Einfädeln“)		Wie vermeide ich es, mich zu „verlesen“ und stattdessen „textfokussiert“ vorzugehen?	Wie kann ich mich dem eigentlichen Gehalt eines Textes wirklich (= nicht selektiv) zuwenden?
Erste Stufe: Selbstreferenz („Authentizität“)			Wie beeinflussen meine eigenen Downloads (Deutungs- und Emotionsmuster) das, was ich sehe?	Wie kann ich die Wirkung meiner Downloads erkennen und „kontrollieren“?
„Ich fühle (mich vertraut), also bin ich!“	„Ich verstehe, also bin ich“	„Ich entspreche, also bin ich!“	Stufen der Beobachtungstiefe, der (Selbst-) Reflexion und der Selbstveränderung	

Diese bewusste Auslotung und Reflexion der eigenen Beobachtungsmodalitäten ist in der auf Inklusion und Diversityumgang bezogenen Praxis noch weitgehend untrainiert. Zwar stimmt es, dass selbstreflexive Theorien sowie das Wissen um die sprachgebundenen und konservativen, Dissonanzen vermeidenden Mechanismen unserer Wahrnehmung nicht erst kürzlich erarbeitet wurden, es stimmt aber ebenso, dass wir trotz der zahlreichen Hinweise der Sprachphilosophie sowie der Kognitions-, Hirn- und Meditationsforschung in unserem beruflichen und privaten Alltag überwiegend so tun, als hätten diese für unser eigenes Denken, Fühlen, Sprechen und Handeln keinerlei Bedeutung. Die Kunst, die durchschaubaren Mechanismen unserer Kognition und Emotion klug zu handhaben, ist noch nicht weit verbreitet. Diese Kunst kann uns aber dabei helfen, unsere biographischen Möglichkeiten mit *neuen* Begriffen und stärker *gelöst* von unseren Erfahrungen neu zu denken und zu erfahren. Der Erwerb dieser Kunst ist ein „Inside-Job“ und erfordert Übung. Sich dieser Übung zu widmen, kann uns zu neuen Formen der Reflexion führen, die den eigenen Mechanismen des Umgangs mit dem Leben-

digen in uns selbst nachspürt – ein weiterer, erst in Ansätzen greifbarer Aspekt zukünftiger Bildung, Weiterbildung und Personalentwicklung. Diese wird Persönlichkeitsbildung in einem reflexiven sowie transformativen Sinne sein – ganz im Sinne der von Thomas Metzinger geforderten „Bewusstseinskultur“. Metzinger schreibt:

„In der Pädagogik könnte rationale Bewusstseinsethik bedeuten, [...] ideologiefreie und säkularisierte Formen der Selbsterfahrung anzubieten – sozusagen unter dem Motto ‚Wie gehe ich mit meinem eigenen Gehirn richtig um?‘ [...] Worum es geht, wäre ein ‚neurophänomenologischer Werkzeugkasten‘ von Grundfertigkeiten. Die Instrumente in diesem Kasten würden einen Set von einfachen Bewusstseinstechen bilden, der später einen Referenzrahmen schafft für das, was man eigentlich will, der es dem Schüler aber auch erlaubt, sich effektiv gegen Angriffe auf die eigene Gesundheit zu verteidigen – zum Beispiel aus dem Bereich, den ich den ‚Informationsdschungel‘ genannt habe“ (Metzinger 2013, 13).

Bereits in seinem Buch „Der Ego-Tunnel“ breitete Metzinger die seinen Argumentationen zugrundeliegende Bewusstseinstheorie aus:

„Unser in der Evolution entstandener Typ von bewusstem Selbstmodell ist einzigartig und für das menschliche Gehirn spezifisch, und zwar deshalb, weil wir den Vorgang des Repräsentierens an sich noch einmal repräsentieren und uns dadurch selbst – wie Damasio sagen würde – ‚im Akt des Wissens‘ ertappen können“ (Metzinger 2009, 19).

Die Erfahrung lehrt, dass bereits ein entschleunigter Umgang mit den eigenen Deutungsroutinen dieses „Sich-ertappen-können“ anbahnt und wichtige Effekte im Sinne einer selbsteinschließenden Professionalisierung bewirken kann: Plötzlich werden die Akteur*innen sich der Risiken und Nebenwirkungen ihrer Erfahrungen bewusst und erkennen, dass diese sie auch haben blind werden lassen – blind gegenüber dem, was sonst noch der Fall sein könnte beim Gegenüber, seinem Verhalten und seinen – oftmals ihm selbst auch aus dem Blick geratenen Potenzialen und Möglichkeiten.

5 Fazit

Die Bemühungen um eine selbsteinschließende Professionalität sowie die Schaffung einer Bewusstseinskultur können nur gelingen, wenn sich die Pädagogik selbst stärker als eine *intransitive Wissenschaft* zu positionieren lernt – ein Anliegen, welches hier abschließend nur grob markiert werden kann. Das Intransitive ist das, was sich der Intervention und Vermittlung entzieht, im Intransitiven sind wir gleichzeitig Subjekt und Objekt der Veränderung – dies ist die Spur, welche eine systemische Veränderungstheorie, aber auch eine semiotische Grammatiktheorie zu legen vermag.

Wir können Bildung, Erziehung und Führung verändern, doch erfordert diese Veränderung eine Selbstveränderung, eine Veränderung unserer Beobachtungs- und Bezeichnungsroutinen, bei der wir uns von allem lösen, was nicht zu halten vermag, was wir uns von ihm versprechen. Dabei entsteht das Bild einer *Intransitiven Pädagogik*, die sich als *Lebenslauf- und Veränderungswissenschaft* versteht und mit Such- statt mit Findebegriffen zu Werke geht. Das Intransitive bezeichnet dabei einen Gegenstand, der sich – zu großen Teilen – ohne die Einwirkungen direkter Akteur*innen (z. B. einer Führungs- oder Lehrkraft) entwickelt – ein Sachverhalt, dem durch die Schaffung entwicklungsförderlicher Kontexte Rechnung getragen werden kann.

Eine intransitive Haltung markiert zugleich auch eine professionelle Wertebasis, wie sie in den pädagogischen Texten der Vergangenheit bereits vielfach beschrieben wurde. Es geht dieser Wertebasis um eine schonende, schützende und öffnende Geste gegenüber dem Lebendigen, d. h. dem nach Neuem drängenden Denken, Fühlen und Handeln Einzelner, aber auch von Gruppen und Gesellschaften. Dieser professionellen Wertorientierung ist alles Kontrollierende oder gar Disziplinierende fremd, denn es spürt, dass die Energien in Wahrheit von der Öffnung und dem Erleben, nicht von der Einschränkung und Eingrenzung ausgehen – dies die wohl grundlegendste Konsequenz eines „kybern-ethischen“ Denkens, wie es Heinz von Foerster anregte.

Die grundlegende These ist in diesem Zusammenhang die These von der *Kraft einer angewandten Erkenntnistheorie*. Sie lautet:

Es sind die Mechanismen unseres Denkens, Deutens und Handelns, die wir erkennen und denen wir nicht weiter zur Verfügung stehen müssen, denn indem wir uns treu bleiben, sorgen wir dafür, dass unsere Zukunft so wird, wie unsere Vergangenheit gewesen ist – zumindest gehen wir mit den alten Begrifflichkeiten, Techniken und Bemühungen bei dem Fabrizieren unserer Lösungen zu Werke. Ein – systemisch – frisches pädagogisches Denken hingegen bemüht sich um eine Entschleunigung des Unterscheidens und Bezeichnens, spürt den Festlegungen nach, die in unsere „einheimischen Begriffe“ eingewebt sind und übt sich im intransitiven Umgang mit dem Vertrauten.

Dadurch kann das Vertraute in einen neuen Blick rücken und so neu auf uns wirken – dies ist die Art von Veränderung der Wirklichkeit, um die es in pädagogischen Kontexten immer wieder geht. Wir fokussieren dann z. B. nicht mehr die Lernbehinderung, sondern fragen uns, wie wir uns – und dem Gegenüber – eine solche konstruieren (vgl. Balgo 2005) und wie sich unser pädagogisches Bescheidwissen in dem ausdrückt, womit wir uns konfrontiert sehen (z. B. „schwierigen“ Mitarbeiter*innen oder illoyalem Verhalten gegenüber). Indem wir uns bei diesen wirkmächtigen Blicken selbst auf die Schliche kommen, öffnen wir auch allmählich die Türen für eine neue Praxis. Dieser Prozess kann durch ein „frisches Denken“ (Senge) sowie ein gezieltes, Erwartungen enttäuschendes „Irritationslernen“

(vgl. Arnold 2011) angebahnt werden, welches zunächst aus der eigenen Gewissheitsfalle befreit, um dadurch auch den Weg dafür zu bahnen, dass eine andere Wirklichkeit in Erscheinung treten kann.

Literatur

- Adorno, T. W. (1966): Negative Dialektik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Arnold, R. (1995): Betriebliche Weiterbildung, Selbstorganisation – Unternehmenskultur – Schlüsselqualifikationen. 2. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Arnold, R. (2010): Systemische Berufsbildung. Kompetenzentwicklung neu denken. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Arnold, R. (2011): Irritationslernen 2011. In: R. Arnold (Hrsg.): Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement. Baltmannsweiler: Schneider Verlag
- Arnold, R. (2014): Leadership by Personality. Von der emotionalen zur spirituellen Führung. Ein Dialog. Wiesbaden: Springer.
- Arnold, R. (2016): Wie man wird, wer man sein kann. 20 Regeln zur Persönlichkeitsbildung. Heidelberg: Carl Auer. Arnold, R. (2021): Agile Führung aus Geschichten lernen. Heidelberg: Carl Auer.
- Arnold, R. (2022): Emotional kompetent agieren. Wiesbaden: Springer.
- Arnold, R. & Schön, M. (2021): The Reflexible Person. Toward an Epistemological Learning Culture. In: Journal of Awareness Based Systems Change 1 (2), 51-71.
- Arnold, R. & Siebert, H. (2006): Die Verschränkung der Blicke. Konstruktivistische Erwachsenenbildung im Dialog. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Balgo, R. (2005): Wie konstruiere ich mir eine Lernbehinderung? Eine provokative Anleitung. In: R. Voss (Hrsg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg: Carl Auer, 65-76.
- Brater, M. (2020): Grundlagen der Berufsbildung. In: R. Arnold, A. Lipsmeier & M. Rohs (Hrsg.): Handbuch Berufsbildung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer, 3-15.
- Brater, M., Freygarten, S., Rahmann, E. & Rainer, M. (2011): Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und Berufsbildung von Künstlern lernen können. Bielefeld: wbv Media
- Buchen, H. & Rolff, G. (Hrsg.) (2006): Professionswissen Schulleitung. Weinheim: Beltz.
- Depraz, N., Varela, F. & Vermersch, P. (Hrsg.) (2002): On Becoming Aware. A pragmatics of experiencing. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Göhlich, M., Weber, S. M., Schöer, A. u. a. (2014): Forschungsmemorandum Organisationspädagogik. Online unter: <https://www.dgfe.de/sektionen-kommissionen-ag/sektion-14-organisationspaedagogik/forschungsmemorandum-organisationspaedagogik>. (Abrufdatum: 04.04.2022).
- Kade, J. (1999): System, Protest und Reflexion. Gesellschaftliche Referenzen und theoretischer Status der Erziehungswissenschaft/Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft XY (4), 527-544.
- Karafilidis, A. (2016): Unmittelbares Handeln und die Sensomotorik der Situation. Über Francisco Varela, Ethical Know-How (1992). In: D. Baecker (Hrsg.): Schlüsselwerke der Systemtheorie. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer, 223-254.
- Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik 43 (6), 949-968.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1979): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart: Suhrkamp.
- Metzinger, T. (2013): Der Begriff einer „Bewusstseinskultur“. Online unter: https://www.philosophie.fb05.uni-mainz.de/files/2013/04/TheorPhil_Metzinger_DerBegriffEinerBewusstseinskultur.pdf. (Abrufdatum: 3.2.2022).

- Metzinger, T. (2009): *Der Egotunnel. Eine neue Philosophie des Selbst: Von der Hirnforschung zur Bewusstseinsethik*. 7. Auflage. Berlin: Berlin Verlag.
- Nold, H., Michel, L. (2016): The performative triangel. A model for corporate agility. In: *Leadership & Organisation Development Journal* 37 (3), 341-356.
- Ochs, M. & Schweitzer, J. (Hrsg.) (2012): *Handbuch Forschung für Systemiker*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Parker, D. W., Holesgove, M. & Pathak, R. (2015): Improving productivity with self-organised teams and agile leadership. In: *Journal of Productivity and Performance Management* 64 (1), 112-128.
- Parmentier, M. (2019): *Haltung entscheidet. Führung und Unternehmenskultur zukunftsfähig gestalten*. München: Vahlen.
- Reckwitz, A. (2021): Gesellschaftstheorie als Werkzeug. In: A. Reckwitz & H. Rosa (Hrsg.): *Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie?* Frankfurt am Main: Suhrkamp, 23-150.
- Roth, H. D. (2014): A Pedagogy for the New Field of Contemplative Studies. In: O. Gunnlaugson, E. W. Sarath, C. Scott & B. Heeson (Hrsg.): *Contemplative Learning and Inquiry across Disciplines*. New York: State University of New York Press, 97-118.
- Rohr, D. (2016): Eine kleine Theorie-Einführung in Systemische und Humanistische Ansätze am Beispiel des Inneren Teams. Mit Begleittexten von Friedemann Schulz von Thum, Bernd Schmid und Jürgen Kriz. Weinheim: Beltz.
- Schäffter, O. (2019): „Genealogie des erwachsenenpädagogischen Blicks“ durch eine relationslogische Optik geschärft. Eine Replik auf Ulla Klingovsky. In: *Debatte* 2 (1), 40-63.
- Scharmer, C. O. (2009): *Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl Auer.
- Schmidt, G. (2007): *Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung*. Heidelberg: Carl Auer.
- Senge, P. (1996): *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der Lernenden Organisation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Senge, P., Smith, B., Kruschwitz, N., Laur, J. & Schley, S. (2011): *Die notwendige Revolution. Wie Individuen und Organisationen zusammenarbeiten, um eine nachhaltige Welt zu schaffen*. Heidelberg: Carl Auer.
- Sesink, W. (2006): *Bildungstheorie*. Skript zur Vorlesung TUD SS.2006. Online unter: <https://docplayer.org/28497212-Transitiver-intransitiver-und-reflexiver-bildungsbegriff.html>. (Abrufdatum: 03.02.2022).
- Simon, F. B. (2006): *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. Heidelberg: Carl Auer.
- Spaemann, R. (1994/1995): Wer ist ein gebildeter Mensch? In: *Scheideweg. Jahresschrift für skeptisches Denken* 24, 34-37.
- von Foerster, H. (1993): *Kybernetik*. Berlin: Merve Verlag.
- Wittgenstein, L. (1984): *Bemerkungen über die Philosophie der Psychologie*. Werkausgabe Bd. 7. Frankfurt am Main: Suhrkamp.