



TRENDBUCH 2014

AKTUELLE PERSPEKTIVEN IM
RELATIONALEN MANAGEMENT



VERLAG RELATIONALES MANAGEMENT

Copyright © 2014 bei Sonja Radatz

Dieses Buch ist urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte der Wiedergabe, auch in Auszügen, in jeder Art (Fotokopie, Übersetzungen, Mikroverfilmung, elektronische Speicherung, Verarbeitung und dergleichen) liegen beim Herausgeber. Zuwiderhandlungen können strafrechtlich verfolgt werden und berechtigen den Herausgeber zu Schadensersatzansprüchen.

Umschlaggestaltung: Miriam Maslo

Illustrationen: Margit A. Schmid

Satz/Grafik: Buntworks, Wien | www.buntworks.at

Herausgeber und Bestelladresse:

Verlag Relationales Management

Zielorientierte Entwicklung von Menschen, Teams und Unternehmen GmbH

Zuckerbäckerstöckl 39

1130 Wien

Tel. +43 1 409 55 66

Fax +43 1 409 55 66 77

E-Mail: rmverlag@irbw.net

Bestellungen: shop.irbw.net

Auflage 2014

ISBN-978-3-200-03616-1

INHALTSVERZEICHNIS DAS TRENDBUCH 2014

EINS · HOT SPOTS 2014	10
1. LERNEN NEU DENKEN	13
1.1. Lernen 1. Ordnung: Etwas anderes tun können ...	14
1.1.1. Die Folgen unserer traditionellen „Lern“definition	14
1.1.1.1. Wir bleiben im Wissen stehen	14
1.1.1.2. Die Innovation bleibt aus	14
1.1.1.3. Wir verlernen zu „lernen“	15
1.1.2. Lernen 1. Ordnung: Etwas anderes tun (können)	15
1.1.3. Die Folgen des „Lernen 1“ Begriffs	16
1.1.3.1. Auseinandersetzung mit nichttrivialen Fragestellungen	16
1.1.3.2. Nutzung bestehender Daten und Formeln, soweit sinnvoll	16
1.1.3.3. Sicherung von Diversität und Veränderung von Prüfungssystemen	16
1.1.4. Fazit	17
1.2 Die Weiterbildung der Weiterbildung	17
1.2.1. Der Relationale Lernbegriff	18
1.2.2. Die Grundpfeiler Relationaler Weiterbildung	18
1.2.2.1. Weiterbildung als spezifisches Mittel zum Zweck der Ergebniserzielung	18
1.2.2.2. Weiterbildung als hoch individuelle Reflexions- und Gestaltungsgelegenheit	19
1.2.2.3. Weiterbildung als Gelegenheit zur Nutzung multipler Perspektiven und als Schnittstelle zur Lernenden Organisation	19
1.2.2.4. Weiterbildung als Lernangebot auf gleicher Augenhöhe	20
1.2.3. Auswirkungen für die Anbieter von Weiterbildung	20
1.3 Abschied von der Paukmaschine: Die Idee einer konstruktivistischen Idee	21
1.3.1. Postulate des Konstruktivismus	22
1.3.2. Prämissen und Spielregeln für die konstruktivistische Universität	24
1.3.2.1. Eine Epistemologie des fundamentalen Unwissens	26
1.3.2.2. Zur Einheit von Botschaft und Form	28
1.3.2.3. Das konstruktivistische Selbstverständnis des Lehrenden	29
1.3.2.3.1. <i>Der sokratische Maieut</i>	30
1.3.2.3.2. <i>Die Rolle des Moderators</i>	31
1.3.2.3.3. <i>Die Rolle des Forschers</i>	31
1.3.2.3.4. <i>Die Rolle des Irritationsagenten</i>	32
1.4. Relationales Lernen in der Praxis: Vom Anwender zum Gestalter	34
1.4.1 Was ist der Unterschied zwischen Anwender und Gestalter?	34
1.4.1.1. Was macht einen Gestalter aus?	34
1.4.1.2. Wie leben wir das Optimalbild des Gestalters?	34
1.4.1.3. Was wir gelernt haben	35
1.4.2. Anwendungen	35
1.4.2.1. Coaching Team mit offenem Methodenkoffer	36
1.4.2.1.1. <i>Rollen und deren Beschreibung</i>	36
1.4.2.1.2. <i>Ablauf</i>	36
1.4.2.1.3. <i>Zeitaufwand</i>	36
1.4.2.1.4. <i>Equipment</i>	36
1.4.2.1.5. <i>Zentrale Aspekte</i>	36
1.4.2.1.6. <i>Leverages (Was ist zentral, um zur Lösung zu kommen?)</i>	37

1.4.2.1.7. Einsatzsituationen/Möglichkeiten	37
1.4.2.1.8. Was ist zu beachten?	37
1.4.2.2. Das Hofnarren-Coaching	38
1.4.2.2.1. Ablauf	39
1.4.2.2.2. Rollen	39
1.4.2.2.3. Nutzen/Mehrwert	40
1.4.2.2.4. Anwendung/Einsatzfelder	40
1.4.2.2.5. Voraussetzungen	41
1.4.2.2.6. Risiken	41
1.4.2.2.7. Gut anwendbare Techniken im Hofnarren-Coaching	41
1.4.2.3. Coaching mit Vielfalt	
1.4.2.3.1. Ablauf	42
1.4.2.3.2. Zentrale Aspekte	43
1.4.2.3.3. Leverages	43
1.4.2.3.4. Einsatzmöglichkeiten	43
1.4.2.3.5. Wichtig und zu beachten	43
1.4.2.3.6. Risiken	43
2. DEN EINZELHANDEL NEU DENKEN	44
2.1. Das Ende des Einzelhandels – Die Zukunft des Dienstleisters und Beraters	45
2.1.1. Ein kritischer Blick auf den Handel	45
2.1.2. Ein kritischer Blick auf den Konsumenten	46
2.1.2.1. Wahlmöglichkeit – und nicht „hybrides Verhalten“	46
2.1.2.2. Convenience	47
2.1.2.3. Erlebnis	47
2.1.2.4. Kostensicherheit	48
2.1.2.5. Information: Bringschuld statt Holschuld	48
2.1.2.6. Verbindung zwischen Produkt und Konsument	49
2.1.3. Wissen	49
2.1.3.1. Faktisches Wissen	50
2.1.3.2. Kundenwissen	50
2.1.3.3. Emotionales Wissen	52
2.1.4. Die Neupositionierung des Einzelhandels als Dienstleister	53
2.1.4.1. Neugestaltung DES Handels, nicht IM Handel	53
2.1.4.2. Dienstleistung statt Verkauf	55
2.1.4.2.1. Abonnement-Charakter	55
2.1.4.2.2. Umsatzsicherung ohne Bindung: Der nächste Schritt	56
2.1.4.3. Wichtiger Begleiter: Erlebnis schaffen	56
2.1.5. Beispiele aus der Praxis	56
2.1.5.1. Parfümerie-Einzelhandel	56
2.1.5.2. Kaffeemaschinen-Vertrieb	58
2.1.5.3. Neudefinition des Lebensmittel- Einzelhandels	59
2.1.6. Fazit & der Challenge in der Umsetzung	59
2.2. Vom Verkauf zur Beratung: Eine Instant-Neugestaltung in der Praxis	60
2.2.1. Das Grundkonzept: Beziehung & Beratung statt Verkauf	61
2.2.2. Die Suche nach dem Selbstläufer	61
2.2.3. Das passende Grundkonzept für Beratung und Dienstleistung	62
2.2.4. Die Umsetzung in der Organisation	63
2.2.4.1. Fahrstunden	63
2.2.4.2. „Mietvertrag“	64
2.2.5. Die Umsetzung auf der Verkaufsfläche	64
2.2.5.1. Das fokussierte Sparringpartnership-Prinzip	65
2.2.5.2. Begleitende Teamarbeit	66
2.2.6. Fazit	66
2.3. Der Moment of Truth im Handel: Unser Always Connected Customer	67
2.3.1. Das Kaufverhalten verändert sich. Wie Sie mit Content Marketing gewinnen	67
2.3.2. Zero Moment of Truth	67
2.3.3. Die Kaufentscheidung ist beinahe getroffen, bevor jemand mit Ihnen spricht	68
2.3.4. Wie kommunizieren Sie am besten mit Always Connected Customers?	69
2.3.5. Wie funktioniert Content Marketing überhaupt?	70
2.3.6. Wie Sie Schritt für Schritt Content Marketing in Ihrem Unternehmen nutzen	71
2.3.6.1. Der erste Schritt: Content Strategie	71
2.3.6.2. Der zweite Schritt: Gefunden werden	71

2.3.6.3. Der dritte Schritt: Content, Content und nochmals Content	72
2.3.6.4. Und schließlich Schritt 4: Leads gewinnen und pflegen	72
2.3.7. Auswahl einer Content Marketing Agentur	72
2.3.8. Fazit: Ist Online und Content Marketing der Rettungsplan für den Handel?	73

3. PROJEKTMANAGEMENT? – NEIN, DANKE. EIN BLICK AUF DAS FUNDAMENT DES EISBERGS

3.1. Reicht es, das Projektmanagement einfach abzuschaffen? Und wenn ja – wozu?	75
3.1.1. Relationale Organisation anstatt funktionaler Organisation?	75
3.1.2. Sicherung des Erfolgs?	75
3.1.3. Leistbarkeit schaffen	76
3.2. Warum die Ära des Projekt-Managements zu Ende gehen darf	76
3.2.1. Projektmanagement verwischt Verantwortungen	78
3.2.2. Projektmanagement verwischt die Ergebniserzielung	78
3.2.3. Projektmanagement macht den eigenen Bereich „unführbar“	79
3.2.4. Projektmanagement vernichtet teure und wertvolle Arbeitszeit	79
3.2.5. Projektmanagement hemmt die Flexibilität und Wettbewerbsfähigkeit	79
3.2.6. Projektmanagement stärkt die Macht der Projektleiter, vernichtet aber nachhaltig Entrepreneurship, Eigenverantwortung und Innovation beim Individuum	80
3.2.7. Projektmanagement negiert die Expertise des Einzelnen – und frustriert	81
3.2.8. Projektmanagement verlangsamt das Fortkommen des Unternehmens – oder bringt es sogar zum Stillstand	81
3.2.9. Projektmanagement fördert Micro Management in der Unternehmensleitung	82

3.2.10. Last but not least: Das dahinter stehende Denken steuert jede Organisation verlässlich in die Sackgasse	83
---	----

ZWEI · NEUES AUS DER RELATIONALEN METHODENWELT

1. DAS RELATIONALE WIRKSAMKEITSMODELL

1.1. „Neu gedacht“	90
1.2. „Gesagt“	91
1.3. „Gehört“	92
1.4. „Verstanden“	93
1.5. „Einverstanden“	94
1.6. „Getan“	95
1.6.1. „Anders“ vs. „Anderes“ tun	98
1.6.2. „Fahrstunden“ geben	98
1.7. „Ergebnisse erzielt“	99
1.8. „Gelernt“	100
1.9. Der Start in die nächste Dimension: Und nochmals 1.1. „Neu gedacht“	101

2. DER STRATEGISCHE TREIBER

2.1. Probleme der funktionalen Organisation	103
2.2. Die Relationale Organisation: Organisation rund um den Strategischen Treiber	105
2.3. Die Relevanz des „Strategischen Treibers“	106
2.4. Die Veränderung des Strategischen Treibers im Lebenszyklus des Unternehmens	107
2.5. Die passende Aufbau-Organisation	108

3. DAS RELATIONALE INNOVATIONSMODELL

3.1. Relationale Innovation: Das Ende von	111
3.1.1. ... Innovations- und Kreativitätswshops	111

3.1.2. ...ufer- und rahmenlos.....	111
3.1.3. ...und danach wird „entschieden“	112
3.1.4. In unendlicher für Frustration!	112
3.2. Ab wann ist Innovation eine Innovation?	113
3.3. Wo entsteht eine Innovation im Unternehmen?	114
3.3.1. Wirksames Innovationselement Rahmen?	114
3.3.2. Wirksames Innovationselement „freies Tun“	114
3.3.3. Wirksames Innovationselement „Standards“: Die Schaffung von Selbstläufern	115
3.4. Das Relationale Innovationsmodell	115
3.4.1. Der individuelle Kreislauf.....	117
3.4.1.1. (Neuer) Challenge/Ergebnisvorgabe	117
3.4.1.2. Laufende Ergebnisprüfung/ Konzeptoptimierung	118
3.4.1.3. Schaffung/Sicherung von Selbstläufern	119
3.4.1.4. Schaffung von zeitlichem Freiraum.....	121
3.4.2. Der organisationale Kreislauf	121
3.5. Der typische Einwand: „...und das war schon alles?“	123
4. RELATIONALE UNTERNEHMENSBEGLEITUNG	124
4.1. Relationale Unternehmensbegleitung – Ablauf und Schritte	125
4.1.1. Ein klarer Rahmen, oder: Was wollen Sie wirklich?.....	126
4.1.2. Die Relationale Aufbauorganisation rund um den Strategischen Treiber, oder: Wie sorgen Sie für die passende Grundlage?	127
4.1.3. Die Relationale Ablauforganisation ohne Prozessgestaltung „von oben“	129
4.1.4. Die Schaffung eines gemeinsamen Optimalbilds	131
4.1.5. Relationales Management & Führung nach dem „Umzug“	132
4.2. Ein Praxisbeispiel der Relationalen Unternehmensbegleitung	132
4.2.1. Der Start in der Führungs-/Unternehmens- begleitung: Das Optimalbild	134
4.2.2. Das Leben des Neuen, orientiert am nächsten Schritt.....	135
4.2.3. „Und wie kommen wir zum nächsten Schritt?“	135
4.2.4. Zentrales Thema der Begleitung.....	136
4.2.4.1. Jedes Event ist Mittel zum Zweck der Rahmenerfüllung	136
4.2.4.2. Storysammlung zur Kulturvermittlung.....	137
4.2.4.3. Neue Town Hall Meetings	137
4.2.5. Der zeitliche Aspekt: 9 – 12 Monate	137
5. RELATIONALE FÜHRUNGSBEGLEITUNG	140
5.1. Was ist Führungsbegleitung? Und: Wofür brauchen wir sie?	141
5.1.1. Merkmale Relationaler Führungsbegleitung	141
5.1.2. Wie funktioniert Relationale Führungsbegleitung?....	143
5.1.2.1. Gestaltung des Optimalbilds	145
5.1.2.2. Leben des Neuen	147
5.2. Ablauf und Gestaltung der Relationalen Führungsbegleitung	148
5.2.1. Führungsbegleitung entlang des Relationalen Leadership Kreislaufes.....	149
5.2.2. Relationale Fragestellungen in den Phasen der Führungsbegleitung.....	152
5.2.3. Das Coaching der Führungsbegleiter	152
5.2.4. Was bringt Ihnen die Relationale Führungsbegleitung?	155
5.3. Warum Relationale Führungsbegleitung als Lernformat für das Top Management?	156
5.3.1. Anforderungen an das „Lernen“ der Executives	156
5.3.2. Fokus der Führungsbegleitung auf der Top Ebene	158

6. RELATIONALE MITARBEITER-BEGLEITUNG – SICHERUNG DER ERGEBNISERZIELUNG BEI JEDEM MITARBEITER	160
6.1. Die Ausgangssituation: Lasset die Mitarbeiter endlich Ergebnisse erzielen und „weiterkommen“	161
6.2. Was die Mitarbeiterbegleitung von Coaching unterscheidet	163
6.3. Ablauf der Mitarbeiterbegleitung	163
6.3.1. Die Gestaltung/laufende Optimierung des Optimalszenarios	164
6.3.2. Die Gestaltung/laufende Optimierung des Konzepts	168
6.3.2.1. Die konkrete Erarbeitung	169
6.3.2.2. Arbeitseinteilung	172
6.3.3. Ausgestaltung von Standards und Selbstläufern – Optimierung von Prozessen	173
6.3.3.1. Die Schaffung von funktionierenden Standards	174
6.3.3.2. Die Schaffung von Selbstläufern	175
6.3.4. Gestaltung des zeitlichen Freiraums	177
6.4. Der Ausblick	181
DREI · NEUES AUS DER RELATIONALEN PRAXIS	182
1. STARTGESPRÄCH ZUR UNTERNEHMENSBEGLEITUNG IN EINEM PHARMAUNTERNEHMEN	185
1.1. Der Einstieg	186
1.2. Arbeit an den Leverages und am Unternehmensrahmen	187
1.3. Der „Dreh“	188
1.4. Nächster Schritt: Organisationsgestaltung	191

2. NICHTS BLEIBT BESSER! NACHHALTIGER ERFOLG IN (IT-) ORGANISATIONEN	192
2.1. Die Ausgangslage	193
2.2. Regel No. 1: Nichts bleibt besser!	193
2.3. Regel No. 2: Sie managen Beziehungen!	195
2.3.1. Klare Ergebnisvorgaben	196
2.3.2. Definition eines sinnvollen Rahmens	197
2.4. Regel No. 3: Wer anders sein will, soll auch anders sein!	198
2.5. Regel No. 4: Gehen Sie, wenn es am Schönsten ist	200
2.6. Fazit	202
3. MELECS EWS: EIN UNTERNEHMEN GESTALTET ERFOLGREICH SEINE ZUKUNFT	203
3.1. Ausgangslage	204
3.2. Neuer Unternehmensrahmen	204
3.3. Die neue Organisation	205
3.4. Business Development & Innovationsmanagement	208
3.5. Selbstläufer	208
3.6. Ergebnisrahmen	209
3.7. Das Angebot an die Führungskräfte	210
3.8. Der „Umzug in das neue Unternehmen“	210
3.9. Implementierung der neuen Philosophie in die tägliche Praxis	212
3.10. Aussicht/nächste Schritte	213
4. POTENZIALE ERSCHLIESSEN DURCH MANAGEMENT SERVICES	216
4.1. Fokussierung vor Diversifizierung	217
4.2. Zentrale Verantwortung: Die Lichtung des Prozessdschungels	217
4.3. Die umfassende Nutzung von Effizienzpotenzialen	218

4.4. Umsetzung in einem Komplett-Support.....	218	7. PHILIPS: GELEBTES EMPLOYER BRANDING.....	236
4.5. Fazit	219		
5. NEUE TEAMS FÜR DIE ZUKUNFT RELATIONAL ENTWICKELN	220	VIER · AKTUELLE INTERNATIONALE PERSPEKTIVEN.....	240
5.1. Ausgangssituation.....	221	1. PHYSIK MEETS ECONOMY: MENSCHSEIN IN ORGANISATIONEN – DIE KULTUR DES „DAZWISCHEN“	243
5.2. Auswahl des Modells	221	1.1. Schnittstelle Mensch.....	244
5.3. Erste Erfahrungen.....	221	1.1.1. Der Aufmerksamkeitsfokus.....	246
5.3.1. Vorbereitung für den Workshop	221	1.1.2. ...und seine Balancierung.....	248
5.3.2. Durchführung des Workshops	222	1.1.3. Werteverstränkung von Systemen	248
5.3.3. Dokumentation	225	1.2. Ziele vs. Werte	249
5.4. Reaktionen	226	1.3. Und Führung?	250
5.5. Learnings.....	226	1.4. Die Kultur des Dazwischen.....	251
5.6. Relationales Veränderungsmanagement 2010 vs. 2013.....	227	1.4.1. Der Handlungsfokus.....	252
5.7. Fazit	227	1.4.2. Der Mensch: Transformator der Organisation.....	254
6. KEINE CHANCE FÜR „ES IST SICH NICHT AUSGEGANGEN“: EIN RELATIONALER VERTRIEBS- BEGLEITUNGS-AUFTRAG IN DER PRAXIS.....	228	2. MESSEN UND ORTE DER BEGEGNUNG	255
6.1. Einleitung	229	2.1. Netzwerke, Wertschätzung und Verantwortung abgeben – oder wie meine Firmen laufen lernten	256
6.2. Der Ablauf	230	2.2. Fazit.....	257
6.2.1. Ergebnisvorgaben sichern: Woran werden Sie gemessen?.....	230	Zur Autorin und Herausgeberin	258
6.2.2. Welchen Ergebnisrahmen haben Sie verlässlich zu erfüllen und auszufüllen?.....	230	Beschreibung der Gastautoren.....	259
6.2.3. Gestaltung des persönlichen Optimalszenarios	231	Literatur.....	262
6.2.4. Kunden zu Fans machen – ein Konzept, das viel Kreativität braucht	231	Vertiefendes und Weiterführendes zum Relationalen Ansatz	266
6.2.5. Führung heißt, der Andere ist der Experte.....	233		
6.2.6. Optimale Zeitnutzung.....	234		
6.3. Fazit und Folgerungen	235		

DAS TRENDBUCH 2014

Wofür der Relationale Ansatz steht: Für nachhaltige Ergebniserzielung. Für ein funktionierendes Miteinander. Für die Leichtigkeit, die Zukunft zu gestalten und in der Zukunft genau das zu tun, was Spaß macht, was ankommt, was erfolgreich ist, was Zukunft hat – und was zu einem konsequenten „More of this!“ anregt.

Das Trendbuch 2014 vermittelt jene Perspektiven, Herangehensweisen und Inspirationen, die der Relationale Ansatz im aktuellen Jahr zur Erfolgsgestaltung beitragen kann: Alles, was aus meiner Erfahrung mit den vielen Unternehmen funktioniert, mit denen ich in diesem Jahr arbeite. Und jene Gedanken und Methoden, die ich entwickelt und lieben gelernt habe, wenn es darum geht, im aktuellen Kontext richtig gut unterwegs zu sein.

Bei genauerem Hinsehen lenkt das Trendbuch unseren Blick aber auch auf jene Themen, die ich bewusst für 2014 ausgewählt habe – um die sich meiner Erfahrung nach alles dreht.

Den Fokus lege ich 2014 auf die erfolgreiche Unternehmens(neu-)gestaltung und eine mutige und konsequente Herangehensweise an das Lernen – und das nicht von ungefähr:

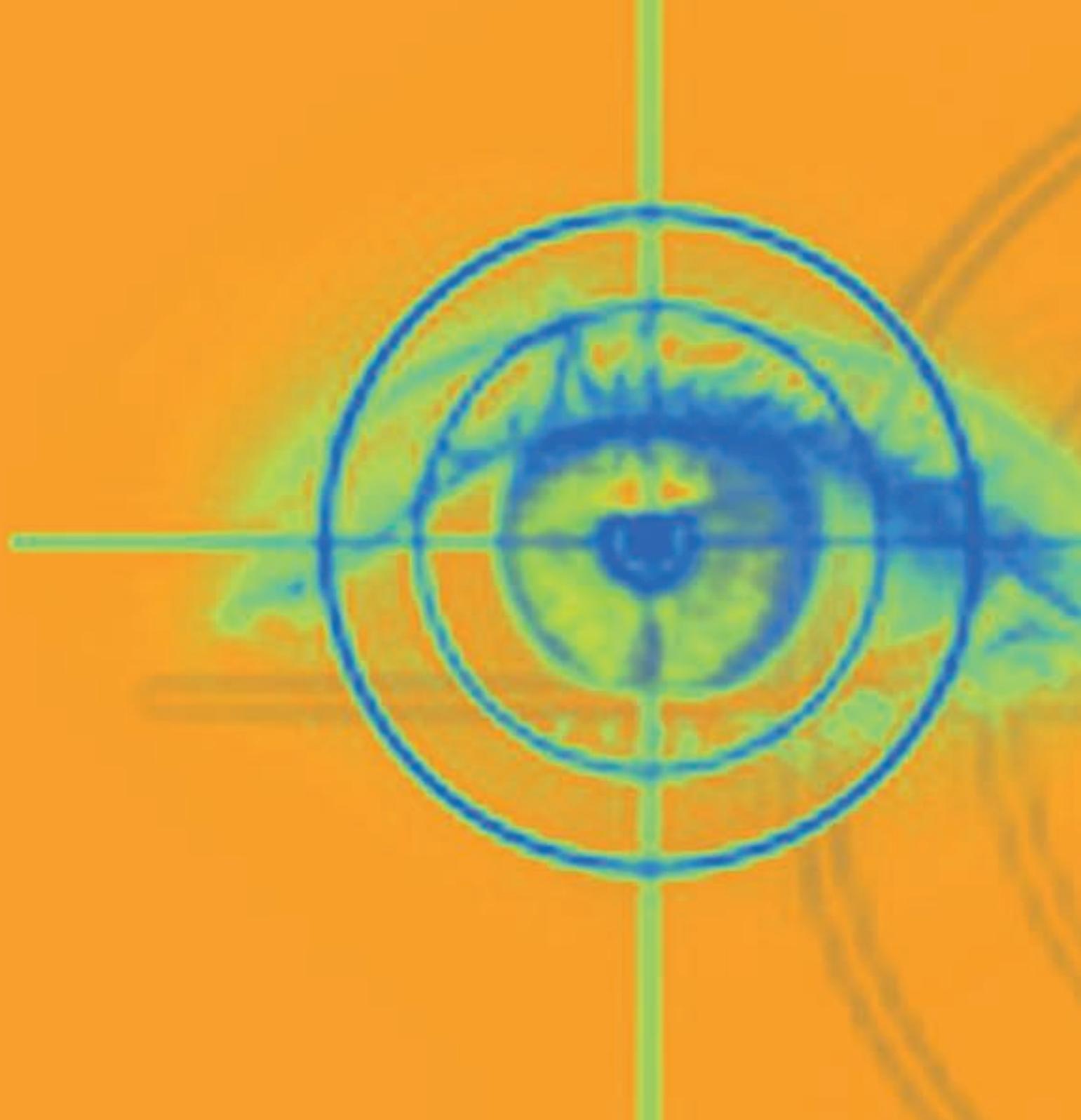
Denn ich erlebe, dass die Situation, die wir uns in den vergangenen Jahren geschaffen haben, ein konsequentes „Neudenken“ unserer Unternehmen sowie der eigenen Rolle und Verantwortung erfordert – wir aber dafür in den vergangenen Jahrzehnten keine Werkzeuge geschaffen haben. Ich erlebe aber auch, dass wir Lernen immer mehr einzementieren, standardisieren, als Massenware definieren – und dadurch zwar vermehrt Lernen und Weiterbildung „absolvieren“ und Zertifikate einheimsen, aber deshalb nicht „mehr können“!

Und das, obwohl wir Innovation dringend bräuchten. Obwohl wir es uns verdient hätten, in unserem Denken zentrale Schritte weiter zu kommen.

Und was haben Sie sich, was hat sich Ihr Unternehmen verdient?

Wien, im Mai 2014

Dr. Sonja Radatz

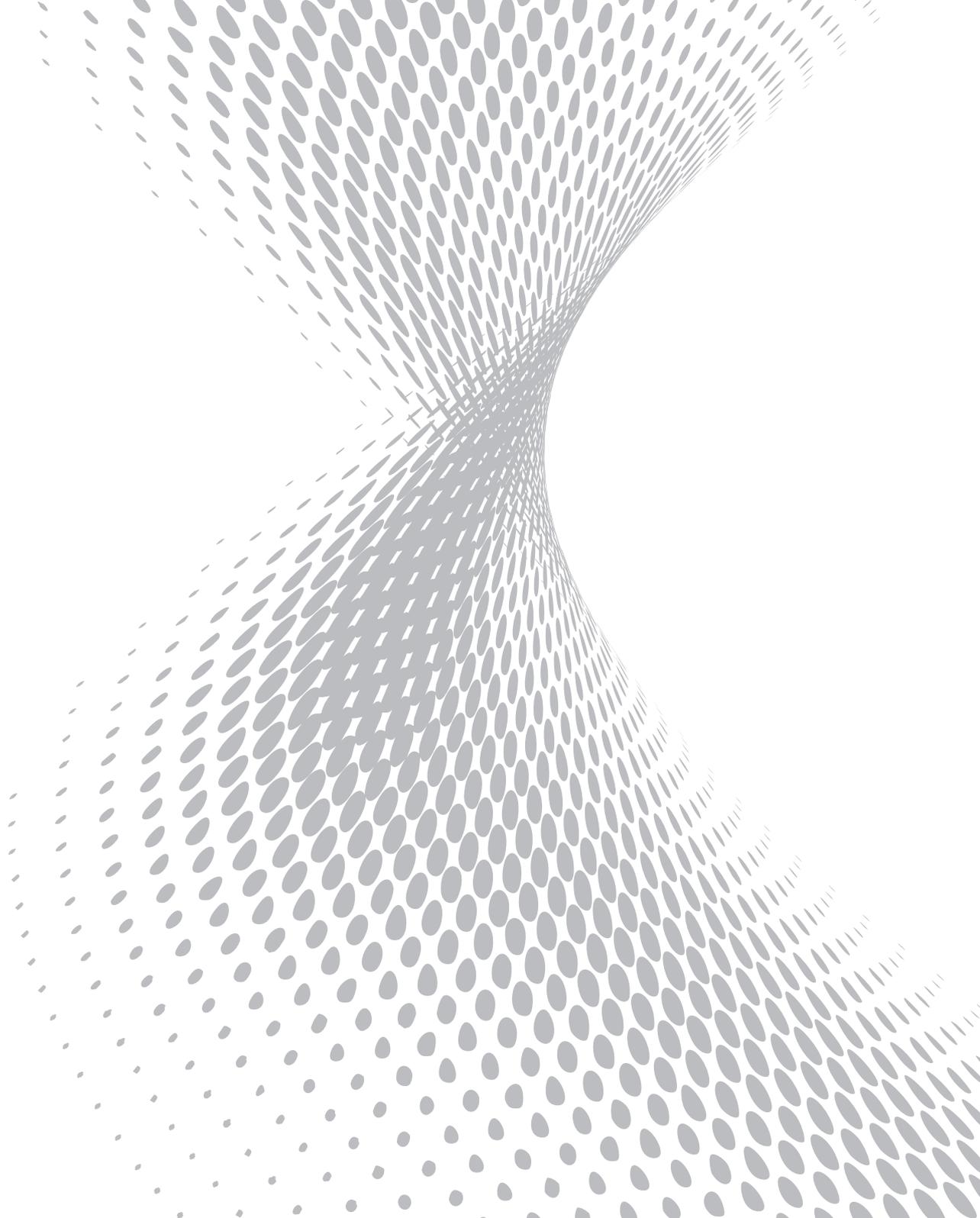


EINS

HOTSPOTS 2014

2014 erlebe ich als das Jahr potenziellen konstruktiven Neudenkens. Kein Wunder: Wir stehen bildlich gesprochen am Ende der Sackgasse – und zum Teil drehen wir uns dort bereits seit einiger Zeit erfolglos im Kreis:

Wir „lernen“ mehr denn je und „können“ weniger denn je, weil wir immer noch an unserem Lernbegriff des Nachahmens festhalten; wir richten unsere Organisationen funktional aus (oder gestalten sie sogar als Matrix-Organisation) – und können daraus nicht die Ergebnisse schöpfen, die wir brauchen; und wir halten in vielen zentralen Branchen, insbesondere im Handel, an Konzepten fest, die in Zukunft keine Nachfrage mehr generieren können.



1. LERNEN NEU DENKEN

Mein Weg vom Anwender zum Gestalter

Informieren – studieren – Basis schaffen
lesen – fragen – fragen
durchschauen – verstehen – begreifen
vertiefen – verbreitern – gut fühlen
üben – üben – unzufrieden sein
nachbereiten – nachlesen – nachdenken
ausprobieren – abwandeln – euphorisch sein
Grenzen erkennen – Lösung suchen – Lösung versuchen
austauschen – mitdenken – mitnehmen
Skala prüfen – Unterschied feststellen – Klarheit schaffen

Und jetzt?

Lesen – studieren – Repertoire erweitern
Perspektive wechseln – Ohren aufsperrern – Bedarf erfassen
nachdenken – ausprobieren – erfahren
üben – üben – üben
Das Neue leben

Andreas Safranmüller

1.1. LERNEN 1. ORDNUNG: ETWAS ANDERES TUN KÖNNEN

Es liegt an unserer Definition des Lernens, die sich in den vergangenen Jahrzehnten, Jahrhunderten, vielleicht sogar Jahrtausenden in unsere Gesellschaft eingeschlichen hat: Wir sprechen von „Lernen“, wenn wir das reproduzieren können, was uns unser Gegenüber „vermittelt“, der „Lehrer“, der „mehr weiß als wir selbst“ (darin besteht unser Grundprinzip des Lernens).

Und so ergehen wir uns in Reproduktion – wir „büffeln“ Stoff, wir füllen die Gehirne der Schüler, Studenten und Mitarbeiter nach bester Nürnberger Trichter Manier mit sinnlosen Daten an – und wundern uns gleichzeitig, dass keine Kreativität mehr entstehen mag; dass keine Innovation aufkommt; dass weltweit nur noch „Einheitsbrei“ entsteht (die Bologna-Idee mit der Gleichschaltung aller Studien, der Zentralmatura und allem, was sonst noch so an „Vorhaben“ in der Pipeline ist, stellt nur eines von vielen Beispielen dar).

1.1.1. Die Folgen unserer traditionellen „Lern“definition

1.1.1.1. Wir bleiben im Wissen stehen

Alle unsere Lernanstrengungen haben den Fokus der „Angleichung“. Und so entstehen selbst solche Verrücktheiten wie Fernstudien, „Blended Learning“ oder „Selbststudium“. Immer können wir damit lediglich bis an die Grenzen des Wissens bzw. der Datenverfügbarkeit unserer Lehrer gehen. Wir bleiben im Wissen stehen, weil jeder nur „lernt“, was Status Quo ist. Dieses Problemszenario schaffen wir uns aber selbst: Denn wer fragt schon nach neuen Ideen? In welchen Prüfungen wird erwartet, dass der Prüfling ein Konzept entwickelt? Unter uns: Ich habe das bereits in mühevoller Durch-die-Wand-Politik an einer Universität praktiziert: Nicht nur stieß ich auf völliges Unverständnis meiner Dozentenkollegen, sondern auch auf das Unverständnis, ja die völlige Verunsicherung meiner Studenten, die sich nicht im Traum vorstellen konnten, was ich von ihnen erwartete, die mich im 5-Minuten-Takt nach dem „Stoff“ fragten, den sie „lernen“ sollten und tatsächlich Ängste entwickelten zu versagen, wenn sie – ausgestattet mit welchen Materialien auch immer sie mitbringen wollten – ihr eigenes Konzept bei der Prüfung verfassen sollten.

1.1.1.2. Die Innovation bleibt aus

Wenn wir Lernen definieren, wie wir es definieren, dann entsteht nichts grundlegend Neues. Und das ist leider auch das traurige Bild, das sich mir bietet, wenn ich die Innovation unserer Gesellschaft ansehe: Vieles an „inkrementeller“ Innovation, extrem wenig an „grundlegend Neuem“. Und vielleicht blicken wir gerade deshalb auf Unternehmen wie

Apple oder Red Bull als wären sie Götter, weil sie zumindest ein wenig an Innovationsmut gezeigt haben. Denn das meiste an Innovation erlebe ich als Anpassung oder Variation bzw. Verfeinerung.

1.1.1.3. Wir verlernen zu „lernen“

Die bedrohlichste Dimension in diesem Szenario, das wir in unseren Breitengraden als „Alltag“ erleben, stellt aus meiner Sicht allerdings die Gefahr dar, dass wir verlernen zu „lernen“:

- Weil wir unseren Fokus auf die Anpassung an das Niveau des „Status Quo“ richten;
- weil wir unseren Tag damit ausfüllen, den bestehenden Daten auf dieser Welt nachzurennen und uns diese zu „erschließen“ (anstatt diese als Grundgesamtheit zu betrachten, die wir in unseren Smartphones samt Taschenrechner und Rechtschreibvorgaben ohnehin immer mit uns mittragen);
- weil aber auch mit den Aufgaben, die in der Schule, im Studium, in den berufsbegleitenden Weiterbildungen und in unseren Jobs an uns „verteilt“ werden, nichts anderes als bestimmte Antworten gefragt sind, die es schon gibt (also triviale Antworten und Ausführungen gefragt sind),

werden wir immer weniger oft wagen, etwas Neues zu tun oder gar zu denken. Der Flohzirkus hat also aufgehört, Kunststücke zu vollbringen und wartet in seiner Schachtel brav darauf, dass ihm Fragen gestellt werden, auf die dann standardisierte Antworten gefunden werden.

Unsere Rezepte, nach denen wir so gierig waren und nach denen wir nach wie vor so gierig sind, hindern uns daran, eigenständige Antworten zu finden und (wieder) zu denken zu beginnen. Und die Computerspiele, die wir uns – gut dazu passend – geschaffen haben und die von den ersten Lebensjahren an wunderbar geeignet sind, unsere Welt des Erfindens mit einfachen Materialien aus der Natur durch Reproduzieren zu ersetzen, werden eine neue Gattung erzeugen (oder haben diese schon erzeugt?): Den Homo sapiens imitabilis.

1.1.2. Lernen 1. Ordnung: Etwas Anderes tun (können)

Gregory Bateson (Bateson, 1985) unterschied erstmals zwischen

Lernen 0 (dem Lernen, das wir heute landläufig als „Lernen“ definieren)

Lernen 1 – also Lernen 1. Ordnung („etwas anderes tun“)

Lernen 2 – also Lernen 2. Ordnung („das Lernen lernen“)

Lernen 3 – also Lernen 3. Ordnung („Entlernen und etwas Neues schaffen“).

Betrachten wir diese Definitionen, so wissen wir rasch: Wir sind weit weg von Lernen 1, 2 und 3. Dabei bringt uns schon das Lernen als Definition eines „etwas anderes (als bisher) tun (können)“ um Meilen weiter.

Dieses Suchen nach Alternativen stellt aus meiner Sicht die Weggabelung zwischen der Sackgasse unseres traditionellen „Lernens“ und einer zukunftsweisenden Suche nach neuen Möglichkeiten, nach Alternativen; eines Akzeptierens unterschiedlicher Wege; und der kreativen Freude an dem nie „sich zufrieden geben“ dar.

Wir lernen dann, indem wir etwas Anderes tun und es im trial and error Modus immer wieder verändern – so lange, bis wir mit den Ergebnissen unseres Tuns zufrieden sind; und sobald wir nicht mehr mit den Ergebnissen zufrieden sind, begeben wir uns wieder auf die Suche.

1.1.3. Die Folgen des „Lernen 1“ Begriffs

Die Konsequenz dieser begrifflichen Veränderung des Lernens kommt zwar recht harmlos daher, hat aber solch weitreichende Folgen, dass ich sie hier im Rahmen eines kurzen Abrisses gar nicht umfassend zu skizzieren vermag.

1.1.3.1. Auseinandersetzung mit nichttrivialen Fragestellungen

Anstatt uns weiter mit trivialen Fragestellungen auseinanderzusetzen (von Foerster, 1993) – also mit solchen, für die es bereits eine akzeptierte Antwort gibt – würden wir uns vielmehr mit nichttrivialen Fragestellungen beschäftigen und auf diese Weise originäres Wissen schaffen. Das könnten schon in der Grundschule Fragestellungen sein wie „Welche Spiele können wir gestalten, die uns Spaß machen und unser Selbstbewusstsein stärken?“ oder „Wie könnte eine kindgerechte Ernährung aussehen?“. Und im Arbeitsleben könnten es Fragestellungen sein wie „Welche Hebeleffekte schaffen in unserem Unternehmen nachhaltigen Erfolg – und wie können wir sie einzigartig bedienen?“

1.1.3.2. Nutzung bestehender Daten und Formeln, soweit sinnvoll

Eine kompromisslose Veränderung unseres Lernbegriffs würde zur Folge haben, dass wir alle bestehenden Daten und Formeln nutzen, soweit sie uns für die Schaffung originären Wissens als sinnvoll erscheinen.

Damit würde auf einen Schlag der gesamte „Lehrplan“ aller Grundschulen, weiterführenden Schulen und Universitäten entsorgt werden können und man könnte eventuell die ersten beiden Grundschuljahre dafür verwenden, mit den bestehenden Daten und Rezepten entsprechend umzugehen (Verwendung des Taschenrechners; von Rechtschreibprogrammen; von Computerprogrammen zur Identifikation von Daten und Erkenntnissen; von Suchmaschinen; von Social Media Netzwerken etc.)

1.1.3.3. Sicherung von Diversität und Veränderung von Prüfungssystemen

Anstatt für Vereinheitlichungen, würde dann dafür gesorgt werden, dass möglichst unterschiedliche Ausrichtungen, Ideen für Lösungen und Schul- bzw. Ausbildungsstättentypen gefunden werden.

Prüfungen würden „Selbstprüfungen“ weichen; denn jedes gefundene Ergebnis müsste sich in der Praxis und entlang der Praxis rechtfertigen und wäre insoweit als „erfüllt“ zu betrachten, als es geeignet ist, das erhoffte Ergebnis herbeizuführen.

1.1.4. Fazit

Denken wir das hier kurz skizzierte Gerüst weiter, so entdecken wir: Es bleibt kein Stein auf dem anderen – weder in den Schulen, noch in unseren pädagogischen Konzepten, noch in unseren Ideen der betrieblichen Aus- und Weiterbildung; auch nicht in der „fachlichen Bildung“ und genauso wenig im Konzept des „lebenslangen Lernens“. Wir hätten dann die Chance, neu zu denken und Lernen als Mittel zum Zweck zu nutzen, um Innovation und Kreativität in unsere Gesellschaft (zurück) zu holen.

1.2. DIE WEITERBILDUNG DER WEITERBILDUNG

Viele Unternehmen sind müde geworden, ungefragt in Weiterbildung zu investieren. Viele Führungskräfte und Mitarbeiter sind aber auch schon müde geworden, interne Weiterbildung zu besuchen, und investieren ihre Zeit lieber in externes Lernen, am besten mit Abschluss. Und beängstigend viele Mitarbeiter und vor allem Führungskräfte haben „keine Zeit für Weiterbildung“ – Tendenz steigend.

Vor diesem Hintergrund-Szenario lohnt es sich, über die „Weiterbildung der Weiterbildung“ nachzudenken.

Lassen Sie uns mit einem kleinen Dreh in der Definition des Begriffs „Lernen“ beginnen, den ich für essenziell für die Relationale Weiterbildung halte: Wenn wir mit Bateson (Bateson, 1985) Lernen definieren als „im eigenen Kontext etwas anderes tun können“ („Proto-Lernen“ oder „Lernen 1“, in dem eine bestimmte Reaktion auf einen bestimmten Kontext geschaffen wird), Lernen 2 als „Lernen des Lernens 1“, in dem Gewohnheiten und Geisteszustände entwickelt werden, die Auswirkungen auf Charakter und Kommunikation haben und dahingegen Lernen 0 („Null-Lernen“), dass als niedrigste Ebene des Lernens die „Aufnahme einer Information starrer Natur“ bedeutet (eine bestimmte Reaktion wird in Verbindung mit einem bestimmten Reiz erlernt), dann verändert dies unsere Welt des Lernens und unsere Perspektive auf die Weiterbildung: Neue Möglichkeiten entstehen, und wir erkennen rasch, dass wir bislang in der Weiterbildung hauptsächlich auf dem Lernen 0-Weg unterwegs waren (siehe auch Pörksen, 2013).

1.2.1. Der Relationale Lernbegriff

Wenn wir im Relationalen Ansatz zentral davon ausgehen, dass wir die Welt mit unserer Beziehung gestalten, dann gestalten wir auch unser Lernen begleitend zu unserer Beziehungsgestaltung der Welt: Lernen findet aus Relationaler Sicht nur und ausschließlich in Beziehung statt: Wir lernen, indem wir die Welt gestalten und gestalten die Welt, indem wir lernen.

Das mag einleuchten. Was aber, wenn wir einen Schritt weiter gehen und den Rest des Raumes, das „Nichtlernen“ definieren? Dann würden wir zu dem Schluss kommen: Außerhalb dieser, unserer Welt findet kein Lernen statt.

Das hat Folgen für die Weiterbildung, in der Sie aktuell als „High Potential“ auf ihre Führungsrolle vorbereitet werden und mit Führungsinstrumenten bedient werden; in all den Rollenspielen und Fallbeispielen, in denen Sie sich vielleicht immer unbehaglich gefühlt haben, aber dieses Unbehagen nie zuordnen konnten; in all dieser Weiterbildung, aus der Sie mit den Standardsätzen gegangen sind, „Es war alles sehr interessant. Nun werde ich erst einmal sehen, wo und wie ich das „Wissen“ (?) anwenden kann“ – haben Sie dort wirklich „gelernt“?

1.2.2. Die Grundpfeiler Relationaler Weiterbildung

Relationale Weiterbildung fußt auf einigen zentralen Aspekten, die ich in vier Grundpfeilern zusammengefasst habe.

1.2.2.1. Weiterbildung als spezifisches Mittel zum Zweck der Ergebniszielung

1. Relationale Weiterbildung ist immer Mittel zum Zweck – zur Erfüllung der jeweils aktuellen Ergebnisvorgaben im System; immer entlang der Fragestellung: Was muss von Einzelnen im sozialen System gelernt werden, damit diese die an sie gestellten Erwartungen und Ergebnisse erfüllen?
Weiterbildung „einfach so“ macht also aus Relationaler Sicht keinen Sinn, auch nicht Weiterbildung als Incentive oder als Belohnung, auch nicht als inhaltlich bzw. toolbezogen fest vorgegebene „Durchschleuse“ im Rahmen eines Leadership Development Programms, und schon gar nicht als „Maßnahme, um wieder mal dem Team et-was Gutes zu tun“.
2. Relationale Weiterbildung braucht eine kontinuierlich validierende Instanz anhand spezifischer Kriterien: Damit meine ich, dass jene Kriterien, für deren Erfüllung der Mitarbeiter an einer Weiterbildung teilnimmt, auch regelmäßig – mindestens monatlich! – im Rahmen der Führung abgefordert werden. Denn was nicht abgeholt wird, wird meiner Erfahrung nach auch nicht geliefert.
3. Relationale Weiterbildung fokussiert stets auf nichttriviale Fragen – auf solche, die den Teilnehmer aktuell beschäftigen und auf die es noch keine allgemein gültigen Antworten gibt (z.B. „Wie werde ich den aktuellen

von mir als stark verändert wahrgenommenen Kundenforderungen gerecht?“), anstatt Inhalte zu vermitteln, zu denen es bereits intersubjektiv „anerkannte“ Antworten gibt (sogenannte Antworten auf triviale Fragen, die dann nur noch auswendig „gelernt“ werden müssen, wie z.B. „Auf welchem Buchhaltungskonto werden die Bankeingänge verbucht?“, „Wie schalte ich im Powerpoint-Programm auf Bildschirmpräsentation um?“, „Wie kalkuliere ich den Deckungsbeitrag II? – Weiterbildungen zu solchen Themen kompensieren eigentlich mehr – Hand auf's Herz! – unsere Lesefaulheit...).

4. Wer immer die Relationale Weiterbildung plant, ist sich dessen bewusst, Support für die Ergebniserzielung zu sein – und gerade nicht selbst Ergebnisse festzulegen. Ich habe aus Relationaler Sicht eine sehr einfache Faustformel: Ohne inhaltliche Ergebnisvorgaben seitens der Unternehmensleitung und des Vorgesetzten entsteht keine Weiterbildung.

1.2.2.2. Weiterbildung als hoch individuelle Reflexions- und Gestaltungsgelegenheit

1. Relationale Weiterbildung fokussiert auf neues Sein und Können. „Wie kann ich mich anders beschreiben?“, „Wie möchte ich von anderen anders beschrieben werden?“, sind Fragen, die in der Relationalen Weiterbildung bearbeitet werden. Dabei ersetze ich Ratschläge durch Reflexionsangebote: Nicht bestimmte Konzepte sollen gelernt werden, sondern neue, passende Konzepte sollten von den Teilnehmern entwickelt werden.
2. Relationale Weiterbildung ist höchst individuell: Wer „kein Thema hat“, für den passt die Weiterbildung eben nicht. Das macht es aus meiner Sicht in der Praxis auch so schwierig, High Potentials in „Führung“ auszubilden...denn „Lernen“ erfordert immer einen persönlichen Dialog, die Reflexion, die Auseinandersetzung am eigenen Fall.
3. Lernen ist ein trial and error Prozess: Das bedeutet, wir experimentieren mit unserem Können. Was funktioniert, wird weiter betrieben, optimiert, ausgebaut, auf andere Bereiche übertragen. Was nicht funktioniert, wird „ad acta“ gelegt. Wir probieren etwas aus, ohne Gewähr auf Funktionieren – in einem kleinen Teil unserer Praxis.
4. Relationale Weiterbildung stellt die Reflexions- und Experimentierphase am eigenen Thema in das Zentrum der Gestaltung von Weiterbildungsarchitektur. Es wird also laufend die eigene Selbstbeschreibung in Frage gestellt (Mag ich diese noch? Ist sie noch hilfreich? Bringt sie mich noch zum gewünschten Ergebnis?)
Was in der Praxis bedeutet: Ohne Unterlass wird Anlass zu Reflexion und Experimenten gegeben. Dies passiert idealer Weise in herausfordernden Fragestellungen (siehe auch Radatz, 2001).

1.2.2.3. Weiterbildung als Gelegenheit zur Nutzung multipler Perspektiven und als Schnittstelle zur Lernenden Organisation

1. Die Einbeziehung anderer Perspektiven – („Spannend: So kann man diese Situation also auch sehen!“) ist in der Relationalen Lerntheorie zentral. So kann sich der eigene Horizont erweitern.

2. Ergebnisse, Lösungen, Prozesse, Werkzeuge, Erfahrungen werden in der Relationalen Weiterbildung bewusst multipliziert, d.h. gesammelt und einer größeren Gemeinschaft zur Verfügung gestellt – in Form einer „Tool-Box“, einer „Erkenntnis-Mappe“, eines „Story-Books“ ... der Phantasie sind keine Grenzen gesetzt. Auf diese Weise wird kontinuierlich dafür gesorgt, dass auch andere, an der Weiterbildung nicht Beteiligte, in ihren Handlungsmustern herausgefordert, „gechallenged“ werden.
3. Die Automatisierung funktionierender Prozesse stellt die Schnittstelle zwischen individuellem Lernen und der Lernenden Organisation dar – dort, wo festgeschrieben wird, was funktioniert, und das Festgeschriebene so lange gehandhabt wird, als es tauglich ist, sind die geforderten Ergebnisse bestmöglich zu erreichen. Und dafür werden in den Relationalen Weiterbildungen entsprechende Strukturen gesetzt – damit die Standardisierung in der Folge passieren kann (zum Aufbau der Lernenden Organisation siehe Radatz, 2010).

1.2.2.4. Weiterbildung als Lernangebot auf gleicher Augenhöhe

1. „Lehrende“ und „Teilnehmer“ begegnen sich immer auf gleicher Augenhöhe, weil es ja um nichttriviale Fragen geht, um das Heinz von Foerstersche Angebot „Wir wissen es nicht. Finden wir es gemeinsam heraus.“
2. Dementsprechend übernimmt der Lehrende die Verantwortung des „Ermöglichs“: Er bietet Prozesse an; er bietet Erfahrungen an; er bietet Perspektiven an – was den Inhalt betrifft. Und er gestaltet das Seminar optimal als Reflexionsprozess, wobei er dafür sorgt, dass die Weiterbildungsteilnehmer ihre Reflexionsziele auch erreichen: Sie stehen am Ende der Weiterbildung idealer Weise woanders als zu Beginn (siehe auch Arnold, 2010).
3. Damit wird „Lehren“ als Angebot von Modellen und Reflexionsprozessen/-abläufen verstanden – was das Lehren grundsätzlich neu definiert: Nicht mehr der Inhalt dominiert das Seminar, sondern die optimale Gestaltung der Zeit als Reflexion – stets gemessen an den Ergebnissen, die jeder einzelne Weiterbildungsteilnehmer nach der Weiterbildung erzielt.

1.2.3. Auswirkungen für die Anbieter von Weiterbildung

Mit diesem Verständnis entstehen nicht nur neue Herangehensweisen an das Thema „Lernen“ an sich, sondern auch grundlegend andere Lernarchitekturen und Lernformen.

Für Personalentwickler bietet dies meiner Erfahrung nach die Chance einer wesentlich engeren Anknüpfung an das Business und damit die Steigerung der Attraktivität der eigenen Leistung in den Augen der Leitung, aber auch einen wesentlich höheren Stellenwert im Unternehmen: Denn die Personalentwicklung setzt dann dort an, wo Ergebnisse sicher erzielt werden sollten. Für externe Weiterbildungsanbieter eröffnen diese Perspektiven eine unendliche Welt neuer Gestaltungsmöglichkeiten, die immer nur von der situativen Antwort auf die Frage begrenzt werden, „Welche Ergebnisse sollten durch die Weiterbildung beim Einzelnen und für das Unternehmen insgesamt erzielt werden?“.

1.3. ABSCHIED VON DER PAUKMASCHINE: DIE IDEE EINER KONSTRUKTIVISTISCHEN UNIVERSITÄT

von Gastautor Bernhard Pörksen

Ich möchte mit einer persönlichen Erfahrung beginnen, einer kleinen Geschichte. Denn den wesentlichen Anstoß zu diesem Vortrag verdanke ich zwei Studenten, die sich für ein Referat in einem meiner Seminare angemeldet hatten. Sie sollten eigentlich über die Stilmittel der Glosse sprechen, die Glosse vom Kommentar abgrenzen und zur Diskussion über einen Text, den wir in der Woche zuvor verteilt hatten, überleiten. Alles normales Referatsgeschäft. Aber all das haben sie nicht oder wenn, dann nur auf eine sehr indirekte Weise getan. Als das Referat beginnen sollte, kamen beide nach vorne, hantierten mit Zetteln, einer baute schweigend einen Kassettenrekorder auf, setzte sich auf den Boden und verschwand damit für die gesamte Dauer der Veranstaltung aus dem Gesichtsfeld seines Publikums. Der andere Student drückte auf den Knopf, der die Jalousien in Bewegung setzt. Der Raum wurde dunkel. Man sah gerade noch im Licht der sich öffnenden Tür, wie er mit seinen Zetteln in der Hand nach draußen ging. Irgendwer lachte nervös in die Dunkelheit, es klingelte ein Handy, das niemand abschaltete. Ich entschied mich als der verantwortliche Dozent, erst einmal abzuwarten. Nach ein paar Minuten tauchte der eigentliche Referent wieder auf. Er hantierte mit gekonntem Dilettantismus an dem Overhead-Projektor herum, blendete ins Publikum und legte dann – immer schneller werdend und doch noch immer schweigend – irgendwelche Folien auf, die man nur sehr begrenzt überhaupt lesen konnte. Manche waren offenbar seitenverkehrt kopiert.

Inzwischen hatte sein auf dem Boden sitzender Kompagnon den Kassettenrekorder angeschaltet. Vom Band hörte man ein monoton vorgetragenes Referat: „Die Glosse ist eine Sonderform des Kommentars, sie arbeitet mit den Mitteln der Parodie, der Travestie und der Verfremdung. Zu ihren zentralen Merkmalen gehört die Tatsache, dass die Glosse witzig ist. Die Glosse ist eine Sonderform des Kommentars...“. Das Handy klingelte erneut. Niemand schaltete es ab. Immer wieder tauchten nun Folien auf, die zumindest lesbar waren. Auf ihnen standen Botschaften aus einer anderen Wirklichkeit: „Immer mehr!“, „Wir sind die Besten!“, „Was ist Deine Realität?“, „Wir sind das Referat!“ Besonders schön fand ich die Folie mit der Aufschrift: „Es kann nicht sein, dass ihr hier rausgeht, ohne etwas mitzunehmen.“ Zum Ende – an Stelle der handelsüblichen Zusammenfassung – servierte uns der Folienmeister, der nach wie vor im dunklen Raum herum hantierte, eine Frage in Großbuchstaben: „Habt ihr die Glosse gefühlt?“ Als das Referat damit beendet war, verschwand er erneut. Stumm saßen 43 Studenten und ein sprachloser Dozent in der Dunkelheit.

Vielleicht fragen Sie sich, warum ich gerade dieses Beispiel auswähle, das zu den Highlights meiner Lehrerfahrung gehört. Meine Antwort lautet: In dieser Performance einer künstlerischen Begabung – denn das war dieses Referat ja eigentlich – verkörpert sich das Ideal oder die Idee einer konstruktivistischen Universität, von der die Rede sein soll. Es

ist so sicher nicht wiederholbar und doch von exemplarischer Bedeutung, es lässt sich nicht unmittelbar in ein Rezept umsetzen und erscheint mir doch als Ausdruck einer besonderen Haltung, die man zum Vorbild ausrufen kann. Diese beiden Studenten haben auf eine hochintelligente Weise mit eingerasteten Kommunikationsmustern gespielt, sie haben den Inhalt ihres Referats in das Medium ihrer Darstellung hineinkopiert und mit allen Chancen des Misslingens die Theorie der Glosse in die Praxis der Parodie übersetzt.

Wie lässt sich ein solcher – natürlich für sich genommen – einmaliger Akt der intellektuellen Kreativität in einer ideal gedachten Universität systematisch beheimaten? Wie schafft man in Seminaren und Vorlesungen, zwischen Mensa und Lehrstühlen jene Denkbegeisterung und Freude am intellektuellen Spiel, die unvermeidlich den Ausgangspunkt für neue Erkenntnisse bildet? Eine solche Frage, in der sich die etwas seltsam wirkende Suche nach dem Rezept für Kreativität ausdrückt, zielt auf eine besondere Einstellung gegenüber der universitären Lehre. Ihr geht es um eine besondere Haltung oder Wahrnehmungsform, die dem konkreten Handeln Kontur gibt und es hintergründig leitet. Begründen lässt sich diese andere Einstellung, wie ich meine, mit Hilfe jener Denkschule, die Heinz von Foerster so entscheidend geprägt hat und die heute, Sie wissen es, Konstruktivismus genannt wird.

Wenn man das Handeln der beiden Studenten analytisch zerbröselt, dann wird deutlich, dass diese Studenten, ob sie es wissen oder nicht, in jener Stunde ihrer Performance als konstruktivistische Dozenten agiert haben. Es werden – gewiss noch undeutlich – einige Merkmale der konstruktivistisch inspirierten Lehre offenbar: Das Andersdenken und das Andersmachen erscheinen einem plötzlich als ein Menschenrecht; der Akt der Subversion gehört geschützt, weil er die Gelegenheit zur Langweile zerstört. Und die Einheit von Botschaft und Form, von Inhalt und Darstellungsweise, wird zum Schlüsselkriterium, um über die Kommunikation in der Universität zu richten. Etwas systematischer und als zentrale These formuliert: Die konstruktivistische Einsicht in die Vielzahl der Welten und Wirklichkeiten lässt sich, so meine Behauptung, gerade in der universitären Lehre benützen, um intellektuelle Neugierde, Faszination und ein kooperatives Nachdenken zu unterstützen. Der Konstruktivismus inspiriert zum Abbau blockierender Wissenshierarchien, er fördert ein dialogorientiertes Lernen, setzt auf die Autonomie und die intellektuelle Selbständigkeit des Einzelnen. Das ist, wenn Sie so wollen, mein Beitrag zur Idee einer Universität. Was sich aus einer solchen These ergibt, ist die Notwendigkeit, sie zu begründen. Ich tue dies, indem ich drei konstruktivistische Schlüsselgedanken bzw. drei zentrale Postulate nenne und zeige, wie sie die Spielregeln und die Prämissen der universitären Lehre sowie das Selbstverständnis der Lehrenden entscheidend verwandeln.

1.3.1. Postulate des Konstruktivismus

Der Kernsatz des Konstruktivismus findet sich in einer unschuldig wirkenden Formulierung des Biologen Humberto Maturana. Er schreibt in seinem Essay „Biology of Cognition“ den Satz: „Alles, was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt.“ (Maturana, 1998: 25). Natürlich, denkt man vielleicht, das ist doch selbstverständlich, tautologisch

und banal. Es geht sogar noch kürzer: Alles Gesagte ist gesagt. Aber wenn man diesen Satz ein wenig ausdeutet, offenbart sich seine verändernde Wirkung. Deutlich wird: Jeder Akt der Kognition beruht notwendig auf den Konstruktionen eines Beobachters – und nicht auf der punktgenauen Übereinstimmung der eigenen Wahrnehmungen mit einer externen Wirklichkeit. „Alles, was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt.“ Dieser erste Schlüsselatz des Konstruktivismus – ich möchte ihn das Postulat der Beobachterorientierung nennen – bindet das Erkannte stets an den Erkennenden, manövriert ihn ins Zentrum und macht ihn zum zentralen Thema. Zum Konstruktivismus – im Sinne einer Einführung – siehe etwa: von Foerster/Pörksen (1998) und Pörksen (2001).

Man kann sich jetzt fragen, wie ein Beobachter beobachtet, wie ein Erkennender erkennt, was er erkennt. Die Antworten sämtlicher Schulen (ob sie sich stärker der Kybernetik, der Neurobiologie, der Wissenssoziologie, der Systemtheorie oder auch der Philosophie verpflichtet fühlen) zeigen bei aller Unterschiedlichkeit einen gemeinsamen Grundzug: der Beobachter bzw. die beobachtende Instanz erkennt, so sagen sie, eigengesetzlich, autonom, nach eigenen Prinzipien, nicht fremdbestimmt und auch nicht notwendig frei, sondern innengeleitet, unvermeidlich eigenständig. Die eine Wirklichkeit – verstanden als die Bezugsbasis so genannter objektiver Beschreibungen – verwandelt sich damit in eine Vielzahl von Wirklichkeiten, die man in ihren Grundzügen kennen und studieren muss, wenn man eine prinzipiell unwahrscheinliche Verständigung zumindest wahrscheinlicher machen will.

Auch der zweite Kerngedanke des Konstruktivismus – ich nenne ihn das Postulat der Autonomie des Erkennenden – hat schon bei oberflächlicher Betrachtung enorme Konsequenzen: Dieses Postulat der Autonomie kühlt die Leidenschaft zur Menschenveränderung radikal ab. Man verliert die Gewalt über den anderen, er entgleitet einem unvermeidlich – und tritt dann als selbständiges Gegenüber in den Horizont der Begegnungen hinein. Man kann ihn inspirieren, nicht aber determinieren. Anregungen sind möglich, Zwang ist prinzipiell chancenlos, eine direkte Einflussnahme zerbricht unvermeidlich an der Eigenlogik der beteiligten Systeme. Alles, was gesagt wird, wird auf eine höchst eigenwillige Art und Weise verarbeitet und an schon bestehende Erfahrungen angeschlossen.

Wer das Postulat der Beobachterorientierung und das Postulat der Autonomie ernst nimmt, der wird noch mit einer dritten Kernidee konfrontiert, die ebenso für die universitäre Lehre folgenreich ist: Wenn nämlich das Erkannte strikt an den jeweiligen Erkennenden und die ihm eigene Erkenntnisweise gekoppelt wird, dann erscheinen Beschreibungen immer auch als Selbstbeschreibungen, nicht aber als realitätsgetreue Repräsentationen einer beobachterunabhängig gegebenen Welt. Sie offenbaren Stärken und Schwächen, Vorlieben und Interessen desjenigen, der etwas sieht und wahrnimmt. Eine solche Sicht der Dinge unterminiert die Sehnsucht nach Gewissheit und absoluter Wahrheit. Es ist der Anspruch auf Objektivität, der aufgegeben werden muss, gehört es doch zu den Merkmalen einer objektiven Beschreibung, dass die Eigenschaften des Beobachters nicht in diese eingehen, sie beeinflussen und bestimmen. Heinz von Foersters kryptisch-aphoristische Objektivitätsdefinition wird erst vor diesem Hintergrund verständlich: „Objektivität“, so sagt er, „ist die Wahnvorstellung, Beobachtungen könnten ohne Beobachter gemacht werden.“ (zur Interpretation siehe von Foerster (von Foerster, 2001: 22)). Die hier zum Ausdruck kommende Skep-

sis, die eine unverzerrte, eine unbefleckte Empfängnis der Wahrheit für prinzipiell unmöglich hält, relativiert jeden Erkenntnisanspruch entscheidend und weist auf das dritte Postulat des Konstruktivismus hin: den Abschied von absoluten Wahrheitsvorstellungen.

Wer nun diese drei Postulate – die Idee der Beobachterorientierung, den Gedanken der Autonomie und den Abschied von einer absolut gedachten Wahrheit – als eine Basis der eigenen Überlegungen benützt, der gelangt zu einer anderen Einstellung gegenüber der universitären Lehre. Das Erkenntnisziel verwandelt sich, die Methoden der Präsentation verändern sich, die Ideale der Einflussnahme bekommen eine andere Kontur. Man wird bescheidener und sensibel für die ungeheuren Folgen vielleicht minimal erscheinender Anstöße, die im inneren Kräftefeld eines Menschen ihre Eigendynamik entfalten. Die Lehre orientiert sich um; der Lernende selbst, der Student, rückt ins Zentrum der Aufmerksamkeit, seine Empfindlichkeiten und Vorerfahrungen werden wichtig; er bekommt unvermeidlich die Hautproble, denn er ist es, der entscheidet, ob er sich selbst etwas beibringen lassen möchte. Das heißt: Man sieht auf einmal, dass die Objekte der pädagogischen Behandlung nur als Subjekte vorstellbar sind. Sie sind autonom. Weil man das Konzept einer absichtsvollen, direkten und monokausalen Beeinflussung – sie ist das Urparadigma jeder Erziehungs- und Lehridee – ablehnt, zeichnen sich allmählich die Konturen einer andersartigen Auffassung ab: Die Idee der Lehre verwandelt sich in die Anregung zum Selbstlernen (siehe insgesamt auch Rotthaus, 2000).

1.3.2. Prämissen und Spielregeln für die konstruktivistische Universität

Ein Moment der utopischen Entfaltung, der utopischen Reflexion. Die erste und vielleicht wichtigste Umorientierung besteht somit darin, dass das Lehr-Paradigma durch das Lern-Paradigma ersetzt wird. Das Lehr-Paradigma sieht vor, dass ein Wissender – der Dozent, der Professor – das unwissende Publikum allmählich in eine wissende Gemeinschaft verwandelt. Er weiß, welchen Stoff er vermitteln will, er kennt den optimalen Weg zu seiner Präsentation, er zergliedert die Wissensbestände in verdauliche Portionen, hebt allmählich das Niveau und schraubt sich von einfachen Überlegungen zu komplizierten Gedankengängen empor. Der Lernende hat in diesem öden Spiel die Rolle des passiven Rezipienten; er hört zu, er macht sich Notizen und versucht nachzuvollziehen, was der Lehrende sagt und meint. Schließlich wird das Gewusste wiederholt, es folgt der unvermeidliche Test, die Prüfung, dann die Note. Die verborgene Epistemologie eines solchen Vorgehens besteht darin, dass man glaubt, es gäbe allgemeine Prinzipien optimaler Stoffvermittlung; man meint, Wissen ließe sich – vergleichbar mit einer Substanz wie Kaffee oder Zucker – dem Unwissenden einflößen, um ihn auf diese Weise aus seinem rohen, noch ungebildeten Zustand zu erlösen; Aufgabe des Lernenden sei es, dieses von Personen und Handlungen abgetrennte Wissen in seinem Gedächtnis zu speichern. Wissen ist hier, so zeigt sich unmittelbar, ein übertragbares, verdinglichtes Denkergebnis und nicht ein Denkereignis, es ist nicht gebunden an Menschen, nicht gekoppelt an einen Beobachter, nicht bezogen auf eine besondere Situation oder Atmosphäre, die dieses Wissen überhaupt erst lebendig und damit brauchbar werden lässt (von Foerster und Pörksen, 1998: 65f).

Der Konstruktivismus widerspricht einer solchen Auffassung, die von einem schlichten, einem wohlportionierten Wissenstransfer handelt, fundamental: Derjenige, der lernen soll, rückt in den Vordergrund und erscheint als der aktive und autonome Konstrukteur; Lernen kann nicht erzeugt, so lautet eine zentrale Annahme, sondern nur ermöglicht werden. Der Lehrende schafft eine Umgebung, er kreiert Bedingungen, in denen sich, wenn etwas gelingt, eigentlich auch faszinationsresistente Menschen begeistert zeigen. In diesem Verständnis hat das Lehren, um ein schönes Bild von Heraklit aufzugreifen, nichts mit dem Füllen von Fässern, sondern mit dem Entzünden von Fackeln zu tun (Kahl, 2000: 283). Wer lehren will, das ergibt sich aus den Postulaten des Konstruktivismus, der muss – so hätte uns Heinz von Foerster gesagt – das Lernen lernen, um anderen überhaupt etwas beibringen zu können, von dem er glaubt, dass es für sie wichtig sein könnte. Er muss sich an seinen Studenten orientieren und ihre Autonomie voraussetzen. Die irrige Kommunikationsvorstellung, das Prinzip des Wissenstransfers, das einen aktiven Sender und einen passiven Empfänger einander modellhaft gegenüberstellt, wird ersetzt durch die ziemlich unangenehme Einsicht, dass sich Wissen einfach nicht übertragen, sondern nur individuell erschaffen lässt. Es erscheint einem unmöglich zu erwarten, dass ein Satz, den ein Mensch sagt, in einem anderen genau jene Gedanken und Begriffsnetze erweckt, die der Sprecher mit seiner Äußerung verbindet. Kommunikation ist nie Transport (Glaserfeld, 2001: 63f.). Übertragung, Sendung und Empfänger sind irreführende Metaphern, sofern es sich um den begrifflichen Inhalt handelt. Gelingende Kommunikation bekommt aus konstruktivistischer Sicht etwas hochgradig Unwahrscheinliches, zu rechnen ist stets mit einer unentrinnbaren Subjektivität von Bedeutungen. Das Nichtverstehen ist – so gesehen – eigentlich der unbemerkte Normalfall; man gleitet einfach so dahin, ohne auch nur zu bemerken, wie wenig man von einem anderen weiß und begreift. Erst wenn wir uns erkennbar nicht verstehen, verstehen wir überhaupt, dass wir uns nicht verstanden haben. Für die Lehre in der Universität heißt dies, dass man Mittel und Wege finden muss, um die Unwahrscheinlichkeit gelingender Kommunikation zumindest wahrscheinlicher zu machen. Es gilt, sich an der Realität der Lernenden zu orientieren, von ihr auszugehen, in einer Mischsprache aus notwendiger Anpassung und ebenso notwendiger fachlicher Eigenständigkeit zu formulieren. Und man muss als ein Lehrender lernen auf eine sehr spezielle Weise zuzuhören. Oft hört man ja auf eine Weise zu, die sich von der Frage leiten lässt, ob man mit dem anderen übereinstimmt, ob einem das, was er sagt, gefällt, sympathisch ist, als wahr und plausibel erscheint etc. Das ist nicht die Form des Zuhörens, die ich meine, denn man hört dann genaugenommen eigentlich nicht den anderen zu, sondern vor allem oder nur sich selbst. Das eigene System und das jeweilige mentale Modell der Vorlieben, Interessen und Abneigungen funktionieren als Filter: Je stärker die Übereinstimmung mit dem eigenen Modell, desto brauchbarer und wahrer erscheint einem dann das Gehörte und desto größer ist dann auch der Grad der Harmonie im Gespräch. Die konstruktivistisch geprägte Art zuzuhören, die Form des Zuhörens in einer anderen Universität, geht nicht mehr primär von der Frage aus, ob das, was der andere sagt, mit den eigenen Gedanken übereinstimmt. Übereinstimmung ist nicht mehr zentral. Man möchte eher in einem Akt nicht-egozentrischer Aufmerksamkeit herausfinden, in welchem Bereich das, was der andere sagt, gültig ist. Unter welchen Bedingungen stimmt es? In welcher Welt ist es relevant? Wie sehen die Kriterien aus, um über die

Gültigkeit des Gesagten zu entscheiden? Stimmt das Gesagte, wenn man eben diese Kriterien zugrunde legt? Wer auf diese Weise zuhört und fragt, der lernt den anderen kennen und erfährt auch, wie dieser andere zuhört oder auch warum er sich vielleicht verweigert. Auch hier treibt man die Beobachtung noch etwas weiter, spannt den Begriff des Zuhörens in eine reflexive Denkfigur ein und trainiert sich in einem nächsten Schritt, dem Zuhören zuzuhören, um jene Bedingungen ausfindig zu machen, die gegeben sein müssen, damit ein anderer überhaupt bereit ist, das Gesagte zur Kenntnis zu nehmen. Das heißt: Man lernt den, dem man etwas beibringen soll, kennen, indem man ihm zuhört und seinem Zuhören zuhört – diese Überlegungen verdanke ich Gesprächen mit Maturana.

1.3.2.1. Eine Epistemologie des fundamentalen Unwissens

Aber man kann in jener Universität, welche ich mir vorstelle und die ich mir quer zu dem um sich greifenden Bulimie-Lernen im Gefolge der Bologna-Reform herbei phantasie, noch weitergehen und überhaupt die blockierenden Wissenshierarchien, die zwischen eingeschüchternen Studenten und vermeintlich allwissenden Dozenten bestimmend wirken, aufweichen. Die klassische Auffassung, die Schüchternheit, Angst und Frustration erzeugt, also das Lernklima an den Universitäten vergiftet, besteht darin, dass die Studenten wenig bis gar nichts wissen und sich der Dozent – ausgesprochen oder unausgesprochen – als der Hüter der reinen Wahrheit verstehen sollte. Er ist es, der weiß; er ist es, der das Recht zur Entscheidung über Richtiges und Unrichtiges, Wertvolles und Wertloses besitzt. Eine solche kommunikative Matrix, die auf der Unterscheidung von Wissenden und Nichtwissenden basiert, gefährdet den Dialog; sie ist keine gute Basis, um Kreativität, Leidenschaft, Geduld und Ausdauer zu wecken. Wenn man sich aber klar macht und die konstruktivistische Einsicht verleiht, dass absolute Wahrheit nicht zu haben ist, dass wir – unterschiedslos – im Erkennen alle Befangene sind, dann ist es ein fundamentales Unwissen, das Studierende und Lehrende gleichermaßen eint. Die blockierende, ängstigende und intellektuell unproduktive Wissenshierarchie, die ihre Macht gerade aus einer realistischen Interpretation des Erkenntnisvorgangs bezieht, verliert an Gewicht: Niemand ist näher an einer absoluten Wahrheit – und auch diese Aussage hat einen unvermeidlich fraglichen Wahrheitsstatus. In der Sphäre des konventionell gültigen Wissens gibt es Unterschiede und mehr oder minder ausgeprägte Erfahrungen, aber bezogen auf einen Pol des objektiven Wissens herrscht eine fundamentale Gleichheit zwischen Studenten und Dozenten. Sie verwandeln sich in Ko-Lernende, beiderseits geprägt und auf merkwürdige Weise inspiriert und fasziniert von der Gewissheit der Ungewissheit. Natürlich stellt auch diese Gewissheit der Ungewissheit keinen letzten archimedischen Punkt dar, sie ist keine paradox verfasste Letztgültigkeit, sondern hält sich selbst stets in der Schwebel. Sie kann nur auf eine leichte, offene, gleichsam immer leise schmunzelnde Weise überhaupt vertreten werden, um nicht in einen Meta-Dogmatismus abzustürzen, der die anderen fortwährend über ihre epistemologischen Irrtümer belehrt. Wir wissen also, so muss man genauer formulieren, dass wir vermutlich nie sicher wissen können, wissen aber auch das nicht mit jener unbedingten Sicherheit, der irgendetwas Absolutes zukommt. Das Nichtwissen bleibt auch dann, wenn wir uns fragen, ob wir uns denn nicht wenigstens im Nichtwissen beheimaten können.

Seltsamerweise hat diese Situation einer „unaufhebbaren Endgültigkeit der Vorläufigkeit“ (diese Formulierung verdanke ich einem Gespräch mit Schmidt (siehe Pörksen, 1997: 21) nichts Bedrückendes, sondern sie wirkt sich nach meinen Erfahrungen eher anregend aus. Eine solche Einsicht macht nicht gleichgültig oder müde, sondern sie reizt und weckt in merkwürdiger Weise den Erkenntnisthunger. Die Unerkennbarkeit des Absoluten bildet einen anregenden Stimulus, ein wunderbares Motiv des Aufbruchs in ewig unbekanntes Gelände, sie ist kein Grund zur Resignation. Man will mehr wissen, wenn man sich mit der Grundsätzlichkeit des Nichtwissens vertraut gemacht hat. Das Paradox animiert.

Man sollte, so will ich nun vorschlagen, die universitäre Lehre aus einem Geist des fundamentalen Unwissens heraus betreiben; es ist ein Geist und vielleicht auch manchmal ein Dämon, der wieder eine neue Dynamik ermöglicht und nicht im Rahmen der ewigen Krisenbeschwörung oder der allein pragmatisch gemeinten Veränderungswünsche stecken bleibt. Heinz von Foerster selbst hat ganz im Sinne dieser Überlegungen von einer „Theorie des Wissens“ gesprochen, „die eingedenk der Unergründlichkeit unseres Unwissens bleibt“ (von Foerster, 1993: 133). Er schreibt von „einer Spitze-des-Eisbergs-Epistemologie, die sich ihres schwebenden Zustands stets bewusst ist.“ (von Foerster, 1993: 133). Aber was heißt das? „Unser Wissen, das wir von der Welt besitzen“, so bekommt man bei Heinz von Foerster zu lesen, „erscheint mir als die Spitze eines Eisbergs. Es ist wie das winzige Stückchen Eis, das aus dem Wasser ragt, aber unser Unwissen reicht hinunter bis in die tiefsten Tiefen des Ozeans.“ (von Foerster, 2001: 45). Aus dieser „Spitze-des-Eisbergs-Epistemologie“, die erkennbar eng mit dem Konstruktivismus verwandt ist, ergibt sich eine neue Bescheidenheit, die sich in der Lehre produktiv wenden lässt. Die Einsicht in die unumgängliche Vorläufigkeit allen Erkennens bringt intellektuell unfruchtbare Hierarchien zum Einsturz; man ist – mit einer solchen Epistemologie im Gepäck – eher geneigt, sich immer wieder selbst umzukonditionieren und die Ruhebänke fester Wahrheiten zu verlassen. Derjenige, der weiß, dass er weiß bzw. der glaubte zu wissen, wird zu demjenigen, der weiß, dass er nichts oder noch nicht weiß und deshalb – seltsam genug – wissen möchte. Wer mag, kann hier ein fernes Echo auf Wilhelm von Humboldts Wissenschaftsverständnis heraushören, das dem Wissensbegriff und der allgemeiner ansetzenden Erkenntnisidee des Konstruktivismus in erstaunlicher Weise gleicht. Schon bei Wilhelm von Humboldt heißt es, dass es die Wissenschaft im Gegensatz zur Schule nicht mit „fertigen und abgemachten Kenntnissen“ (Humboldt, 1956: 378) zu tun habe. Es sei zentral, „dass bei der inneren Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten alles darauf beruht, das Prinzip zu erhalten, die Wissenschaft als etwas noch nicht Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen.“ (Humboldt, 1956: 378).

Ein Nachdenken, das sich nicht der Konfrontation mit dem noch Unbekannten und dem noch Ungesicherten stellt, ist demzufolge keine wissenschaftliche Reflexion; die reine Dressur, das Einüben des Gesicherten und die Züchtung von Paukmaschinen kann kein akzeptables Ziel des universitären Unterrichts sein – auch wenn die Bologna-Reform (und hier möchte ich mit einem kurzen Klagelied einsetzen) genau diese archaische, diese erkenntnistheoretisch bes-

tenfalls obsoletere Ideologie des Lernens und Lehrens wieder belebt hat: Standardisierung statt Personalisierung, die Wiederholung des Immer-Gleichen in Modulhandbüchern, die für die Ewigkeit konzipiert sind; die Diskriminierung des Umweges, des Unbekannten und der Frage zugunsten von Linearität und Rezeptwissen, das man bimsen und trainieren kann und das einen, so die kuriose Behauptung, irgendwie auf die Welt da draußen vorbereiten soll. Es ist erstaunlich, dass wir Universitätsinsassen glauben, uns derart kreativitätsfeindliche Ideologie leisten zu können und ich glaube, dass wir alle schon in ein paar Jahren gemeinsam dieser Ideologie abschwören werden, dass es zu Ritualen der kollektiven Buße in akademischen Kreisen kommen wird, die stets mit einer einzigen Frage einsetzen werden, nämlich: Was haben wir getan, was haben wir nur angestellt?

1.3.2.2. Zur Einheit von Botschaft und Form

Aber lassen Sie mich jetzt ganz schnell das Klagegedicht wieder beenden und eine weitere Stufe der unvermeidlich utopischen Reflexion erklimmen. Das bisher Präsentierte, so würde ich selbst meinen, klingt vermutlich radikaler, als es ist. Tatsächlich revolutionäre Wirkungen entfalten die Postulate des Konstruktivismus allerdings, wenn man sie auf die in der Universität üblichen Kommunikationsformen bezieht. Wer wissenschaftliche Prosa liest und Vorträgen zuhört, der erkennt leicht, dass hier Darstellungsregeln wirksam sind, die alle den Beobachter ausschließen, also das Postulat der Beobachterorientierung und die Forderung, den eigenen Erkenntnisanspruch drastisch zurückzunehmen, verletzen. Das wissenschaftliche Schreiben und Sprechen wird von einem Ich-Tabu, einem Erzähltabu und einem Metapherntabu regiert (Kretzenbacher, 1995: 34). Wer als ein konventionell formulierender Student oder Wissenschaftler auf Geschichten und Parabeln, kreative Metaphern und die Schilderung eigener Denkerlebnisse verzichtet und wer vor allem das eigene Ich spürbar aus seinen Texten verbannt, der spricht oder schreibt eine Sprache, die Objektivitätsansprüche zumindest nahelegt. Sie bedingt, wenn sie von Konstruktivisten und anderen Skeptikern gebraucht wird, eine Paradoxie, die man einen rhetorischen Selbstwiderspruch nennen könnte: Im Falle eines logischen Selbstwiderspruchs sind Aussagen logisch unvereinbar. Mit dem Begriff des rhetorischen Selbstwiderspruchs meine ich dagegen, dass die Diktion, die gewählt wird, nicht zu der Aussage, die man trifft, passt. Man legt eine Autorität und einen Anspruch auf Endgültigkeit und letzte Gewissheit nahe, den man eben, bleibt man den einmal formulierten Prämissen treu, gar nicht erheben kann. Man suggeriert die Möglichkeit der Letztbegründung und der objektiven Aussage schon durch die verwendeten Stilmittel – und bestreitet diese jedoch gleichzeitig auf der Inhaltsebene, verwendet eine Diktion, einen Jargon der Unumstößlichkeit, der nicht mit den eigenen Grundannahmen in Einklang steht. Diese müssten einen eigentlich zu anderen, offeneren und vor allem beobachtergebundenen Darstellungs- und Redeweisen inspirieren. Man könnte es auch so sagen: Wer über den Konstruktivismus nachdenkt, der ist notwendig mit der Frage der Form konfrontiert, die das Problem der Form mit behandelt. Mein Vorschlag ist es in jener ideal gedachten Universität, das Gespräch radikal zu kultivieren und zur Grundlage allen Sprechens und Schreibens zu machen. Der Grund besteht darin, dass mir eine dialogische Wissensschöpfung sehr effektiv zu sein scheint und dass der Geist des Gesprächs zu der Erkenntnistheorie des Konstruktivismus besonders