



Leseprobe aus Deinet, Reis, Reutlinger und Winkler, Potentiale des Aneignungskonzepts,

ISBN 978-3-7799-3717-3

© 2018 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel

[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3717-3)

isbn=978-3-7799-3717-3

Silke Geithner

Expansives Lernen im Kontext von Personal- und Organisationsentwicklung

1. Einführung: Der Wandel der Arbeit und die Bedeutung von Lernen

Wohl niemand bestreitet, dass sich in den letzten zwei Jahrzehnten Arbeitsprozesse massiv gewandelt haben und auch zukünftig weiter verändern werden. Standardisierte Prozesse der Wertschöpfung weichen zunehmend *flexiblen Formen kundenindividueller Wertschöpfung*. Beispiel hierfür sind die Zunahme von Projektarbeit (vgl. z. B. Sydow/Lindkvist/DeFillippi 2004; Thyssen 2011; Eichhorst/Tobsch 2014) oder Co-Konfiguration, bei der Produkte und Dienstleistungen in kontinuierlicher Aushandlung mit den Kunden, Zuliefern und sonstigen Kooperationspartnern entstehen (vgl. z.B. Victor/Boynton 1998; Adler 2003; Ackroyd et al. 2005; Engeström 2008b; Grant/Parker 2009; Jacobsen 2010). Es dominieren nicht mehr standardisierte Massenfertigung, klar definierte Arbeitsaufgaben, planbare Ausbringungsmengen und stabile Berufskategorien (Cressey/Boud/Docherty 2006, S. 15). Arbeitsprozesse sind heute individualisiert, flexibilisiert und modularisiert (vgl. Thompson/MacHugh 2002; Cressey/Boud/Docherty 2006, S. 13; Engeström 2004).

Die Entwicklung der Produktions- und Arbeitsformen geht mit einer intra- und interorganisationalen Komplexitätszunahme sowie Interdependenzen einher, die es erforderlich machen, organisationale Prozesse und Strukturen anzupassen und zu gestalten. Es besteht *Organisationsentwicklungsbedarf*. Es verändern sich jedoch nicht nur die Arbeitsstrukturen und -bedingungen, sondern auch die Anforderungen an die Beschäftigten (vgl. u. a. Pihlaja 2005; Cressey/Boud/Docherty 2006; Karg 2006, S. 17 ff.; Kirchhöfer 2006; Reuther 2006; Engeström 2008a; Hackel 2011; Geithner 2012). Mitarbeiter sollen über Reflexions-, Lern- und Problemlösefähigkeiten verfügen. Sie sollen sich aktiv an der Entwicklung der Unternehmen beteiligen und in der Lage sein, erfolgreich in einer Umgebung zu arbeiten, in der Kundenansprüche flexibel sind und Qualitätsforderungen kontinuierlich steigen. Es sind fortwährend neue Technologien und Anwendungen zu erlernen bei gleichzeitiger Zunahme der Tätigkeit in wechselnden Teams und Projekten. Hieraus lässt sich *Personalentwicklungsbedarf* schlussfolgern.

Die Themen *Lernen und Entwicklung* sowohl auf individueller als auch auf

organisationaler Ebene haben daher stark an Bedeutung gewonnen (vgl. Säljö 2003, S. 311; Baldauf-Bergmann 2006, S. 153). Vor allem die Handlungsfelder der *Personal- und Organisationsentwicklung* (PE, OE) sind gefordert, zur Bewältigung der skizzierten Herausforderungen beizutragen, weil sie sich qua Definition mit Lernen und Entwicklung beschäftigen (vgl. Becker 2004, S. 56; von Rosenstiel 2004, S. 170).

Obwohl die Personal- und Organisationsentwicklung im Allgemeinen als sehr wichtig bewertet wird, wird ihrer Ausgestaltung in der Praxis großer Veränderungsbedarf attestiert (vgl. z. B. von Rosenstiel/Herrmann 2006; Baumöl 2008, S. 1; Döring 2008; Claßen/Kyaw 2009; Sackmann/Eggenhofer-Rehart/Friessl 2009, S. 522). Klassische und häufig verbreitete Formen des Lernens, wie fachliche Qualifizierung, technische Optimierung oder das betriebliche Vorschlagswesen reichen zukünftig nicht mehr aus, um die komplexen Herausforderungen sich wandelnder Arbeitswelten zu bewältigen (Geithner 2012; Virkkunen/Shelley Newnham 2013).

Viele Defizite in der organisationalen Praxis sind historisch bedingt, da im Zuge der standardisierten Massenfertigung auch Methoden des Lernens standardisiert wurden. Dieses standardisierte Vorgehen dominiert heute noch in vielen Unternehmen, berücksichtigt allerdings zu wenig die spezifische Situation der jeweiligen Unternehmensrealitäten (vgl. z. B. Virkkunen/Ahonen 2005; Engeström 2008a; Maurer/Githens 2010). Kritisiert wird zudem, dass Arbeiten und Lernen in der Praxis oft getrennt voneinander betrachtet werden und das individuelle Lernen (PE) und kollektive Entwicklung (OE) unzureichend miteinander verknüpft sind (vgl. Pforr/Balschun/Vock 2006; Virkkunen/Kuutti 2000; Bapuji/Crossan 2004; Lee/Roth 2007; Fenwick 2008; Song/Chermack 2008).

Vor dem Hintergrund sich wandelnder, dynamischer Arbeitswelten sollten daher

1. *Arbeiten und Lernen stärker miteinander verknüpft werden* (vgl. u. a. Engeström 2001, 2004; Dehnbostel/Pätzold 2004; Lompscher 2004, S. 8), weil vom Arbeitsprozess getrennte Lernformen, wie externe Seminare, zwangsläufig tatsächlichen Bedarfen hinterherlaufen (vgl. Reuther 2006, S. 114) sowie
2. ein „*gesamtbetriebliches System des Lernens*“ (Kirchhöfer 2006, S. 29) umgesetzt werden, welches das Lernen des einzelnen Mitarbeiters mit dem kollektiven Lernen von Gruppen und der Organisation vereint (vgl. auch Säljö 2003, S. 316).

Lernen zielt folglich darauf ab, Mitarbeiter für aktuelle und zukünftige Anforderungen des Arbeitsprozesses zu qualifizieren sowie Strukturen und Prozesse in den Unternehmen adäquat zu gestalten. Engeström und Sannino (2010) fordern hierfür ein entwicklungsorientiertes und arbeitsbezogenes Verständnis von Lernen:

„The basic argument for such a focus on work settings is that traditional modes of learning deal with tasks in which the contents to be learned are well known ahead of time by those who design, manage and implement various programs of learning. When whole collective activity systems, such as work processes and organizations, need to redefine themselves, traditional modes of learning are not enough. Nobody knows exactly what needs to be learned. The design of the new activity and the acquisition of the knowledge and skills it requires are increasingly intertwined” (Engeström/Sannino 2010, S. 3).

Hierbei ist das tätigkeitstheoretische Verständnis *expansiven Lernens* (vgl. Seeger 2011) hilfreich, weil es konzeptionell Lernen und Arbeiten sowie individuelle und kollektive Entwicklung miteinander verknüpft. In diesem Beitrag wird dieses Konzept erläutert und mit dem *Change Laboratory* eine Methode vorgestellt, wie expansives Lernen und Entwicklung in der betrieblichen Praxis gestaltet werden kann. Der Beitrag erläutert im nächsten Abschnitt zunächst das Verständnis von Arbeitstätigkeit sowie das Konzept des expansiven Lernens, bevor das Change Laboratory erläutert und diskutiert wird. Implikationen und Ausblick beenden den Beitrag.

2. Arbeitstätigkeit und Expansives Lernen

Weil Arbeiten und Lernen im tätigkeitstheoretischen Verständnis integrativ zu betrachten sind, wird zunächst erläutert, wie Arbeitsprozesse konzeptualisiert werden.

2.1 Tätigkeitssysteme als Kontext der Arbeit

Arbeitstätigkeit wird dem tätigkeitstheoretischen Verständnis nach als komplexes Beziehungsgefüge zwischen den handelnden Akteuren, den vorhandenen Werkzeugen und Instrumenten, spezifischen Formen der Arbeitsteilung, der Gemeinschaft sowie Regeln modelliert, die in ihrem Zusammenspiel als sog. Tätigkeitssystem auf ein bestimmtes Objekt ausgerichtet sind (vgl. Engeström 1999, S. 90).

Engeström (ebd.) betrachtet die Arbeitstätigkeit mit dem Anspruch, diese in ihrer einfachsten strukturellen Form zu beschreiben. Dabei soll ihre Dynamik und Veränderbarkeit ebenso berücksichtigt werden, wie die Kontextspezifität der Tätigkeit, die mit ihrer historisch-kulturellen Entstehung einher geht (vgl. ebd., S. 59). Er führt dazu das Konzept des *kollektiven Tätigkeitssystems* ein (vgl. ebd., S. 90). Das Tätigkeitssystem ist die primäre Analyseeinheit, in dessen Kontext Arbeiten und Lernen zu verorten sind (vgl. Engeström 2008a, S. 65; Blackler 2009, S.

29). Es ist als ein analytisches Konstrukt zu verstehen, um (Arbeits-)Tätigkeit zu beschreiben und grafisch visualisieren zu können (vgl. Abbildung 1).

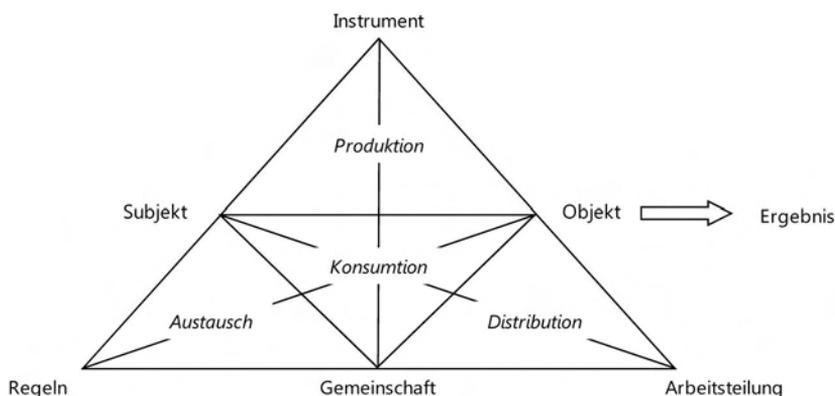


Abbildung 1: Strukturmodell menschlicher Tätigkeit (Tätigkeitssystem) nach Engeström (1999, S. 90)

Am Beispiel der Tätigkeit von Werkern in einem Industrieunternehmen werden nachfolgend die Elemente und Zusammenhänge eines Tätigkeitssystems beschrieben:

- *Subjekte* sind die handelnden Akteure, so etwa Maschinenbediener, technische Angestellte, Vorarbeiter, Meister etc.
- Gegenstand, d. h. *Objekt*, ist das herzustellende Produkt (z. B. Motorenkomponente), welches von seiner Rohform in ein bestimmtes Ergebnis umgewandelt wird. Darauf ist die Tätigkeit ausgerichtet.
- Eingesetzte *Instrumente* sind zum einen materielle Werkzeuge, wie z. B. Produktionsmaschinen, Laserschweißgeräte, Computerprogramme, Schichtpläne oder Verfahrensanweisungen; zum anderen internalisierte Konzepte, Methoden und Wissen im Umgang mit dem Material oder typischen Problemen.
- Die *Gemeinschaft* besteht aus den Arbeitern der Arbeitsgruppe bzw. anderen Angestellten des Unternehmens, wenn diese, wie z. B. Mitarbeiter aus dem Bereich Qualitätssicherung, einen konkreten Bezug zum gleichen Objekt haben.
- Die *Arbeitsteilung* ergibt sich zwischen den Maschinenbedienern, technischen Angestellten, Vorarbeitern, Meistern, Mitarbeitern der Logistik usw.
- *Regeln* können geschriebene oder ungeschriebene Vorstellungen über den Verbrauch von Zeit, den Umgang mit Ressourcen oder die Relevanz von Qualitätskontrollen sein.

Das Gesamtsystem an Vermittlungen bezogen auf einen Gegenstand/ein Objekt ist demgemäß ein Tätigkeitssystem, in dem in bestimmter Art und Weise Prozesse der Produktion (Hervorbringen der Gegenstände), der Distribution (Verteilung), des Austausches und der Konsumtion (Bedürfnisbefriedigung) stattfinden (vgl. Engeström 1999, S. 91).

Tätigkeiten bzw. Tätigkeitssysteme definieren sich über ihren Gegenstand (vgl. Leontjew 1982, S. 85; Engeström 1999, S. 81). Dementsprechend muss ein Tätigkeitssystem nicht zwangsläufig einer formalen Organisation, einem Unternehmen oder einer definierten Arbeitsgruppe entsprechen. Organisationen können in diesem Kontext „als struktureller Rahmen angesehen werden, der Tätigkeiten einbettet, unterstützt oder reglementiert“ (Schulz 2006, S. 51). In einer Organisation kann danach gegenstandsbezogen eine Vielzahl von Tätigkeitssystemen identifiziert werden, die in netzwerkartigen Beziehungen stehen (vgl. Lompscher 2003, S. 31; Geithner 2014). In komplexen Organisationen ist dies Folge der Arbeitsteilung, die zu verschiedenen Tätigkeiten mit spezifischen Gegenständen führen, die ihrerseits wiederum durch eine Vielzahl von (teil-)zielorientierten Handlungen der Subjekte erfüllt werden. Lompscher (2004, S. 156) verweist jedoch darauf, dass die klare Grenzziehung in und zwischen Tätigkeitssystemen in komplexen Beziehungssystemen, wie Arbeitsorganisationen, schwierig ist. Je nach eingenommenem Abstraktionsgrad kann auch die Organisation als solche als Tätigkeitssystem beschrieben werden (vgl. Engeström 2008b, S. 27). Das konstituierende Merkmal eines Tätigkeitssystems bleibt ihr Objekt (vgl. Leont'ev 1982, S. 101f.). Mit Blick auf Arbeitsorganisationen geht Engeström (1999) daher von einer zentralen Tätigkeit aus, die von sog. Nachbartätigkeiten umgeben ist bzw. realisiert wird (S. 99). Verortet man die zentrale Tätigkeit auf Ebene der Organisation, so sind die Produkte der Tätigkeitssysteme innerhalb einer Organisation häufig nur Teilprodukte in einem größeren Zusammenhang (vgl. Schulz 2006, S. 51). Die Teilprodukte ergeben sich dabei überwiegend aufgrund der Arbeitsteilung.

Das Modell des Tätigkeitssystems dient dazu, Arbeit in vielschichtigen arbeitsteiligen sozialen Systemen analytisch zu beschreiben. Die Handlungen von Individuen oder Gruppen realisieren die Tätigkeit. Insofern geht es nicht um die Analyse der individuellen Handlungen als solche, sondern um die kollektive Tätigkeit (in der Handlungen der Individuen ein Teil davon sind) (vgl. Lompscher 2003, S. 32).

2.2 Expansives Lernen

Sowohl innerhalb und zwischen den Elementen eines Tätigkeitssystems als auch zwischen Tätigkeitssystemen können *Widersprüche*, verstanden als historisch akkumulierte strukturelle Spannungen, auftreten. Diese Widersprüche spielen für

das tätigkeitstheoretische Verständnis von Lernen und Entwicklung eine zentrale Rolle, da sie Entwicklung auslösen können. Nehmen Individuen Widersprüche, beispielsweise geänderte Kundenanforderungen, wahr, beginnen sie die existierende Arbeitspraxis (z. B. bisherige Umgangsformen mit Kunden) in Frage zu stellen. Führt das gemeinsame Lösen der Widersprüche zu einer neuen Form von Arbeitstätigkeit bzw. einer neuen Form des Tätigkeitssystems hat *expansives Lernen* stattgefunden (vgl. Engeström 1999, 2001). Engeström (1999, S. 182) visualisiert das Entwicklungsverständnis anhand des Modells des Zyklus des expansiven Lernens (vgl. Abbildung 2).

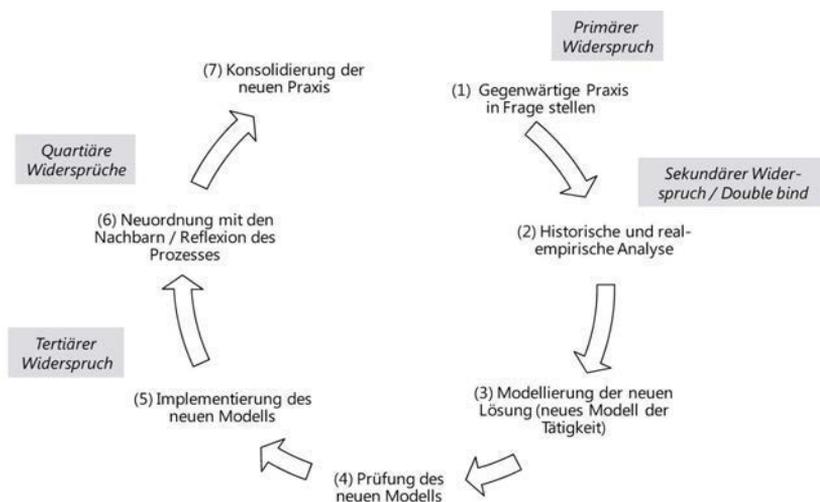


Abbildung 2: Zyklus expansiven Lernens (Quelle: Engeström 1999, S. 182, 2008a, S. 86)

Der dargestellte – idealtypische – Zyklus des expansiven Lernens beinhaltet folgende Lernhandlungen (vgl. u. a. Engeström 2008a, S. 86; Engeström/Sannino 2010, S. 7):

1. *In-Frage-Stellen:* Aufgrund von Problemen oder Interventionen in das Tätigkeitssystem taucht ein primärer Widerspruch auf. Einzelne Mitglieder beginnen, die bestehende Praxis in Frage zu stellen. Nach und nach vertritt eine steigende Anzahl von Mitgliedern des Tätigkeitssystems diese Ansicht.
2. *Analysieren:* Die Analyse der aktuellen Situation und ihrer Geschichte führt zu dem Ergebnis, dass der primäre Widerspruch nicht auf Basis des vorhandenen Wissens und Verstehens gelöst werden kann – eine „double-bind“-Situation (sekundärer Widerspruch) entsteht, die nicht durch individuelle Lernhandlungen, sondern nur durch gemeinsames Handeln lösbar ist.

3. *Modellieren*: Das Tätigkeitssystem wird durch in Frage stellen der existierenden Elemente redefiniert. Hintergrundannahmen und aktuelle Verständnisse der Arbeit werden verändert. Ein neues Modell der Tätigkeit, welches Lösungen der Widersprüche beinhaltet, wird (theoretisch) entwickelt.
4. *Ausprobieren des Modells*: Das neue Modell des Tätigkeitssystems wird in der Praxis ausprobiert, um seine Dynamiken, Potentiale und Grenzen zu erfassen.
5. *Implementieren*: Das neue Tätigkeitsmodell wird implementiert. Je nachdem in welchem Ausmaß sich das neue Modell von der alten Arbeitspraxis unterscheidet, kann dies zu weiteren, sog. tertiären Widersprüchen führen.
6. *Reflexion*: Die Implementierung einer neuen Tätigkeit berührt Nachbartätigkeiten bzw. das Beziehungsgefüge mit anderen Tätigkeitssystemen. Dies kann zu quartären Widersprüchen zwischen den Tätigkeitssystemen führen, sodass der Prozess der Implementierung kontinuierlich reflektiert und evaluiert wird.
7. *Konsolidieren*: Die neue Tätigkeit wird in der Organisation etabliert und diese als neue gültige Tätigkeit konsolidiert.

Es ist wahrscheinlich, dass weitere Widersprüche auftreten, wenn neue Tätigkeiten in Organisationen umgesetzt werden. Die einzelnen Schritte müssen auch nicht in der skizzierten Reihenfolge ablaufen. Rekursive Sprünge sind zu jeder Zeit möglich. Expansives Lernen ist damit kein geradliniger Prozess, sondern grundsätzlich durch Vielstimmigkeit, Diskussionen, Aushandlungen und Inszenierungen gekennzeichnet (vgl. Engeström/Sannino 2010, S. 5). Veränderungen und innovative Entwicklungen in Tätigkeitssystemen können auch nicht als einzelne Handlungen eines Individuums oder einer Gruppe angesehen werden. Engeström (1999, 2000, 2001) versteht den *Zyklus expansiven Lernens stets als gekoppelten individuellen und kollektiven Entwicklungsprozess im Kontext der Arbeitstätigkeit*. Mit anderen Worten: Mitarbeiter entwickeln ihre Kompetenzen und gleichzeitig gestalten sie gemeinsam die Arbeitstätigkeit:

„Lernen lässt sich in solch einem umfassenden Sinne nicht nur als Aneignung kognitiver Strukturen und Verhaltensweisen, sondern potenziell auch als produktive Veränderung der Praxis, der Arbeitsmittel und -methoden, verstehen, und sowohl mit innerer (psychischer, kognitiver) als auch mit äußerer (sozialer, kultureller, gesellschaftlicher) Entwicklung verbinden“ (Langemeyer 2005, S. 13).

Die Theorie des expansiven Lernens kann daher als eine Lerntheorie charakterisiert werden, die die individuelle und kollektive Lernebene gleichermaßen betrachtet. Die lernenden und handelnden Akteure sind für kollektives Lernen, verstanden als Entwicklung der Tätigkeit, unabdingbar. Die expansive Entwicklung eines kollektiven Tätigkeitssystems bedarf stets der Lernhandlungen von Individuen, die Widersprüche wahrnehmen, analysieren sowie gemeinsam lösen und damit eine neue Form der Arbeitstätigkeit realisieren – individuelles und

kollektives Lernen verschmelzen in der Tätigkeit. Schlussfolgerung des tätigkeits-theoretischen Verständnisses von Lernen für die Gestaltung von Lernmethoden ist daher, dass es Formen der gemeinsamen Reflexion und Gestaltung der Arbeitstätigkeit geben muss. Die top-down Vorgehensweise der Organisationsentwicklung ist mit diesem Verständnis nicht vereinbar. Neben dem Hinterfragen der Praxis und dem Analysieren der Widersprüche ist das Modellieren eine weitere wesentliche Lernhandlung. Ziel ist es, neue Lösungen, Instrumente bzw. ein neues Tätigkeitsmuster zu entwickeln. Diese werden dann in der Praxis erprobt, umgesetzt und reflektiert (vgl. Engeström 2008a, S. 86). Expansive Entwicklung ist charakterisiert durch die gemeinsame Einführung und Anwendung neuer Vermittlungen bezogen auf die Elemente des Tätigkeitssystems:

„Entwicklung wird hier als lokale qualitative Re-Organisation oder *Re-Mediation* (Umgestaltung der Ver-Mittlung) von Tätigkeitssystemen mit dem Ziel verstanden, historisch entstandene innere Widersprüche zu lösen, und zwar in unmittelbarer Kooperation mit den jeweils Beteiligten. Demgegenüber führen dekontextualisierte Vorschriften zu Lösungen, die der lokalen Entwicklungsdynamik (wozu auch die Einflüsse benachbarter Tätigkeitssysteme gehören) fremd sind und deshalb in der Praxis oft zurückgewiesen oder in nicht vorhersagbarer Weise verändert werden“ (Lompscher 2004, S. 164 f.; Hervorhebung im Original).

Für die Gestaltung von expansiven Lernprozessen in Arbeitsorganisationen sind vor dem Hintergrund tätigkeits-theoretischer Überlegungen zum expansiven Lernen kollektive Lernmethoden notwendig, die gemeinsames erfahrungsbasiertes Lernen ermöglichen. Der Lernprozess als solcher besteht aus Phasen der Vergegenständlichung der Arbeitstätigkeit durch Reflexion und Phasen der Anwendung und Umsetzung neuer Modelle und neuen Wissens in der Arbeitstätigkeit. In diesem Zusammenhang sind Freiräume für Pilotanwendungen zu schaffen, deren Umsetzung ebenfalls einer Reflexion sowie einer Diffusion im Arbeitskontext bedarf. Mit dem Modell des Change Laboratory wird nachfolgend eine Lernmethode vorgestellt, die diesen Prinzipien entspricht.

3. Methode des Change Laboratory

Das *Change Laboratory* wurde von Engeström und Kollegen (vgl. Engeström et al. 1996; Virkkunen/Ahonen 2005, S. 605 f., 2011; Engeström 2008a, S. 283 ff.; Virkkunen/Shelley Newnham 2013) auf Grundlage ihrer empirischen Erfahrungen entwickelt. Es ist eine Interventionsmethode zur Entwicklung der Arbeitspraxis durch die Praktiker selbst (vgl. Engeström 2008a, S. 283). Die Verwendung des Begriffs Intervention verweist darauf, dass Forscher als Beteiligte eine zentrale Rolle spielen (Virkkunen/Shelley Newnham 2013). Sie unterstützen

den Entwicklungsprozess der Praktiker durch die Bereitstellung konzeptioneller und praktischer Analyseinstrumente, wie z. B. das Modell des Tätigkeitssystems, welches als vermittelndes Werkzeug hilft, eine neue bzw. erweiterte Perspektive auf die Arbeitstätigkeit einzunehmen (vgl. Virkkunen/Ahonen 2005, S. 604 f.):

„The Change Laboratory is, on one hand, a room or space in the vicinity of the daily work space equipped with a wide variety of instruments for analyzing disturbances and bottlenecks in the prevailing work practices and for constructing new models and tools for solving them. On the other hand, it is a condensed developmental intervention process. The laboratory is also a forum for collaboration between a researcher interventionist and the practitioners. In the laboratory, the practitioners take momentarily distance from their individual task and make the system of their joint activity into an object of their collaborative inquiry and developmental experimentation” (Virkkunen/Ahonen 2005, S. 605).

Das wesentliche Element des Change Laboratory stellt die bewusste Reflexion der Arbeitstätigkeit dar. Dabei ist es notwendig, „die Neugestaltung von Arbeit näher an die Alltagspraxis der Produktion heranzubringen und gleichzeitig den analytischen Anspruch aufrechtzuerhalten – eine neue Dialektik von enger Einbindung und reflexiver Distanz“ (Engeström 2008a, S. 283).

Der prototypische Aufbau des Change Laboratory ist in Abbildung 3 skizziert. Ein Change Laboratory nutzt ein Set aus drei mal drei Tafeln: *Modell/Vision (Set 1)*, *Ideen/Werkzeuge (Set 2)* sowie *Spiegel (Set 3)*. Diese repräsentieren jeweils verschiedene Stufen der Abstraktion und Verallgemeinerung (vgl. im Folgenden Engeström 2008a, S. 285 ff.; Virkkunen/Shelley Newnham 2013, S. 17 ff.). Die Spiegelungstafeln dienen dazu, Erfahrungen aus der Arbeitspraxis und v. a. Widersprüche aufzuspüren. Genutzt werden verschiedene Materialien, wie z. B. Videoaufzeichnung von der Arbeit oder Interviews. Die Tafeln *Modell/Vision* verwenden das Modell des Tätigkeitssystems, um die Tätigkeit und ihre Widersprüche begrifflich zu fassen und abzubilden. Auf den Tafeln *Ideen/Werkzeuge* werden im Prozess entstandene (Teil-)Lösungen festgehalten, die im weiteren Verlauf praktisch umgesetzt werden. Die vertikale Dimension in den Tafeln bedeutet, dass stets Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Tätigkeit gleichermaßen berücksichtigt werden. In der Regel besteht ein Change Laboratory Zyklus aus sechs bis zwölf Sitzungen und dauert üblicherweise drei bis sechs Monate (vgl. Virkkunen/Ahonen 2011, S. 238).