

Richard Hartmann:

Kirchlicher Umbruch und die pastoralen Leitungsteams: Grenzen und Chancen von Bildungsmaßnahmen

*„Man kann einen Menschen nicht lehren,
man kann ihm nur helfen,
sich selbst zu entdecken“
(Galileo Galilei).¹*

*„Zu den Grundvoraussetzungen des Lernens gehört,
daß den Menschen wirklich wichtig ist,
was sie tun.“²
(Peter M. Senge)*

1. TIMES ARE CHANGING

Die Idylle der Priesterromane des beginnenden 20. Jahrhunderts ist vorbei. Die Vorstellung eines Seelsorgers – damals natürlich eines Mannes –, der durch seine Persönlichkeit und durch institutionelle Stützen eine geachtete Autorität war, der für die rechte „Verwaltung“ der Sakramente sorgte und Recht und Ordnung gewährleistete, ist wirklich nur noch ein historisches Datum. Nicht, dass diesen Erwartungen entsprechend alle Seelsorger „Heilige“ waren; ihre Schwächen und Eigenheiten waren wohl bekannt, zumal, wenn sie über Jahrzehnte an einem Ort wirkten. Dennoch wurden sie in ihren kirchlichen „Kernaufgaben“, der Vermittlung des sakramental hinterlegten Heils, kaum hinterfragt. Die Aufgaben der Pfarrer waren klar definiert und beschreibbar sowie weitgehend erlernbar (z. B. „Messe-Lesen“ als reines Nachvollziehen des Ritus). Schon im auslaufenden 19. Jahrhundert wurden von jenen Erneuerungen angestoßen, die mehr „entdeckten“. Es waren Menschen im Sinne des einleitenden Galileo-Zitats, die sich selbst entdeckten unter den Bedingungen einer sich verändernden Gesellschaft. Soziale Herausforderungen ebenso wie das Zerschneiden weltanschaulicher Monokultur, die Moderne, die jeden Einzelnen als Subjekt seines Handelns stärkten; all das waren Entdeckungen, in denen wachsame Seelsorger lernen wollten, was wirklich für die Menschen wichtig war.

Das Transformationstempo nahm schnell zu. Beschleunigung und Diversität gehören zu den Kennzeichen des 20. Jahrhunderts und werden auch auf Zukunft hin

¹ Zitiert nach ARNOLD, Rolf/SCHÜBLER, Ingeborg (Hg.): Ermöglichungsdidaktik: erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Baltmannsweiler 2015, S. 187.

² SENGE, Peter M.: Die fünfte Disziplin, Stuttgart 92003 (engl.1990, erste deutsche Auflage 1996), S. 502.

die Gestaltung unserer Wirklichkeit und die Formation der Kirche durcheinanderwirbeln.³ Die Wahrnehmung der Ausdifferenzierung der Gesellschaft musste zwangsläufig auch zu einer Ausdifferenzierung des Seelsorgeberufs führen, sowohl in seinen Aufgaben, in seinen Berufsrollen und -profilen als auch in seiner neuen Notwendigkeit zur Kooperation. Nicht, dass es solche Kooperation früher nicht gab: Gerade in den Städten gab es in den Pfarrhäusern neben dem Pfarrer mit einem oder mehreren Kaplänen eventuell noch einem Benefiziaten, vor allem in der Schule, eine Gemeindeschwester, erste Pfarrhelferinnen oder Sekretariats- und Hauswirtschaftskräfte. Die Aufgabenzuweisung und vor allem die hierarchische Ordnung innerhalb dieser Organisationen mit dem Pfarrer an der Spitze waren jedoch eindeutig bestimmt. Dies gehört inzwischen der Vergangenheit an, obgleich es anscheinend noch Relikte dieser Vergangenheit bis heute gibt.

Anpassungsleistungen gab es, wie schon erwähnt, zuerst von den wachsamem Zeitgenossen vor Ort, die ihre Schwerpunkte neu setzten und eigenständig zusätzliche Kompetenzen erwarben. Anpassungsleistungen gab und gibt es dann jedoch vor allem von der Leitungsebene der Diözesen: Hier musste „gehandelt“ werden. Die Ausdifferenzierung der kirchlichen Berufe führte nicht nur zu einer Erhöhung der verschiedenen Handlungskompetenzen, sondern sie machte es fraglos notwendig, dass die Berufe sich in ihrer Zuständigkeit gegenseitig abstimmten und sich bestenfalls sogar in gemeinsamen Bereichen in ihren Kompetenzen ergänzten. Die immer geringer werdende Zahl möglicher Pfarrer provozierte die Einrichtung größerer Verantwortungsbereiche in Seelsorgeeinheiten oder Groß-Pfarreien, in denen wiederum neue Kooperationsformen entwickelt werden mussten. Es gibt inzwischen neue Erwartungen und Rollenbeschreibungen der Leitungsaufgaben, die nicht mehr an einem Berufsbild oder gar an der Weihe festgemacht werden können und müssen. Diese Veränderungen spitzen sich weiter zu, wenn aus Finanzmangel und aus weiter fehlendem hauptberuflichem Personal auch frei engagierte Ehrenamtliche mit in die Verantwortung genommen werden. Professionelles Handeln muss plötzlich nicht mehr mit dem Beruf als Erwerbsberuf verbunden sein. Vielerorts wurde zur Organisation dieser Veränderung die Kompetenz der ökonomisch ausgerichteten Organisationsberatungsinstitute abgerufen.

Diese Veränderungen und die damit verbundenen Lernprozesse der Diözesanleitungen und der Bischöfe wurden zum Teil im Nachhinein mit theologischen Grundlagen unterfüttert. Die äußeren kirchlichen Bedingungen beförderten eine Konzilsrelecture mit dem Fokus auf dem Priestertum aller Gläubigen und ihrer

³ Sprechend ist der Titel eines Buches mit Impulsen des Papstes: von KEMPIS, Stefan (Hg.): Papst Franziskus Macht Wirbel! Anstiftungen für junge Leute, Stuttgart 2015.

Berufung zur Heiligkeit.⁴ Zum Teil war es aber auch die vorausschauende Rezeption ganz unterschiedlicher pastoraltheologischer Entwürfe, die die Pluralität in der Postmoderne, die Milieuforschung und andere Konzepte in den Vordergrund rückte.

Die hier beschriebenen Veränderungsprozesse unterliegen jedoch einer mehrfachen Ungleichzeitigkeit. Die deutschen Bischöfe haben zwar früh behauptet, dass es um „Mehr als Strukturen“⁵ gehe, sich aber längst nicht auf gemeinsame Maßnahmen geeinigt. Die Strukturen in den Diözesen, mehr aber noch ihre „Organisationskultur“, weichen deutlich voneinander ab. Aber auch innerhalb der Diözesen gibt es extreme Differenzen. Wenn in einem Bereich ein motiviert offenes Team einen entsprechenden Lernprozess beginnt und Transformation startet, gibt es anderswo deutliche Verweigerung oder – nachvollziehbar – ausufernde Konflikte im Rahmen der erwarteten Zusammenarbeit.

Wieder beginnt die Frage nach möglichen Lernwegen in der Führungsebene. Bildung in diesen Transformationsprozessen scheint die Maßnahme der Wahl zu sein. Bildungsprogramme werden aufgelegt, um eine gemeinsame Strategie zu fördern, und scheitern.⁶ Vor diesem Hintergrund muss nach der Bedeutung von Bildung und der Rolle der Leitungsteams in Transformationsprozessen gefragt werden.⁷

1. WIE LASSEN SICH KIRCHLICHE TRANSFORMATIONSPROZESSE UND PROJEKTE DES CHANGE-MANAGEMENTS VERSTEHEN?

Wird Kirche verändert oder verändert sie sich selber? Das ist eine der Ausgangsfragen, die sich eine Organisation stellen muss, die – zugespitzt in den Entscheidungen des I. Vatikanischen Konzils – sich von einer klar monarchisch-zentralen Führung her definiert. Dass solche zentralistischen Führungskonzepte unter den veränderten gesellschaftlichen Bedingungen nicht mehr funktionieren, zeigt sich in vielen Zusammenhängen. Dass eine solche Form des „Zentralismus“ auch the-

⁴ Siehe DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE: Gemeinsam Kirche sein. Wort der deutschen Bischöfe zur Erneuerung der Pastoral, Bonn 2015.

⁵ DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, SEKRETARIAT (Hg.): Mehr als Strukturen... Neuorientierung der Pastoral in den (Erz-)Diözesen – Ein Überblick, Bonn 2007.

⁶ Vgl. HARTMANN, Richard: Arbeit für die Tonne. Über die begrenzte Relevanz von Beratungs- und Bildungsprozessen, in: Ulrike BECHMANN/Rainer BUCHER/Rainer KROCKAUER/Johann POCK (Hg.): Abfall. Theologisch-kritische Reflexionen über Müll, Entsorgung und Verschwendung, Wien 2015, S. 67-80.

⁷ Ich verdanke etliche Anregungen zu diesem Beitrag der Tagung „Systemtheorie und Lernen“ des Theologisch-Pastoralen Instituts für berufsbegleitende Fortbildung, Mainz, die wir im Januar 2016 zusammen mit Rolf Arnold, Kaiserslautern, durchführten.

ologisch nur begrenzt Unterstützung findet, wird in den neueren Impulsen zu einer neuen Synodalität⁸ deutlich. An dieser Stelle kann – und braucht – die Position nicht diskutiert werden, dass alle Synodalität nach Franziskus aber auch schon nach Benedikt von Nursia⁹ auf eine Entscheidung der obersten Autorität zuläuft. Wichtig ist in diesem Kontext allein, dass Synodalität als Grundprinzip angenommen wird und damit der Impuls gesetzt wird, dass sich Kirche als lernende Organisation entwickelt. Peter M. Senge beschreibt:

„Lernende Organisationen sind möglich, weil wir alle tief in unserem Innern ein intuitives Lernbedürfnis haben. [...] Lernende Organisationen sind möglich, weil das Lernen nicht nur in unserer Natur liegt, sondern weil wir leidenschaftlich gern lernen.“¹⁰

Solche Lernbereitschaft, solche leidenschaftliche, im Glauben begründete Lernbereitschaft, ist die Grundvoraussetzung dafür, dass Kirche einen gemeinsamen Zukunftsprozess einschlägt. Sie lässt sich in der Sehnsucht nach der steten Gottsuche ebenso begründen, wie in der Suche nach dem Verstehen der Zeichen der Zeit sowie der Leidenschaft in der Sorge um den Menschen. All dies sind mögliche fördernde spirituelle Grundlagen, um jenem inneren Wachstumsprozess Raum zu geben, der den Change-Prozess fördert. Das Bistum Fulda hat in seinem Leitwort „Um der Menschen willen gemeinsam auf der Suche nach Gott“¹¹ diese Dimensionen ausdrücklich hervorgehoben.¹² Mit dieser Motivation kann das Lernen gut beginnen. Dieses Lernen ist jedoch – mit Senge – der Disziplin des „Personal Mastery – der Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung“¹³ – unterworfen. „Personal Mastery bedeutet, daß Menschen kontinuierlich lernen, wie sie ihre Fähigkeiten ausweiten können, um die Ergebnisse zu erzielen, die ihnen wirklich wichtig sind.“¹⁴ Wesentliche Grundlage dazu ist das kontinuierliche Arbeiten an einer gemeinsamen Vision. Diese Arbeit bedarf der Bereitschaft, in den verschiedenen Arbeitsgruppen und Verantwortungsgemeinschaften

⁸ Siehe bes. Franziskus: Ansprache bei der 50-Jahr-Feier der Errichtung der Bischofssynode (17. Oktober 2015), in: DIE DEUTSCHEN BISCHÖFE, SEKRETARIAT (Hg.): Die Berufung und Sendung der Familie in Kirche und Welt von heute. Texte zur Bischofssynode 2015 und Dokumente der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn 2015, S. 23-33, bes. S. 27f.

⁹ Siehe KRANTZ, Benedikta: Leitung in der Kirche hat viele Gesichter – Impuls aus der Benediktusregel, in: SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSSYNODE: Gemeinsam Kirche sein: Wie das möglich ist ... Impulse – Einsprüche – Ideen, Bonn 2016 (Arbeitshilfen) [im Erscheinen].

¹⁰ SENGE, Die fünfte Disziplin, S. 12

¹¹ Siehe Pastoraler Prozess des Bistum Fulda: http://www.bistum-fulda.de/bistum_fulda/kirche_aktiv/pastoraler_prozess/pastoralerprozess_start/pp_start.php [Zugriff: 29.2.2016].

¹² Dass der Prozess dennoch eher mühselig vorangeschritten ist, kann auch damit zusammenhängen, dass dieses Wort nicht intensiv genug ins kollektive Bewusstsein der Diözese und ihrer Glieder gedrungen ist.

¹³ Vgl. SENGE, Die fünfte Disziplin, besonders, S. 171-212.

¹⁴ Ebd. S. 517.

eine Form dialogischer Kommunikation zu entwickeln. Spätestens mit dieser Feststellung werden entsprechende Zweifel bei den Leitungsverantwortlichen in den Diözesen, den Personal- und Seelsorgeämtern und den für die Fortbildung verantwortlichen Abteilungen aufkommen. Denn „wären wir soweit, dass Dialogfähigkeit und Veränderungsbereitschaft entwickelt wären, dann wäre die halbe Miete erbracht“, so dürften etliche denken und klagen.

Die systemtheoretisch-konstruktivistische Sicht kann uns vielleicht weiterhelfen. Dass die Realität, die sie erfreut annehmen, aber auch unter der sie leiden, selbst erschaffen ist, wäre zu vertiefen: „Eine lernende Organisation ist ein Ort, an dem Menschen kontinuierlich entdecken, daß sie ihre Realität selbst erschaffen. Und daß sie sie verändern können.“¹⁵ Je mehr sich die Einzelnen jedoch nur als Objekte der Veränderung erfahren, desto eher werden sie ihre Selbstdynamik auch in der Blockade zum Ausdruck bringen:

„Meist ist ja der Wunsch nach Veränderung des Verhaltens das eigentliche Ziel organisatorischer Umstrukturierungsmaßnahmen aller Art. Ihr Ziel erreichen sie selten. Erfahrungsgemäß werden Strukturanpassungen oder Prozessneudeinitionen von den meisten nur als Option für Veränderung begriffen, die angenommen werden kann – oder auch nicht. Alle, die in Unternehmen arbeiten, kennen die Diskrepanz zwischen Zielsetzung und Realität, bei der Veränderung von Aufbau- und Ablaufstrukturen.“¹⁶

2. SYSTEMTHEORETISCHE RELATIVIERUNG

Zu den grundlegenden Einsichten der Systemtheorie gehört die Relativierung jeder Steuerungsmöglichkeit der Systeme und der Organisationen. Wenn zur Logik der Systeme die Autopoiesis gehört, wenn Kommunikation nur insoweit Kommunikation ist, indem sie aufgegriffen wird mit anschließenden Kommunikationen, sind alle einfachen Leitungsideen eines Ursache-Wirkungs-Zusammenhangs unterkomplex. Vorstellungen, die noch vor 30 Jahren geäußert wurden und auf einfache Veränderungen durch flächendeckende Fort- und Weiterbildungsprogramme setzten, konnten vor diesem Hintergrund keinen Erfolg bringen.¹⁷ Weiterführend sind dann erst die Konzepte einer „Ermöglichungsdidaktik“, die gerade die Einzelnen in ihrer Lernbereitschaft ansprechen. Rolf Arnold akzentuiert:

„Ermöglichungsdidaktische LernbegleiterInnen wissen um die Relativität eigener und fremder Deutungen, sie sind weniger entschieden mit ihren

¹⁵ Ebd. S. 22f.

¹⁶ REINECK, Uwe/ANDERL, Mirja: Mythos Change. Verändern verändern, Weinheim 2015, S. 20f.

¹⁷ Vgl. HARTMANN, Abfall.

Behauptungen und gehen von der Möglichkeit eigener und fremder Fehler bzw. Fehleinschätzungen aus (Irrtumsoffenheit)“.¹⁸

Weitere Grundeinsichten dieses Ansatzes sprechen von Divergenztoleranz, Veränderungsoffenheit, Umgang mit Unsicherheit, Wirkungsoffenheit.¹⁹ Es komme darauf an, „die mir anvertrauten Menschen als Fremde zu respektieren und ihnen in dem Bewusstsein zu begegnen, dass meine Beobachtungen von ihnen nur das zu erkennen vermag, was meine Beobachtung zu erkennen vermag“²⁰ und Vorbild an Fehlertoleranz, Menschlichkeit, wertschätzendem Umgang und Solidarität²¹ zu sein.

Alle Bildungskonzepte müssen sich dieser Selbstrelativierung unterziehen. Sie bieten Lernprozesse an und sind bereit, sie mit den verschiedenen Teilnehmenden dieser Konzepte abzuwägen, zu verändern und somit zu einer ersten Hypothese, einem neuen Projekt des Handelns durchzustoßen.²² Was hier über die Bildungskonzepte gesagt ist, gilt in gleicher Weise für alle Pastoralkonzepte, die nur „von oben“ aufgestellt sind.

3. WER LEITET?

Die hier skizzierte Einsicht hat radikale Konsequenzen für die Art der Leitung in solchen „lernenden Organisationen“. Armin Nassehi betont:

„Die Hierarchie von heute rechnet mit Menschen und Kommunikationsformen, die die Logik des Handelns nicht aus der Hand geben, mit Menschen, die wollen, was sie sollen. Zu wollen, was man soll, setzt allerdings Hierarchien voraus, die das Sollen symbolisieren, zumindest inszenieren – auch wenn sie oft genug nicht einmal wissen, was es ist. Deshalb meinen wir, dass das Führen eine Illusion ist, eine notwendige Illusion freilich. Und es ist kein Wunder, wenn beim Versuch, das Illusionäre dieser Notwendigkeit zu verdecken, die Charismatisierung von Führung und die merkwürdigen Inszenierungen von Führenden bisweilen ins Lächerliche geraten.“²³

¹⁸ ARNOLD, Rolf: Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik, in: DERS./Ingeborg SCHÜSSLER (Hg.): Ermöglichungsdidaktik, S. 14-36, hier S. 25.

¹⁹ Vgl. ARNOLD, Systemtheoretische Grundlagen, S. 26.

²⁰ ARNOLD, Rolf/ARNOLD-HAECKY, Beatrice: Der Eid des Sisyphos: Eine Einführung in die systemische Pädagogik, Baltmannsweiler 2011, S. 16.

²¹ Vgl. ebd. S. 16.

²² An dieser Stelle sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass sich die Pastoraltheologie insgesamt in ihren handlungstheoretischen Entwürfen in gleicher Weise relativiert und immer wieder „nur“ Hypothesen anbietet, die einer neuen Überprüfung unterzogen werden können.

²³ NASSEHI, Armin: Gesellschaft verstehen, Hamburg 2011, S. 115ff.

Ähnlich Peter Senge:

„Zweifellos schöpfen Führungskräfte ihre Inspiration und geistige Kraft aus dem Dienst an ihrer Vision; aber ein Großteil der Hebelkraft, die eine Führungskraft tatsächlich ausüben kann, liegt in der Fertigkeit, anderen Menschen zu einem präziseren und aufschlussreicheren Bild der Realität zu verhelfen und ihnen dadurch die Möglichkeit zu geben, ihre eigenen Fähigkeiten zu erweitern.“²⁴

Ob also in einer Organisation Lernen gelingen kann, ob der erwünschte Veränderungsprozess beginnt, hängt wesentlich von der entwickelten Leitungskultur ab. Wenn Leitung die Prozesse, die geschehen, von vornherein wieder abwertet, wird eine selbstorganisierte Fortentwicklung nicht gelingen, die innere – oder gar äußere – Kündigung der lernwilligen MitarbeiterInnen wird die unaufhaltsame Folge sein.

4. LERNEN IM TEAM

Gemeinsam lernen in einem gemeinsamen Arbeitsfeld, das ist die Chance in den neuen Pastoralstrukturen, wenn dazu die Offenheit der Führungsebene, die Bereitschaft der Beteiligten und die Begleitung durch entsprechende Kompetenzteams im Bildungsbereich zur Verfügung stehen. Dabei darf Team weder missverstanden werden als Arbeitsgruppe mit für die einzelnen reduzierter Verantwortung²⁵ noch als Gruppe, die sich über alle Maßnahmen und Stile sowieso einig ist.²⁶ Ich selber gebrauche den Begriff „Team“ nur mit äußerster Vorsicht, weil er zu gerne totale Übereinstimmung ihrer Glieder insinuiert. Neutralere ist dann eher die Bezeichnung „Arbeitsgruppe“. Die Organisationsentwicklungsliteratur nutzt den Begriff Team meiner Einsicht nach eher aufgrund ihrer positiven Konnotation.

„Erfolgreiche Teambildung setzt nicht nur eine Kooperationskultur voraus, es ist auch notwendig, Schritt für Schritt vorzugehen und nicht alles auf einmal zu erwarten. Gruppen benötigen Zeit, um sich zu Teams zu entwickeln. Diese Entwicklung ist üblicherweise krisenhaft, d. h. es kommt im-

²⁴ SENGE, Die fünfte Disziplin, S. 427.

²⁵ Es ist schon bedrängend, wie sehr sich auch im kirchlichen Kontext die ironische Kurzformel TEAM – „Toll ein anderer macht's“ verbreitet hat.

²⁶ Die Kongruenz von Pastoralstilen und inhaltlicher Ausrichtung in einer Arbeitsgruppe wird zwar nach innen – zumindest über einen bestimmten Zeitraum hin – die Konflikte reduzieren, führt aber nach außen vor dem Hintergrund der erhöhten Pluralität eher zu einer langweiligen Monokultur. Darüber hinaus führt die Gleichheit der Positionen im „Team“ gerne zur Abwertung anderer Positionen seitens der „Basis“.

mer mal wieder zu Uneinigkeit und auch zu Konflikten. Nur durch die erfolgreiche Bewältigung dieser Krisen gelingt es den Gruppen, zu einer weiteren Reifungsstufe voranzuschreiten.“²⁷

Voraussetzung ist die zu erlernende Kooperationskultur, welcher ein gegenseitiges Vertrauen zugrunde liegt. Nur so kann die Energie, die sich in der Differenz der Team-Mitglieder abbildet, für das gemeinsame Projekt genutzt werden. Für das Feld Schule erstellen Arnold und Arnold-Haecky einen

„„Aufgeschlossenheits-Check für das lernende Kollegium“

- (1) Was sind unsere zentralen ‚Beliefs‘ im Kollegium (Worin sind sich alle einig)?
- (2) Welchen Nutzen stiften diese Beliefs (über SchülerInnen, Unterricht, Schulpolitik usw.)?
- (3) Welchen ‚Schaden‘ können diese Beliefs anrichten?
- (4) Sind wir festgelegt oder können wir uns ein ‚frisches Denken‘ leisten?
- (5) Was befürchten wir? Was sind unsere Ängste?
- (6) Wann setzen wir uns mit Neuem auseinander? Begrüßen oder vertreiben wir es?
- (7) Was glauben wir besser zu wissen (als die jungen Referendare, die Eltern, die Schulaufsicht)?
- (8) Wann haben wir uns persönlich oder im Kollegium verändert?
- (9) Welche Veränderungsaufgaben stehen an?
- (10) Wie lassen wir uns auf die eigene Veränderung (durch Neues) ein?“²⁸

Für die Pastoral ist eine ähnliche Arbeit an den „Beliefs“ notwendig. Es geht dabei um Grundeinsichten und Haltungen, die sich als sehr komplex erweisen: Eine Arbeitsgruppe sollte sich austauschen über ihre theologischen Positionen, ihre spirituellen Verwurzelungen, ihre Sicht auf die Gesellschaft und die konkreten Personen, mit denen sie zu tun hat. Diese Grundhaltungen sind in der Regel biographisch verwurzelt. Eine der Grundbedingungen für die fruchtbare Zusammenarbeit ist nicht die Gleichheit dieser Überzeugungen, sondern die gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung.

Eine weitere Bedingung für gemeinsames Lernen ist die grundsätzliche Neugier, sich mit Neuem auseinanderzusetzen, sogar, oder gerade dann, wenn sich darin die „Beliefs“ verändern. Schließlich kommt es darauf an, die Veränderungen genau wahrzunehmen und sowohl für die Gruppe wie für die eigene Person zu reflektieren und einzuordnen. Dabei ist der Einfluss der Umwelt nicht geringzuschätzen:

²⁷ ARNOLD/ARNOLD-HAECKY, *Sisyphos*, S. 130.

²⁸ Ebd. S. 169.

„Lehren geschieht nicht im luftleeren Raum, sondern ist meist eingebunden in eine Institution (Bildungsanbieter) und ein Team (Kollegium). Beteiligen Sie sich deshalb an der Organisations- und Teamentwicklung des Kontextes in dem sie professionell wirken!“²⁹

Wenn sich Kirche in den Pastoralstrukturen als lernende Organisation versteht, wird dies immer Einfluss auf die gesamte Organisation haben. Kooperation erweist sich in diesem synergetischen Prozess als wichtig: *Professional Teams*, und als solche müssen sich auch die Pastoralteams der Pfarreien verstehen, bieten Vorteile für Einzelkämpfer, Kollegien und Organisationen.³⁰ Arnold stellt dazu Grundorientierungen und Leitmotive zusammen:

Grundorientierung	Leitmotive
Wege vom Einzelkämpfertum zum Mitkämpfertum	Konstruktive Grundorientierung Offenheit Organisationsräume
Wege vom Zusammensein zur Zusammenarbeit	Professionalität Erleben Ressourcenförderung
Wege zur strategischen Entwicklung	Aktivität Transparenz Interaktion Ownership Nachweise

Wesentlich anders entfalten sich „*Managementteams*“ von „gescheiterten, erfahrenen Führungskräften, die die unterschiedlichen Funktionen und Fachbereiche einer Organisation vertreten“³¹. Senge hält eine Entmythologisierung solcher Managementteams für nötig, da sie viel zu sehr der Gefahr unterliegen, Revierkämpfe auszufechten und Meinungsverschiedenheiten zu verbergen. Der gemeinsame Prozess des Fragens und Erforschens gilt für sie eher als bedrohlich.³² *Lernende Teams* versuchen vielmehr diese Konkurrenzhaltungen und hierarchischen Zuschreibungen in der Neugier auf das je Neue der anderen zu überwinden.

²⁹ ARNOLD, Rolf: Wie man lehrt, ohne zu belehren – 29 Regeln für eine kluge Lehre: das LENA-Modell, Heidelberg 2015, S. 154.

³⁰ Vgl. ebd. S. 154f.

³¹ SENGE, Die fünfte Disziplin, S. 36.

³² Vgl. ebd. S. 36f. Es wäre zu prüfen, ob diese Gefährdung nicht auch den kirchlichen Leitungsgremien wie der Bischofskonferenz, aber auf Diözesanebene auch dem „Geistlichen Rat“ und den Abteilungsleiterkonferenzen droht.

5. KONSEQUENZEN FÜR DIE BILDUNG – ERMÖGLICHUNGSDIDAKTIK

Wie kann in diesem Kontext erfolgreich, das heißt Früchte bringend Bildung geschehen? Ausgangspunkt der Bildungsangebote sind auch heute noch ganz unterschiedliche theoretische Ansätze wie lehr-lern-theoretische, kommunikations- und interaktions-theoretische, konstruktivistische Ansätze.³³

Vor dem Hintergrund bisheriger Überlegungen kommt es darauf an, dass die Arbeitsgruppen und die Einzelnen lernen *wollen*: Subjektive Lerninteressen, Selbstkontrolle, erweiterte Handlungsmöglichkeiten im Arbeits- und Lebenszusammenhang sind die stärksten Anreize, sich auf Lernprozesse einzulassen. Lernen zu *müssen*, mit Außenkontrolle, messbarer Reproduzierbarkeit von vermittelten Inhalten, Techniken, Abrechenbarkeit in Kontrollinstanzen zeigt in der Regel wenig Erfolg.³⁴

Wesentliche Bedingungen für „erwachsenengemäßes Lernen“ sind somit die didaktische Selbstwahl, die didaktische Selbstorganisation und kommunikatives sowie erfahrungsoffenes Lernen.³⁵ Dem müssen auch die Angebote der Organisationsleitung dienen. Konstruktivistische „Ermöglichungsdidaktik“ bedenkt daher – mit Schüssler –, dass nicht-lineare Prozesse, die starke Wechselwirkung zwischen Lehrenden und Lernenden (sowie zwischen den Lernenden) und situativ-flexible Handlungsweisen den Wissenserwerb durch Selbstorganisation besonders fördern. Es kommt darauf an, Selbsterschließung von Bildungsgehalten, Entwicklung und Konstruktion reflexiven Wissens anzustoßen.³⁶

Damit

„wird der Wirkungsunsicherheit pädagogischen Handelns aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive nachgespürt. Dabei entsteht in Umrissen das Bild einer anderen Pädagogik. Diese Pädagogik löst sich von dem Professionalitätsideal des Ingenieurhandelns und versucht, der Tatsache Rechnung zu tragen, dass pädagogisches Handeln stets ein so-ziales Handeln ist. Als solches hat es mit den sinnhaften Konstruktionen von Wirklichkeit zu tun, die das Handeln der Akteure motivieren, begründen und leiten. Lernen und Entwicklung können deshalb – so die Grundthese einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik – nur gelingen, wenn die angesprochenen Akteure sich selbst auf den Weg machen, ihre bisherigen

³³ Vgl. ARNOLD, Rolf: Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, Heidelberg 2012, S. 44. Noch ausführlicher bei ARNOLD, Wie man lehrt, S. 2f.

³⁴ Vgl. KLEIN, Rosemarie/REUTER, Gerhard: Lernberatung als Form einer Ermöglichungsdidaktik. Voraussetzungen, Chancen und Grenzen beruflicher Weiterbildung, in: ARNOLD/SCHÜSSLER (Hg.), Ermöglichungsdidaktik, S. 170-186, hier S. 171f.

³⁵ Vgl. SCHÜSSLER, Ingeborg: Ermöglichungsdidaktik – eine didaktische Theorie, in: Rolf ARNOLD/DIES. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik, S. 76-97, hier S. 80.

³⁶ Vgl. SCHÜSSLER, Ermöglichungsdidaktik, S. 90f.

Erfahrungen weiterzuentwickeln. Es ist noch kein Mensch zur Selbstständigkeit ‚geführt‘ worden. Ebenso wenig ist es bislang wirklich gelungen, Bildungssysteme in einer anderen Weise als unter Einbeziehung der beteiligten Akteure sowie durch Anknüpfen an die vorfindlichen Bedingungen nachhaltig zu entwickeln.“³⁷

Damit werden alle Ideen einer Struktursteuerung durch Bildungsmaßnahmen relativiert. Erziehung ist und bleibt wirkungsunsicheres systemisches Handeln. Grundprinzipien der Ermöglichungsdidaktik sind Zirkularität, Wirkungsoffenheit, Selbsttätigkeit, Prozesssteuerung, Aneignung, Vielfalt.³⁸ Konstruktivistische Schlüsselbegriffe sind darum mit Arnold Kontextabhängigkeit – also die Wahrnehmung der konkreten Herausforderungen – Selbstreferenz – also zu sehen, was wir sehen können – Strukturdeterminiertheit – das meint das Lernen an früh strukturierten Mustern – Selbstorganisation und Emergenz – also das spontane Aufblitzen von Ideen und Bedürfnissen – Anschlussfähigkeit an bestehende Muster, Differenz Erfahrung, Interdependenz – das heißt die Erkenntnis, wie alles zusammenhängt – Kontingenz und Viabilität – also die Gangbarkeit der Erkenntnisse – Beobachtungsabhängigkeit, die strukturelle Kopplung der verschiedenen Systeme und Perturbation – also die Einsicht, dass sich Systeme nicht durch Information oder Belehrung, sondern durch Gleichgewichtsstörungen ändern.³⁹ Die Stärke des Ansatzes liegt darin, auf die eigenständige Konstruktionsleistung zu setzen.⁴⁰ Darum ist es meiner Ansicht nach in den kirchlichen Transformationsprozessen zu vermeiden, von einem eher ingenieurhaften Change Management zu reden, sondern mit Reineck und Anderl vom Passagement her zu denken: Handeln ist, sich vor dem größeren gesellschaftlichen Hintergrund auszurichten, in unterschiedlichen Logiken zu denken und verschiedene Lebenswelten, Kulturen und Denkansätze zu integrieren und darin mit Scheitern rechnen müssen (!).⁴¹

In diesem Prozess sei auch eine Archäologie der Veränderungsruinen (Wie viele Berater sind verschlissen?) vorzunehmen. Enttäuschung wird zynisch, wenn die Veränderung nicht Erfolg zeitigt.⁴² Dies ist gerade im kirchlichen Kontext der letzten Jahrzehnte zu bedenken, da doch etliche neue Ideen propagiert wurden, kaum jedoch eines der Modelle die versprochenen Erfolge brachte. Leider muss auch hier festgehalten werden: Kommunikation ist nicht offen und ehrlich, auch bezüglich der Fehler; Appellokratie, klassische hierarchische Wege nach oben scheinen blockiert, Unternehmenswissen ist fragmentiert, Kultur des Misstrauens

³⁷ ARNOLD, Ich lerne, S. 11.

³⁸ Vgl. ebd. S. 38.

³⁹ Vgl. ebd. S. 69. Die Tabelle wurde für unsere Deutung adaptiert.

⁴⁰ Siehe bes. ebd. S. 74.

⁴¹ Vgl. REINECK/ANDERL, Mythos Change, S. 67.

⁴² Vgl. ebd. S. 74f.

statt des Vertrauens bestimmen das Klima.⁴³ So fordern die Autoren einen „Illusionenaufräumdienst“:

„Illusion 1: Hoffentlich ist nach dem Change-Prozess alles besser [...].

Illusion 2: Wenn doch alle an einem Strang zögen [...].

Illusion 3: Wenn es doch gute Führung gäbe.“⁴⁴

Unter der Überschrift „Anders anfangen, anders weitermachen“ fassen Reineck und Anderl zusammen:

„Es werden viele Impulsgeber aktiv: Freiwillige können die werden, die es werden möchten [...]. Es entsteht eine Geisteshaltung von ‚Ich will!‘ statt von ‚Ich muss!‘; Energie und Engagement von Freiwilligen werden so mobilisiert. [...] Auf diese Weise können eine Kopf- und Herzhaltung eingenommen werden, anstatt sich nur von der Kopfhaltung her leiten zu lassen. Nicht Zahlen, sondern Emotionen werden angesprochen. [...] Die Impulsgeber werden an unterschiedlichen Orten auf verschiedene Weise aktiv. Es entstehen kleinere und größere Initiativen in ihren oder anderen Bereichen [...]. Es wird mehr geführt statt mehr gemanagt: Es gilt, gemeinsame Prinzipien festzulegen. In der Organisation werden zwei Systeme gelebt. Das bedeutet: Unterschiedlichkeiten aushalten und gleichzeitig miteinander verbunden sein durch Austausch.“⁴⁵ „Ein Ding, das da heißt ‚lernende Organisation‘ gibt es nicht.“⁴⁶

6. HAUPTAMTLICHEN-FORTBILDUNG

Vor diesem Hintergrund wird die Entwicklung einer hauptberuflichen Fort- und Weiterbildung höchst fragil und muss sich selber von allem Machbarkeitsglauben verabschieden. Meine abschließenden Anstöße sind daher nur Bausteine, von denen offenbleibt, wie sie letztendlich zusammengebaut werden. Sie verstehen sich als Erträge aus den eher theoretischen Vorüberlegungen und stehen unter der Vorbedingung, dass solche Prozesse in der Organisation überhaupt gewollt werden.

Lernentwicklung geschieht zuerst in Arbeitsgruppen und muss von und mit ihnen konzipiert werden. Sie wirkt zuerst prozessbegleitend: Im Coaching einer solchen Arbeitsgruppe wären nachfolgende Themen zu entwickeln:

- Was ist unser Belief-System, was ist gemeinsam, wo gibt es Differenzen, wie ergänzt sich beides?

⁴³ Vgl. ebd. S. 93f.

⁴⁴ Ebd. S. 101-103.

⁴⁵ Ebd. S. 161.

⁴⁶ SENGE, Die fünfte Disziplin, S. 493, dann S. 501f.

- Wie können wir kooperieren? Welche Techniken braucht es und welche Vereinbarungen?
- Wie gelingt es, die „Basis“ in den Prozess zu integrieren? Das Ziel der gemeinsamen Arbeit ist immer die Gemeinsamkeit mit allen in der Kirche. Darum braucht es grundlegende Formen, die Synodalität kultivieren, entsprechende Prozesse initiieren und selbst die Bildungsprozesse als gemeinsame aufsetzen – ggf. auch für alle Interessierten öffnen.
- Welche Leitlinien, Visionen, Teilziele haben wir? Diese Frage ist mit allen gemeinsam zu entwickeln.
- Wie planen wir unsere Weiter-Entwicklung? Diese Frage greift ausdrücklich in die Zukunft. Sie öffnet für das überraschend nicht Vorausschbare und stellt damit immer wieder Ressourcen frei für die „Exkursion ins Weltall“, also für Erkundungen jenseits des aktuellen Horizontes.
- Gerade dazu fördern die Arbeitsgruppen auch die Bildung einzelner Mitglieder. Sie beraten mit, was für sie gebraucht wird, woran die Einzelnen Interesse und Kompetenzen haben. Die Arbeitsgruppe entfaltet ihr Interesse an der Personalförderung ihrer Mitglieder:
- Was brauchen wir als Arbeitsgruppe an Knowhow, in methodisch-kommunikativen und theologisch-inhaltlichen Bereichen?
- Welche Qualifizierungsmaßnahmen für Einzelne sind verfügbar (innerhalb und außerhalb der Organisation)? Gemeint sind u. a. Lernprozesse in Kommunikationskompetenz, gesellschaftswissenschaftlicher Kompetenz, theologisch-pastoraler Kompetenz. Wie bringen die TeilnehmerInnen an solchen Maßnahmen ihre Lernerfahrung in die Arbeitsgruppen ein?

Schließlich braucht es auch Maßnahmen, das Lernen der einzelnen MitarbeiterInnen zu fördern, ohne bereits strategische Nutzbarkeit zu prognostizieren. Nur so bleiben Neugier und Horizonterweiterungen als Teil der Bildung offen.

„Man kann das Pferd zum Wasser führen, aber man kann es nicht zum Trinken zwingen. Das Trinken ist seine Sache. Aber selbst wenn das Pferd durstig ist, kann es nicht trinken, solange Sie es nicht zum Wasser führen. Das Hinführen ist Ihre Sache.“⁴⁷

Die Autoren Reineck und Anderl schließen mit 25 Thesen zur Verantwortung, die im Führungskreis zu diskutieren sind. Sie scheinen mir geeignet, auch Prozesse kirchlicher Führungsebenen zu befördern. Welche Verantwortung wird von

⁴⁷ ARNOLD, Wie man lehrt, S. 27; zitiert: BATESON, Gregory: Geist und Natur, Frankfurt/M. 1982, S. 128.

wem geteilt und angenommen? Wenn alle Verantwortung mittragen, sind die Mächtigen entmachteter, zugleich ist eine gemeinsame Dynamik eröffnet.⁴⁸

Es kommt in allem darauf an, einen Schritt zurückzutreten, um sich nicht in Einzelheiten zu verlieren.⁴⁹ Dabei ist es nicht selten überraschend, Entwicklungen zu entdecken, die nicht strategisch gesteuert scheinen.⁵⁰

⁴⁸ Vgl. REINECK/ANDERL, *Mythos Change*, S. 184-187.

⁴⁹ Vgl. SENGE, *Die fünfte Disziplin*, S. 158.

⁵⁰ Beeindruckend ist das Projekt Augenhöhe (<http://augenhoehe-film.de/de/home/> [Zugriff: 01.3.2016]), das dokumentiert, was alles möglich ist, wenn die Steuerungsmaßnahmen zurückgefahren werden.