

**Klaus Mücke: „Systemisches Empowerment und  
Psychohygiene als Lehrinhalt an Schulen?“**

**Winfried Palmowski: „Lehren, lernen und begleiten in  
heterogenen Lerngruppen“**

**Ausgabe 1/2011**

# **SYSTEMISCHE PÄDAGOGIK**

Die Zeitschrift Systemische Pädagogik ist das Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für systemische Pädagogik e. V. Sie erscheint in loser Folge ein bis zweimal jährlich. Die Mitglieder des Verbandes erhalten sie kostenfrei zugestellt.

**Herausgeber:**

Deutsche Gesellschaft für systemische Pädagogik e.V.

**Redaktion:**

Rainer Hölzle  
Boeckhstr. 11  
76137 Karlsruhe  
Tel.: 0721-1839404  
hoelzle@dgsp.eu

**Organisation:**

*Vorsitzende*  
Mechthild Reinhard  
Weinheimerstr. 18a  
69483 Wald Michelbach (Siedelsbrunn)  
m.reinhard@sysTelios.de

*Stellvertretender Vorsitzender*

Prof. Dr. Winfried Palmowski  
Alte Schmiede 13  
99198 Erfurt  
winfried.palmowski@uni-erfurt.de

*Schriftführerin*

Dr. Henriette Schildberg  
Oskar-Hoffmann-Str. 25  
44789 Bochum  
schildberg@ida-bochum.de

*Stellv. Schriftführerin*

Silke Palmowski  
Alte Schmiede 13  
99198 Erfurt  
silke.palmowski@gmx.de

*Mitgliederbetreuung und Kassenwart*

Rainer Hölzle  
Boeckhstr. 11  
76137 Karlsruhe  
Tel.: 0721-1839404  
hoelzle@dgsp.eu

Frank Zimmer  
Am Knüpp 60  
44799 Bochum  
frank.zimmer.bochum@web.de

Manuela Krahnke  
Stadtwaldstr. 36  
35057 Marburg  
m.krahnke@gmx.de

Matthias Freitag  
Michaelstr. 37  
09116 Chemnitz  
office@mf Freitag.de

Gertrud Graf  
Hochkirchstr. 20  
10829 Berlin  
gertrud.graf@berlin.de

**Homepage:**

www.dgsp.org

**Bezug:**

8,00 € pro Einzelheft für Nichtmitglieder

**Layout und Satz:**

Tine Mössinger für www.fruchtfreun.de

**Auflage:**

300 Exemplare

**Rechte**

Namentlich gekennzeichnete Beiträge geben die Auffassung des jeweiligen Verfassers wieder. Sie entsprechen nicht unbedingt der Redaktionsmeinung. Für eingesandte Artikel, Manuskripte, Vorlagen, sonstige Arbeiten kann leider keine Haftung übernommen werden. Die Verfasser verpflichten sich zu prüfen, dass zur Veröffentlichung eingereichte Artikel frei sind von Rechten Dritter. Eine Veröffentlichungsgarantie kann nicht gegeben werden. Alle Fotos, Beiträge und vom Verlag gestalteten Anzeigen sind urheberrechtlich geschützt. Abdruck nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages. Nicht in allen Fällen war es uns möglich, den Rechteinhaber der Texte und Abbildungen ausfindig zu machen. Berechtigte Ansprüche werden im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Die Rechtschreibung innerhalb von Bildern und Grafiken wurde weitgehend beibehalten.

**Datenschutzerklärung**

Wir verpflichten uns, Ihre persönlichen Daten, die Sie über unsere Formulare (Mitgliedsanträge, Datenänderungen etc) abgeben, vertraulich zu behandeln. Daten, die wir im Zusammenhang mit der Kontaktaufnahme abfragen, speichern wir auf unseren Computern und nutzen sie ausschließlich für vereinsinterne Zwecke. Ihre Daten werden nicht an Dritte zum Zwecke der Werbung, Marktforschung und ähnlichen Zwecken weitergegeben.

**Druck**

SchwaGe-Druck, Rheinstetten

**Umschlagfoto**

Iris, Frank Zimmer 2011

Heft 1, Oktober 2011

Vorwort	2
Grußwort	3
Klaus Mücke, Systemisches Empowerment und Psychohygiene als Lehrinhalt an Schulen?	5
Winfried Palmowski, Lehren, lernen und begleiten in heterogenen Lerngruppen	46
Rainer Hölzle, Atemübung	55
Für Sie gelesen	57
Berichte aus dem Verein	58
Kooperation DGSF - DGSP	60
Auszüge aus ersten Vereinbarungen	62
Termine	63
Beitritterklärung / Änderungsmitteilung	64



Liebe Leserinnen und Leser,

liebe Mitgliederinnen und Mitglieder der DGSP, wir möchten den Versuch wagen, Euch und Sie einzuladen in einen Raum des Dialogs. Nach „System Schule“, nach dem Jahrbuch „Sysiphos-Beiträge zur systemischen Pädagogik. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für systemische Pädagogik“ nun eine Zeitschrift „Systemische Pädagogik“.

Die Zeitschrift ist zunächst als Mitteilungsblatt der DGSP gedacht – die Idee ist, auch unter dem Jahr uns mitzuteilen, was uns bewegt, was uns als Mitglieder, als Mitgliedsinstitute, als Vorständlerinnen und Vorständler bewegt, um- und antreibt.

Sie soll uns aber auch helfen, einen inhaltlichen Dialog in Sachen „Systemische Pädagogik“ zu führen, einen Dialog, der sich um die Weiterentwicklung theoretischer Positionen bemüht, aber auch einen Dialog, der Fragen der Umsetzung, der Praxis aufgreift, beschreibend und kritisch hinterfragend.

Wie jeder Dialog lebt auch dieser von der Bereitschaft, sich an ihm zu beteiligen. Sei es durch Beiträge, durch Leserbriefe, Anregungen: zu solcher und auch nicht genannten Formen der Mitarbeit laden wir ausdrücklich ein. Dialoge sind etwas, was sich in Begegnungen vollzieht – und wie alles, was sich begegnet, lebt auch der Dialog vom Augenblick, von der Situation – es gibt ihn nicht, den endgültigen Dialog. Dialoge sind immer Prozesse – keine Zustände. So wollen wir auch unsere Zeitschrift verstanden wissen, als Einladung, sich auf einen Prozess einzulassen: am Anfang steht dieses erste Heft mit seinem Design, mit seiner inhaltlichen Gliederung, die sich als Angebot versteht – und offen sein will für Veränderungen, denn auch Dialoge ändern sich im Miteinander.

Unser Konzept sieht vor, dass wir neben ‚Grundsätzlichem‘ auch praktische Anregungen weitergeben möchten – Erfahrungsberichte aus der Praxis für die Praxis. In einer weiteren Ecke findet sich Platz für eine Rubrik ‚Für Sie gelesen‘ – und hier müssen nicht immer nur die Neuerscheinungen Beachtung finden.

Systemische Pädagogik ist eine Pädagogik, die nicht nur den Verstand bedienen will. Neben Theorie, Reflexionen und Berichten wollen wir daher auch die Kunst einladen und beteiligen – Kunst, um der Eindimensionalität kognitiver Versprachlichung mehrdimensional zu begegnen. In diesem Heft wird uns Johann Widmer begleiten – ein Schweizer, der in Italien lebt und wirkt. Kunst, Musik und Sprache sind – neben Öl und Wein, die Medien, in denen er sich ausdrückt und die er produziert. Seine Bilder laden ein zur Begegnung – sie stellen sich als Fest

der Farben dar und verdanken ihren Ursprung in aller Regel der Musik. Ein musikalisches Thema, eine Phrase kann ein Bild evozieren, dass dann in den entsprechenden Farben umgesetzt eine, in meinem Erleben, oft beeindruckende Kraft, Energie in mir als Betrachter auslöst – vielleicht geht es Ihnen auch so. Und wenn Sie mehr über den Künstler und seine Bilder erfahren möchten – können Sie sich auf seiner Homepage umschaun ([http://www.johannwidmer.ch/JW/Johann\\_Widmer.html](http://www.johannwidmer.ch/JW/Johann_Widmer.html)).

Ich wünsche der „Systemischen Pädagogik“ einen guten Start – Ihnen Vergnügen beim Lesen und vielleicht ja auch die ein oder andere Anregung. Und ich freue mich auf Rückmeldung, Beteiligung, auf Begegnung und Dialog.

Herzliche Grüße  
Rainer Hölzle



*Johann Widmer mit seiner Frau vor ihrem Haus in Monterotondo, Mmo, Italien*

*„Das Problem ist nicht Wahrheit,  
antwortete er, das Problem ist Vertrauen.“  
H.v.Foerster*

## **Mechthild Reinhard, Vertrauen ins Vertrauen in sich selbst organisierende(n) Lernprozesse(n) als kybernEthische Führungskraft der DGsP?**

Mit diesem kleinen Artikel zu einem großen Thema möchte ich mich Ihnen bzw. Euch vorstellen. Seit gut einem Jahr bin ich Vorsitzende der DGsP und gespannt, wie sich unsere Dachorganisation weiter entwickeln wird.

Kann sie zunehmend eine Plattform dafür werden, dass sich sowohl Mitgliedsinstitute als auch eine steigende Zahl der Einzelmitglieder mehr und mehr kybernEthisch verbinden? Wenn ja, wie könnte das uns immer besser gelingen? Für welche „Erlebens-Welt“ würden wir gern nach innen und außen wechselseitige Beiträge leisten? Woran könnten uns dann Außenstehende erkennen und das, was wir tun, womöglich einladend finden? Wie würde in dieser Organisation „Systemische Pädagogik“ gedacht und gelebt? Welche konkreten Schritte könnten, sollten wir dafür tun, dass sie sich als lernfähige Organisation erweist und weiter menschenfreundlich entfaltet?

Ein weiser Spruch lautet recht lapidar: „Es gibt nichts Gutes – es sei denn, man tut es!“ Dass wir jetzt gemeinsam diese Zeitschrift auf den Weg bringen, deute ich als so einen kybernEthischen Aktivitätsschritt und bedanke mich herzlich – stellvertretend für den gesamten Vorstand - bei allen Mitwirkenden!

Und nun noch einige Gedanken zum oben genannten Thema: Sowohl der Überschrifts-Satz als auch der Begriff der „KybernEthik“ gehen auf Heinz von Foerster zurück. Dieser stellt in seinem Buch „Sicht und Einsicht“ (H. v. Foerster: Sicht und Einsicht, Carl-Auer 1999, im Kapitel „Die Verantwortung des Experten“, S.17 ff.) die folgenden provozierenden Theoreme in den gemeinsamen Reflexions-Raum:

1. „Je tiefer das Problem, das ignoriert wird, desto größer sind die Chancen, Ruhm und Erfolg einzuheimen.“
2. „Die ‚hard sciences‘ sind erfolgreich, weil sie sich mit den ‚soft problems‘ beschäftigen; die ‚soft sciences‘ haben zu kämpfen, denn sie haben es mit den ‚hard problems‘ zu tun.“

Diese Sätze beschäftigen mich schon seit längerem. Ich möchte den Start unserer DGsP-Zeitschrift zum Anlass nehmen, mich in aller Kürze zu ihnen zu äußern und damit zugleich den Diskurs zur Weiterentwicklung der DGsP – besser der „Systemischen Pädagogik“ – möglichst fruchtbar anzuregen. Ein Ausgangsgedanke: Im Sinne der beiden Theoreme deute ich das Phänomen VERTRAUEN als ein wesentliches, oft tief ignoriertes „Problem“. Ich habe allerdings inzwischen gelernt, dass es bei der „Organisation einer sich selbst organisierenden Organisation“ gar nicht mehr ignoriert werden kann, weil es sich - meiner Erfahrung nach - selbstregulativ als immer bewusster werdendes Thema förmlich selbst erzeugt bzw. bemerkbar macht. Meine Experimentierfelder dazu sind u. a. eine (mit)gegründete psychosomatische Klinik, viele Weiterbildungs-Seminare auf der Basis von Selbstorganisationsprinzipien sowie mein eigenes „bio-psycho-soziales Selbst-System“(und das schon über 50 Jahre!).

Eine Ausgangshypothese wäre aus dieser Sicht: Wenn wir die Phänomene Vertrauen bzw. Misstrauen weniger als gefühlsmäßigen Abbildungs-Zustand von erlebter Beziehungsrealität deuten, sondern als eine sich selbst provozierende Entscheidungsstruktur denken, dann würden wir selbst die Prozess-

Gestalter und könnten uns für ein VERTRAUEN INS VERTRAUEN aktivisch entscheiden. Die Auswirkung dieser – aus meiner Sicht günstigen – kyberNETHISCHEn GRUNDHALTUNG wäre ein zirkulärer Zugewinn an Vertrauen in die selbstregulativen Kräfte selbstorganisierter Systeme sogar auf der emotionalen Erlebensebene und damit nachweisbar ein Beitrag dafür, dass wir in der/ den inneren und äußeren Welt/en kooperierender und damit auch gesundheitsförderlicher Leben lernen würden. Eine Ausgangsvision für diese Zeitschrift und die DGsP im Allgemeinen und meine Tätigkeit im Speziellen: Aus diesem Verständnis heraus „müssen“ wir uns der immer zentraler werdenden Herausforderung nähern, wie eine Organisation (eine Familie, ein Kindergarten, eine Schule, Universität, Klinik, Bank etc.) so gestaltet werden kann, dass so wenig Hierarchie und so viel Eigenständigkeit und Selbstorganisation der jeweils handelnden „kleinen und großen“ Menschen als irgend möglich gewährleistet werden kann. Und dies so, dass gerade eine solche Organisation besonders lernintensiv und gesundheitsförderlich ihre Ziele erreichen kann. Ganz in Übereinstimmung mit Heinz von Foerster vertrete ich dabei die Position, dass Kompetenzentfaltung, intrinsische Motivation und verantwortungsbewusstes Engagement aller Beteiligten einer Organisation sich am besten entfalten kann, wenn sich die Menschen in sogenannter Leitungsverantwortung vor allem als UnterstützerInnen von Selbstorganisationsprozessen ins System einbringen und sich mit einem kraftvollen Vertrauensvorsprung quasi vor allem als OrganisatorInnen der Selbst-Lern-Organisation verstehen. Daher hege ich die Vision, dass die DGsP einen eigenen Beitrag genau dafür beispielhaft leisten kann, in dem sie das VERTRAUEN INS VERTRAUEN als kyberNETHISCHE FÜHRUNGSKRAFT bewertet und in ihrer Organisation als „menschliches kommunikatives Kraftwerk“ nutzt und kultiviert. Zugleich denke ich die „Systemische Pädagogik“ als Zukunftswissenschaft mit soft -science-Kompetenzen, die sich zunehmend mit den „hard problems“ unserer bisherigen inneren und äußeren Weltgestaltung beschäftigen müsste und damit den Demokratisierungsprozess unseres menschlichen Erlebens vorantreiben könnte, wenn sie es täte. Denn so wie ich die Aufmerksamkeit auf etwas richte, so entsteht die erlebte Wirklichkeit! Vielleicht haben Sie, habt Ihr ja Lust auf die weitere gemeinsame Mitgestaltung dieses möglichen kommunikativen Kraftwerks, das sich in der DGsP und nun sogar in ihrer neuen Zeitschrift artikulieren kann. Dafür möchte ich mich jedenfalls engagieren und tue das aus dem Verständnis der Weiterführung dessen, was unter dem Vorsitz von Winfried Palmowski so ideenreich begonnen hat...

### **Ein Ausgangsdialog**

„Hältst Du das für realistisch?

Manchmal ja!

Wann?

Wenn ich mich wohlfühle.

Unter welchen Bedingungen fühlst Du Dich wohl?

Wenn ich genau solche Gedanken denken kann.

Wie kommst Du auf solche Gedanken?

Wenn ich mich in einem visionären Möglichkeitsraum bewege.

Wie schaffst Du es, hineinzukommen und darin zu bleiben?

Wenn ich mich dafür entscheide und glaube, dass neue Bilder die Welt verändern können.

Hältst Du das für realistisch?

Manchmal ja!“

(aus: R. Hölzle, M. Reinhard, „Wo geht es hin? Systemische Pädagogik und ihre Entwicklungstendenzen aus der Sicht der Deutschen Gesellschaft für systemische Pädagogik.“ In: B. Jäpelt, H. Schildberg (Hrsg): Wi(e)der die Erfahrung. Borgmann 2011, S.217)

# Klaus Mücke, Systemisches Empowerment und Psychohygiene als Lehrinhalt an Schulen?

## Lebenskompetenz lässt sich lehren und lernen<sup>1</sup>

*„Jede Erkenntnis, die absolut gesetzt wird, kann nicht wahr sein.*

*... und auch diese nicht!*

*... und auch diese nicht!“ K.M.*

## 1. Einführung und Persönliches

*„Es kommt nicht darauf an, ob eine Aussage der Wahrheit entspricht, sondern wofür sie hilfreich oder gut ist.“ K.M.*

Gestatten Sie mir am Anfang (und auch am Ende) dieses Artikels einige persönliche Bemerkungen: Während meiner Grundschulzeit und besonders während meiner Zeit als Schüler auf einem staatlichen Gymnasium überwogen bei weitem die positiven (Lern-)Erfahrungen, die ich machen durfte. Besonders prägend war, dass ich mich während meiner gesamten Schulzeit an keinen einzigen Fall erinnere, eine schlechte Bewertung nur deswegen erhalten zu haben, weil ich eine entschieden andere Sichtweise (Wirklichkeitskonstruktion) hatte als meine Lehrer/innen. So konnte ich beispielsweise in der 11. Klasse die These vertreten, dass es keinen qualitativen, sondern allenfalls einen graduellen Unterschied zwischen dem Menschen und (anderen) Tieren gibt und dass dieser Unterschied dem Unterschied zwischen

verschiedenen Tierarten gleicht<sup>2</sup>. Mein Lehrer gab mir für die Darlegung und Begründung dieser These die Note „Eins“ und schrieb: „Ich bin zwar anderer Meinung, deine Auffassung ist aber innerhalb des Systems gut begründet. Wir (da meinte er die Menschen – K.M.) unterscheiden uns entschieden. Unterschied: Mensch – Tier.“ Solche Erfahrungen haben mir Mut gemacht, zu meiner eigenen Meinung zu stehen. Ich habe damals gelernt, dass man von anderen in seinen Ansichten wertgeschätzt werden kann, selbst dann wenn sie mit der eigenen Sichtweise absolut nicht einverstanden sind. Es kam allein darauf an, ob schlüssig, logischstichhaltig und überzeugend argumentiert wurde. In diesem Sinne hatte die Schule für mich eine ganz persönliche Aufklärung zu Folge, die KANTs eigenwilliger Übersetzung „Habe den Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!“ von HORAZ’ Forderung „Sapere aude!“ wirklich gerecht geworden ist. Dafür bin ich meinen Lehrer/innen noch heute sehr dankbar.

Allerdings habe ich in meiner Schulzeit vermisst, bei lebenspraktischen Fragestellungen Anregungen für deren Lösung und bei psychischen Problemen Hinweise für einen hilfreichen Umgang mit ihnen zu erhalten. Selbst während meines Psychologie-Studiums blieb mir das versagt. Und es brauchte mehrere Psychotherapie-Weiterbildungen – insbesondere bei GUNTHER SCHMIDT und ARNOLD RETZER, denen ich an dieser Stelle ausdrücklich danken möchte – und einiges an beruflichen Erfahrungswerten, um lehr- und lernbare Ideen zu entwickeln, wie man ganz pragmatisch im Alltag mit Herausforderungen des Lebens und bei psychischen Problemlagen auf eine hilfreiche Art und Weise verfahren kann (vgl. MÜCKE 2007).

Nach diesen „Lehr- und Wanderjahren“ wurde mir deutlich, dass psychohygienische Konzepte sehr gut – insbesondere vor dem Hintergrund

1) Dieser Artikel basiert auf dem Eröffnungsvortrag der Jahrestagung des Bundesverbandes der Psychologielehrerinnen und -lehrer e. V. 2009 gehalten am 30.09.2009. Er wurde hier an einigen Stellen ergänzt und verbessert und erschien in der Zeitschrift „Psychologie-Unterricht“, Heft 43, September 2010.

2) Man mag mich lernresistent schelten: An dieser Überzeugung hat sich bis heute nichts geändert.

eines systemisch-hypnotherapeutischen Ansatzes<sup>3</sup> – vermittelt, aus ihrem meines Erachtens „esoterischen“ Expert/inn/en-Zirkel befreit und der Allgemeinheit zu Verfügung gestellt werden können. Würden in der Schule und auch während des Studiums nur ein paar Stunden genutzt, um psychohygienisches Wissen zu verbreiten, ich bin sicher, dass Millionen von Menschen enormes Leid erspart bliebe, Gesundheitskosten in großem Maßstab eingespart werden könnten und das riesige kreative Potential, das in den Gesellschaften aufgrund psychischer Probleme ungenutzt bleibt, weit mehr zur Entfaltung käme.

Dieser Artikel möchte hierzu einen Beitrag liefern, indem er die wesentlichen psychohygienisch-wirksamen Haltungen, Sichtweisen (Wirklichkeitskonstruktionen) und Handlungen (Verhaltens- und Umgangsweisen) bei psychischen Problemen beschreibt und so für die Lehrpraxis im Unterricht eine pragmatisch nutzbare Grundlage bietet.

*„Alles, was dogmatisch gesagt bzw. gehört wird, ist falsch gesagt bzw. gehört.“*

*Und: Wenn man nicht davon ausgeht, dass die eigene Wirklichkeitskonstruktion der Wahrheit entspricht oder ihr zumindest nahekommt, sollte man schweigen.“ K.M.*

Die hier vorgestellten Gedanken und Ideen sollten jedoch nicht als dogmatische Lehrformeln, sondern als Denkangebote und Anregungen begriffen werden. Sie können angenommen oder selbstverständlich auch verworfen werden. Sie allein entscheiden darüber, welchen Platz sie in Ihrer eigenen Wirklichkeitskonstruktion (der eigenen Weltsicht) einnehmen sollen. Und

---

3) Ein extrem wirksamer therapeutischer Ansatz den besonders GUNTHER SCHMIDT (2004 und 2005) schon seit Jahrzehnten in seinen Seminaren mitentwickelt und bekannt gemacht hat und der für eine konsequente – von Empathie für das Problemerleben und Wertschätzung getragene – Kompetenz- und Lösungsorientierung unter Einbezug des sozialen Kontextes und der Annahme, dass es ganz unterschiedliche Bewusstseins- bzw. Trancezustände gibt, je nachdem worauf wir unsere Aufmerksamkeit richten (fokussieren).

letztlich kann nur die Praxis erweisen, ob eine Theorie praktisch nutzbar, sinnvoll und hilfreich ist. Da ich sowohl in meiner Arbeit mit meinen Psychotherapie-Kund/inn/en als auch ganz persönlich sehr von den hier angebotenen Erkenntnissen profitiert habe, möchte ich Sie herzlich einladen und ermutigen, sie in Ihrer Unterrichtspraxis konkret zu nutzen. Ich bin sicher, Sie werden lohnenswerte und mitunter beglückende Erfahrungen damit machen.

## 2. Grundlegende Psychohygiene: Wertschätzung

*„Jeder Mensch hat die tiefe existentielle Sehnsucht und das Recht, von anderen Menschen in seiner Existenz bedingungslos angenommen zu werden – ohne dafür etwas leisten, tun oder auf eine bestimmte Art sein zu müssen.“ K.M.*

Lernen macht Spaß. Es gehört zum menschlichen Leben wie die Luft, die wir einatmen, und das Essen, das wir genießen. Und: Es braucht einiges, um Menschen den Spaß am (eigenständigen) Lernen – wozu ich auch das Lernen am Modell zähle – auszutreiben und sie zu demotivieren. Es lohnt deswegen, sich die Frage zu stellen, was getan bzw. welche Bedingungen gebraucht werden, um Menschen diesen Spaß zu verderben<sup>4</sup>. Antworten auf diese Frage könnten sein: Abwertung, Bloßstellung, Lächerlich-Machen, Beschämen, Leistungsdruck, Druck-Ausübung, Angst-Machen, Ausgeschlossen-Werden u.v.a.m.

Um Demotivierung zu vermeiden, und die Freude am Lernen zu stärken, sollten Menschen als Menschen wertgeschätzt werden und nicht für das, was sie leisten, wie sie aussehen oder gekleidet sind und woher sie kommen.

---

4) Ein Gymnasium, für das sich mein Sohn interessierte, warb während eines Informationstages mit folgendem PESTALOZZI-Zitat: „Das Kind muss früh im Leben eine Lehre erfahren: dass Wissen unmöglich ohne Anstrengung erworben werden kann.“ Dieses dem neoliberalen Zeitgeist geschuldete leistungshysterische Zitat sorgte – wie an der Reaktion meines Sohnes abzulesen war – für gedämpften Enthusiasmus.

Einen Menschen wirklich – also absichtslos – wertzuschätzen, heißt ihn grundsätzlich und bedingungslos anzunehmen und ihm gegenüber die Haltung „Schön, dass es Dich gibt“ einzunehmen. In unserer leistungsorientierten Gesellschaft ist diese grundlegende Art und Weise, anderen Menschen zu begegnen, zunehmend in den Hintergrund getreten, was entsprechende Auswirkungen auf das Lernklima und die Lernlust hat. Deswegen soll folgende Übung den Boden für eine von Respekt und Achtsamkeit füreinander durchdrungene lustvolle Lernatmosphäre bereiten.

## 2.1 Übung 1: Wertschätzende Begegnung oder Anregungen für ein optimales Lern- und Lehrklima

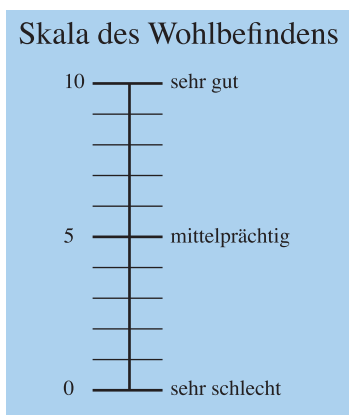
„Man kann die Welt nur verändern, indem man sich die Menschen so zurechtliebt, wie man sie gerne hätte.“ Juppy (Hans-Josef Becher) – Gründungsmitglied der Ufa-Fabrik in Berlin Tempelhof

Es sollen Dreier-, Vierer- oder Fünfer-Gruppen gebildet werden, deren Teilnehmer/innen sich am besten nicht kennen sollten. In diesen Gruppen sollen sich dann die Gruppenmitglieder etwa 5 Minuten lang über ein sich nicht aktiv an dieser Kommunikation beteiligendes anwesendes Mitglied unterhalten. Das Thema der Unterhaltung sollen die vermuteten positiven Eigenschaften, Fähigkeiten, Ressourcen und Kompetenzen – also die wahrgenommene bzw. unterstellte Attraktivität – sein, die mit der betreffenden Person allein aufgrund ihres Erscheinungsbildes verknüpft werden. Je nach Kontext des Gruppengesprächs kann es sich dabei um Persönlichkeitseigenschaften<sup>5</sup>, Beratungskompetenzen, die Fähigkeit, besonders gut mit einem bestimmten Klientel zu arbeiten oder anderes handeln. Der betreffende

5) Unter systemischen Gesichtspunkten ist es problematisch von der Persönlichkeit bzw. dem Charakter zu sprechen, weil es viele Facetten der eigenen Persönlichkeit gibt, die sich in unterschiedlichen sozialen Kontexten auch unterschiedlich zeigen.

Adressat dieser Zuschreibungen sollte sie in dem Bewusstsein hören, dass er auch anders könne, damit kann er der Gefahr entgehen, sie als verpflichtend wahrzunehmen<sup>6</sup>. Nach Ablauf dieser 5 Minuten wird dann gewechselt, so dass jeder in die Position des/der schweigenden Zuhörers/ZuhörerIn kommen kann, dessen/deren Aufgabe sich im Grunde darauf beschränkt, es auszuhalten, dass so positiv über ihn/sie gesprochen wird. Hilfreich kann dabei sein, dass der/die ZuhörerIn die Zuschreibungen notiert. Danach treffen sich die Kleingruppen im Plenum und tauschen sich darüber aus, welche Eigenschaften bzw. Fähigkeiten ihnen zugeschrieben wurden, was neu oder überraschend, bekannt oder vertraut war und wie die Beteiligten die verschiedenen Rollen erlebten (MÜCKE 2009, S. 31f).

Um die Auswirkungen, die diese Übung auf das eigene Wohlbefinden in einer Gruppe hat, besser erfassen zu können, ist es sinnvoll, den momentanen Gefühlszustand vor dieser Übung auf einer Skala von Null (schlechtester Wert) bis Zehn (bester Wert) einzuschätzen. Nach der Übung kann jede/r anhand dieser Skala überprüfen, ob sich das eigene Wohlbefinden verändert hat.

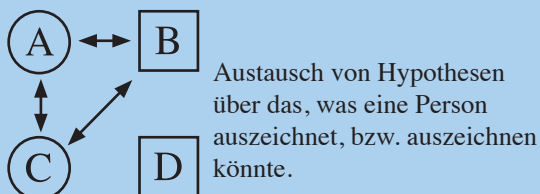


Im Schulunterricht kann dabei jede/r Schüler/ in die Erfahrung machen, als Mensch angenommen und geschätzt zu sein. Allerdings sollte darauf geachtet werden, dass in den Klassen, Gruppen oder Teams zuvor keine Ausgren-

6) Eine Kompetenz verwandelt sich sofort in ein Defizit, wenn sie gezeigt werden muss. Sie bekommt dann den Charakter einer einschränkenden Pflichterfüllung. Die innere Begleitstimme, mit der man zu sich sagt: „Ich kann auch anders“ kann helfen, Kompetenzzuschreibungen auch als solche zu hören.

zungsprozesse stattfanden, weil dann die Gefahr sehr groß ist, dass die Kleingruppenarbeit nicht in Richtung Wertschätzung geht, sondern zur weiteren Abwertung ausgegrenzter Schüler genutzt wird. Wenn alle Beteiligten sich jedoch in einer Gruppe bzw. Klasse auf der Wohlbefindens-Skala besser als 5 fühlen, besteht in dieser Hinsicht keine große Gefahr. Mit Hilfe einer verdeckten Befragung, indem jede/r Schüler/in dem/der Lehrer/in einen Zettel mit seinem/ihrer Skalenwert überreicht, kann man dabei mit großer Wahrscheinlichkeit sicherstellen, dass der angegebene Wert auch der eigenen Einschätzung entspricht. Solche Befragungen, die natürlich ab und an zu wiederholen sind, wären im Schulunterricht auch sehr hilfreich, um die eventuelle Not einzelner Schüler/innen besser wahrnehmen zu können. Die Schule würde damit deutlich machen, dass es ihr nicht nur um Leistung in Form von guten Noten geht, sondern auch um das Wohl ihrer Schüler/innen. Ähnlich könnte im Lehrer/innen-Kollegium verfahren werden.

### Wertschätzende Kommunikation, Kompetenzorientierung, Nutzung positiver Vorurteile



Kompetenzen  
Positive „Persönlichkeits“eigenschaften  
Attraktivität  
Fähigkeiten  
Fertigkeiten  
Erfahrungsschätze, etc.

#### **Bilden Sie bitte 3er-, 4er- oder 5er-Gruppen!**

3er-Gruppen:

5 Minuten jeweils über eine Person spekulieren

4er-Gruppen:

4 Minuten jeweils über eine Person spekulieren

5er-Gruppen:

3 Minuten jeweils über eine Person spekulieren

sem Kapitel bemerkt, die tiefe existentielle Sehnsucht eines Menschen erfüllt, von anderen bedingungslos angenommen zu werden, wirkt diese Erfahrung unmittelbar stärkend: Sie stärkt unsere inneren Abwehrkräfte und unsere psychische Widerstandsfähigkeit in schwierigen Lebenssituationen (Resilienz<sup>7</sup>) sowie unsere Widerstandskräfte gegen Ungerechtigkeit und Gewalt. Sie stärkt unsere Kompetenzen, die wir schneller, leichter und effektiver nutzen können, fördert die in uns schlummern den Ressourcen und sorgt für die Entwicklung eines „gesunden“ Selbstbewusstseins. Die Befriedigung dieser existentiellen Sehnsucht – vergleichbar der Erfahrung, die ein Neugeborenes in den Armen glücklicher Eltern macht – wirkt allein hilfreich und heilsam – egal ob es sich dabei um einen familialen, schulischen, therapeutischen oder ganz alltäglichen Kontext handelt. Je mehr solche Erfahrungen gemacht und verinnerlicht werden können, umso größer wird die innere Autonomie und das Gefühl von innerer Harmonie, das wiederum unwillkürlich äußere Harmonie anregt.

## 2.2 Aus Defiziten werden Kompetenzen

So wie aus jeder Kompetenz sofort ein Defizit wird, wenn erwartet wird, dass diese bestimmte Kompetenz auch immer gezeigt werden muss, kann jedes vordergründige Defizit einer Person dafür genutzt werden, die Kompetenzen von ihr zu erschließen. Um diese Kompetenzen zu erschließen, reicht es oft, wenn die Sicht und die damit einhergehende Bedeutungsgebung modifiziert wird, indem man eine kompetenzorientierte Haltung einnimmt. Vor kurzem war ich in einer 9. Klasse eines Gymnasiums. Die Schüler sollten ein beliebiges Defizit wählen und nannten das Defizit „stur“. Sie kamen sehr schnell auf die Idee, dass „stures“ Verhalten, auch als willensstarkes, durchsetzungsfähiges,

7) Damit wird ebenfalls deutlich, dass das Konzept „Resilienz“ nichts ist, was in einer Person als Merkmal vorhanden ist oder nicht, vielmehr hängt Resilienz von bestimmten Erfahrungen ab, die Menschen mit anderen Menschen gemacht haben.

Wird, wie in der Eingangsbemerkung zu die-

von sich selbst überzeugtes Verhalten beschrieben werden kann. Diesen Wandel in der Bedeutungsgebung eines Defizits (bzw. wie wir später noch sehen werden eines psychischen oder psychosomatischen Symptoms) lässt sich auch mittels folgender Fragen erleichtern und systematisieren:

Defizite (Symptome) => Passivität, Selbstabwertung, Opfer-Erleben bzw. Opfer-Haltung

- Was müssten Sie tun, um das Defizit (Symptom) hervorzubringen? (Wenn es sich um ein Symptom handelt, sollte folgende Klarstellung geäußert werden, um Missverständnisse zu vermeiden: „Das heißt nun nicht, ich unterstelle Ihnen, dass Sie das Symptom bewusst hervorgebracht hätten. Eine solche Unterstellung wäre an Betrachtung des Leids, das damit einhergeht, eine zynisch Missachtung.)
- Welche positiven, d.h. hilfreichen und sinnvollen Auswirkungen könnte das Defizit (Symptom) für Sie haben, ob Sie das wollen oder nicht? – denn jedes Phänomen auf der Welt, selbst wenn man noch so sehr darunter leidet, hat immer auch positive Wirkungen. Es gibt nichts, was nur schlecht bzw. gut wirkt.
- Welche hilfreichen und sinnvollen Auswirkungen hat das Defizit (Symptom) für andere, ob die anderen oder Sie das wollen oder nicht?
- In welchem raum-zeitlichen Kontext hätte das Defizit (Symptom) eher günstige Auswirkungen?
- Jedes Defizit kann sofort und unmittelbar als Kompetenz beschrieben werden: Jemand hat die Fähigkeit, das entsprechende Defizit bzw. Symptom zu zeigen!

Kompetenzen, Ressourcen, Bedürfnisse  
=> Aktivität, Erleben von Selbstwirksamkeit, Aufwertung, Täterschaft

Auf diese Weise kann jedes Defizit (Symptom) genutzt werden, um entsprechende mit dem Defizit (bzw. Symptom) einhergehende Kompetenzen zu erschließen.

## 2.3 Fehlerfreundlichkeit

„Aus Fehlern wird man klug, drum ist einer nicht genug.“ Ingrid Steeger

Die beste Möglichkeit, nicht aus seinen Fehlern zu lernen, besteht darin, damit zu hadern, dass man einen Fehler gemacht hat und sich nach einem Fehler selbst abzuwerten. Hierzu gibt es einen großen Fundus unterschiedlicher Methoden. Man kann zu sich sagen: „Das hätte ich doch wissen müssen!“ „Wie kann man nur so blöd sein!“ „Wann wirst Du das endlich kapieren!“ „Ich Idiot (und noch eine Menge anderer wenig schmeichelhafter Schimpfwörter)!“ Das hat wiederum zur Folge, dass wir unser Selbstwertgefühl unterminieren und uns in einen Bewusstseinszustand des „Inkompetenzerlebens“ hineinhypnotisieren, wodurch unsere eigenen Kompetenzen nicht mehr gut zugänglich und nutzbar sind. Da Fehlermachen negativ besetzt wird, versuchen wir diesen Schmach zu verdrängen und uns nicht mehr mit diesem Fehler zu beschäftigen, wodurch wir dann konsequent nicht aus ihm lernen können und Gefahr laufen, ihn so oft zu wiederholen, bis wir ihn nicht mehr wiederholen müssen, weil wir „unter Schmerzen“ und aus Angst endlich doch aus dem Fehler gelernt haben. Das ist eine sehr mühevoll und wenig effektive Art zu lernen.

„Erfolg heißt einmal mehr aufstehen, als hinfallen.“ Winston Churchill

Dagegen ist das von ERNST ULRICH und CHRISTINE VON WEIZSÄCKER (1984) beschriebene Konzept der Fehlerfreundlichkeit viel lernfreundlicher. Im Gegensatz zu dem hier beschriebenen üblichen Umgang mit Fehlern werden sie grundsätzlich als unvermeidlich angesehen: Um Laufen zu lernen, muss man hinfallen! Wer Klavier spielen möchte, muss am Anfang alles Mögliche falsch machen. Da Fehler in diesem Sinne immer Lernchancen sind, wäre es demnach der größte Fehler, Fehler um jeden Preis zu vermeiden. Im Extrem wäre es

nicht mehr möglich, etwas zu tun oder sich auch nur zu bewegen. Das Ergebnis absoluter Fehlervermeidung wäre Katatonie und Tod. Lebende Systeme sind ausgezeichnet durch Selbstorganisationsprozesse, die von vornherein Fehler nicht nur berücksichtigen, sondern auch nutzen, um die Komplexität dieser Prozesse in Wechselwirkung mit einem Fehlergeschehen zu erhöhen und damit Weiterentwicklung – ja Entwicklung überhaupt – erst möglich zu machen. Allgemein bekannt ist, dass Fehler, die bei der Übertragung der genetischen Information passieren, zu natürlichen Mutationen und damit zu neuen Arten führen. Ohne diese Fehler gäbe es uns nicht. Wir sind das Produkt von Myriaden solcher lebensdienlicher Fehler! Lebensdienliche Fehler zerstören keine Lebewesen, sondern verringern im Gegenteil die Wahrscheinlichkeit, tödliche Fehler zu begehen.<sup>8</sup>

*„Scheitern, nochmal scheitern, besser scheitern.“ Samuel Beckett*

Werden Fehler gemacht, sollte der Umgang mit ihnen und mit sich selbst ein freundlicher sein – im wahrsten Sinne des Wortes „fehler-freundlich“. Die Haltung zu einem Fehler wäre dann: „Schön, dass ich einen Fehler gemacht habe, weil ich von ihm lernen kann.“ Werden Fehler auf diese Weise freundlich begrüßt, wächst damit unwillkürlich die Lust am Lernen, das damit spielerischer und leichter wird. Zudem wird der innere Leistungsdruck als Wille, alles richtig zu machen, versöhnlicher gestimmt, weil er eine Chance darin sehen kann, es beim nächsten Mal besser oder gut zu machen.

---

8) Sich nicht in systemischer Demut als Teil eines umfassenden Systems zu begreifen, sondern sich in gottgleicher Hybris über alle Systeme zu stellen und den Menschen als Maßstab aller Dinge misszuverstehen, führt, um das Ziel kurzfristiger Profitmaximierung im ungeregelten-anarchistischen Marktgeschehen zu erreichen, zwangsläufig zu dem tödlichen Fehler der Zerstörung unserer natürlichen Lebensgrundlagen.

## 2.4 Gute und schlechte Erfahrungen bilden unseren Erfahrungs-Schatz

In der deutschen Sprache gibt es den schönen Begriff „Erfahrungsschatz“, der impliziert, dass wir alle Erfahrungen – gute und schlechte – für die Meisterung unseres Lebens nutzen können. Gute und schlechte Erfahrungen bilden unseren Erfahrungs-Schatz, keine Erfahrung geht verloren oder bleibt ungenutzt; alle kommen in die Schatzkiste, aus der wir permanent schöpfen können. Mit einer solchen Einstellung zu unseren Erfahrungen wird es leichter, selbst unangenehme oder gar traumatische Erfahrungen (wie Gewalt beispielsweise in Form von Missbrauch, Misshandlung oder Vernachlässigung, unter denen wir vielleicht in unserer Vergangenheit gelitten haben) noch für uns nutzbar zu machen – zumindest in dem Sinne, dass sie uns daran erinnern und ein Ansporn sein könnten, dafür zu sorgen, dass es uns gut geht und dass wir es – schon im Sinne einer ausgleichenden Gerechtigkeit – mehr als verdient hätten, dass jeder Tag zu einem Geschenk wird, der unser Leben mit Liebe, Glückserleben, Wertschätzung, Geborgenheit und Sicherheit erfüllt.

Vergangene traumatische Erfahrungen, die in Form von Flashbacks<sup>9</sup> unsere Gegenwart noch mit dem Trauma belasten, können zwar nicht verhindert werden, weil wir keinen direkten Zugriff auf derartige unwillkürliche Prozesse haben. Sie können aber als Reorientierungshilfen in das Hier und Jetzt dienen, so wie wenn man aus einem Alptraum erwacht und feststellt: „Wie gut, dass es nur ein böser Traum war und ich sicher, warm und geschützt in meinem Bett liege.“ Auf diese Weise kann der Flashback – wie das GUNTHER SCHMIDT genannt hat – als Lösungswecker wirken, der uns daran erinnert, unsere Aufmerksamkeit auf Sicherheit und Halt gebende Situationen und Erfahrungen zu richten.

Alles, was einem widerfährt, kann als Ent-

---

9) Unwillkürliche Erinnerungen an das traumatische Ereignis mit den entsprechend negativ besetzten Gefühlen und Erlebnisgehalten.

wicklungs- und Lern-Chance genutzt werden, weil es möglich ist, allen Erfahrungen einen Sinn zu geben, der für uns hilfreich, angemessen und nützlich ist. Infolgedessen sollten wir alle Erfahrungen, an die wir uns unwillkürlich erinnern und denen wir sogleich einen entsprechenden Sinn bzw. eine entsprechende Bedeutung geben können, freundlich begrüßen. Dabei kommt es nicht darauf an, ob der Sinn, den wir zuordnen oder konstruieren, einer wie auch immer vorgestellten „Wahrheit“ entspricht, sondern nur ob er als Möglichkeit unterstellt werden kann und sich diese Bedeutungsgebung (Wirklichkeitskonstruktion) hilfreich auf unser Leben auswirkt.

## 2.5 Wertschätzung und Nutzung innerer Regungen

*„Die Gedanken sind frei  
wer kann sie erraten?  
Sie fliehen vorbei  
wie nächtliche Schatten.  
Kein Mensch kann sie wissen,  
kein Jäger erschießen  
mit Pulver und Blei:  
Die Gedanken sind frei!“  
Deutsches Volkslied „Die Gedanken sind frei“*

Zur Selbstwertschätzung gehört, **alles, was in uns an „inneren Regungen“ wie Gedanken, Impulsen, Bedürfnissen, Gefühlen und Empfindungen auftaucht, freundlich zu begrüßen**. Sie werden sich dabei vielleicht über die Radikalität dieser Aussage wundern und widersprechen, weil Ihnen sofort einfällt, dass es beispielsweise für einen selbst oder andere sehr gefährliche und sogar lebensbedrohende Impulse gibt, die – würde man ihnen freien Lauf geben – beispielsweise zu Gewalttaten führen könnten. Ich kann Ihnen darauf nur erwidern, dass Sie recht haben. Allerdings gilt es zwischen „inneren Regungen“ und Handlungen oder Taten zu unterscheiden. Eine „innere Regung“ zu haben, bedeutet in keiner Weise auch entsprechende Handlungen oder Taten auszuführen. „Innere Regungen“ können im-

mer – je nachdem welchen Sinn (Bedeutung) man ihnen zuordnet – konstruktiv genutzt werden, so dass es zu lebensdienlichen Handlungen oder Taten kommt.

Nehmen wir zur Illustration an, dass jemand den Impuls hat, sich umzubringen. Wie könnte man diesen Impuls freundlich begrüßen und ihn kreativ und konstruktiv nutzen? So ähnlich wie bei dem Umgang mit guten und schlechten Erfahrungen kann man diesem Impuls einen lebensdienlichen Sinn zuordnen. Man kann ihn als Sprachrohr bzw. als Botschafter für ein wesentliches und zu wenig beachtetes aner kennenswertes Bedürfnis wahrnehmen, als Hinweis, dass einem etwas im Leben fehlt. Der nächste Schritt wäre zu spekulieren, was für ein Bedürfnis, ein Wunsch oder eine Sehnsucht das sein könnte. Häufig kommt man sehr schnell auf passende Ideen, wenn man sich in diesem Falle vorstellt, wie man sich das Leben nach dem Suizid vorstellt, was dann sein soll. Viele Menschen sagen dann, dass andere erst dann sehen werden, was sie an einem hatten (Bedürfnis nach Anerkennung, Wertschätzung und/oder Liebe) oder dass man dann endlich seine Ruhe hätte (Bedürfnis nach Entspannung oder Sorgenfreiheit). Der Suizidimpuls bzw. genauer: eine Seite/ein Aspekt der eigenen Persönlichkeit, die für den Suizidimpuls verantwortlich ist, sagt offensichtlich sehr deutlich: „So kannst Du Dein Leben nicht mehr weiterführen. Es muss sich etwas ändern! Du musst etwas an oder in Deinem Leben ändern!“ Dabei sind zwei Dinge wichtig: **Zum einen** dass man sich nicht mehr identifiziert mit dem Suizidimpuls, also zu sich nicht mehr innerlich sagt: „Ich habe den Impuls, mich zu töten“, sondern diesen Impuls einer Seite seiner Persönlichkeit (seines psychischen Systems) zuordnet, so dass gesagt werden kann: „**Eine Seite von mir** ist so verzweifelt, dass sie sich nicht mehr anders zu helfen weiß, als an Selbstmord zu denken“. Dadurch findet innerlich ein Stück Distanzierung (Dissoziation) statt, so dass mehr Einfluss auf das innere Geschehen gewonnen werden kann und man sich gleich fragen kann: „Und was will eine andere Seite

in mir? Und was will ich wirklich?“

**Zum anderen** wird es möglich, den Suizidimpuls, der nun eine lebensdienliche Bedeutung, einen nachvollziehbaren Sinn erhält, freundlich zu begrüßen, nun aber nicht um ihn zu realisieren, sondern im Gegenteil, um mit seiner Hilfe herauszufinden, was man im Leben braucht und für welche Bedürfnisse man besser sorgen sollte. Das heißt nun nicht gleich, dass bestimmte Bedürfnisse sofort zu befriedigen wären, wie beispielsweise der Wunsch von anderen Menschen auf eine bestimmte Weise geliebt zu werden. Was sich aber sofort im Verhältnis zu sich selbst ändern lässt, ist der Umgang mit sich selbst, indem ich mir zugestehe, dass ich traurig bin, weil ein bestimmtes Bedürfnis noch nicht in Erfüllung gegangen ist. In einem solchen Fall ist es ebenfalls legitim, sich selbst zu trösten (wenn es noch keinen anderen gibt, der einen tröstet) und der Bedürfnisseite, die zuvor den Suizid als scheinbar letzten Ausweg gesehen hat, mitzuteilen, dass man sich gut um sie kümmert und ihre Verzweiflung kennt.

*„No risk, no fun.“ N.N.*

Es lohnt sich in dieser Situation sicherlich Risiken zur Erfüllung dieser Bedürfnisse einzugehen, auch wenn das nicht leicht ist. Doch weil das größte Risiko die Risikovermeidung ist, bei der die eigenen Bedürfnisse auf der Strecke bleiben, ist es so anerkennens- wie lohnenswert, sich anderen gegenüber entsprechend zum Ausdruck zu bringen – auch wenn damit die Gefahr der Abweisung verbunden ist. Unabhängig wie andere darauf reagieren, wenn man sich und seine Gefühle und Bedürfnisse offenbart, kann ich mir selbst auf die Schulter klopfen und zu mir sagen: „Ich habe es gewagt, mich zu zeigen und zu mir zu stehen!“

*„Ich denke, was ich will  
und was mich beglückt,  
doch alles in der Still'  
und wie es sich schicket.  
Mein Wunsch und Begehren*

*kann niemand verwehren,*

*es bleibt dabei:*

*Die Gedanken sind frei!“*

*Deutsches Volkslied „Die Gedanken sind frei“*

Fazit: Jede noch so destruktiv erscheinende innere Regung kann konstruktiv genutzt werden, wenn ihr eine **lebensdienliche Bedeutung** gegeben wird und sie in **Bedürfnissprache** übersetzt wird, indem die Bedürfnisse, auf die sie hinweist oder zumindest hinweisen könnte, wahrgenommen werden.

## 2.6 Oberfläche und Tiefenschicht von negativ erlebten psychischen Phänomenen

Es ist hilfreich, davon auszugehen, dass bei jedem negativ erlebten psychischen Phänomen, also bei jedem Symptom und bei jeder unangenehmen Emotion (wie anscheinend unbegründete Angst oder Panik, Depressionen, Burn out, existentielle Krisen mit Suizidabsichten, Flashbacks einer traumatischen Erfahrung, Schlafstörungen, psychosomatische oder somatopsychische Beschwerden (Tinnitus, Bluthochdruck, Migräne etc.), Konzentrations- und Gedächtnisprobleme, Zwänge, Verfolgungsideen, Unsicherheit, Ärger, Wut, Hass etc.) eine Oberfläche und eine Tiefenschicht unterschieden werden kann: An der Oberfläche bewirken solche Symptome oft unsägliches Leid und sorgen deswegen dafür, dass wir sie „wegmachen“ wollen. Wir erleben sie in der Regel unmittelbar auf der Oberfläche als feindselig gegen uns, ja als Terroristen, die uns zerstören wollen. Dieser Kampf gegen ein solches Symptom lähmt, raubt Energie und sorgt dafür, dass wir – ob wir wollen oder nicht – uns mit diesem Symptom beschäftigen.

Dass wir das so erleben, muss gute Gründe haben. Es macht keinen Sinn, von einem Symptom gequält zu werden, nur um gequält zu werden. Sinn macht es aber, dem Symptom positive Absichten zu unterstellen, also auf eine verzweifelte und deswegen drakonisch und bestrafend wirkende Weise auf etwas Positives hinzuweisen. Ihre Psyche bzw. Ihr Unbewuss-

tes schickt Ihnen deswegen ein Symptom, weil Sie bisher noch nicht das getan haben, was in Ihrer Lebenssituation hilfreich und notwendig gewesen wäre, und noch nicht nach Ihrem „intuitiven Körperempfindungs-Fühl-Wissen“ gehandelt haben. Ihr Unbewusstes ist darüber im wahrsten Sinne des Wortes verzweifelt und greift deswegen zu dieser drastischen Maßnahme, Ihnen ein Symptom zu schicken, um endlich wahrgenommen, gehört, gefühlt zu werden.

In der Tiefenschicht eines jeden Symptoms jedoch finden Sie den entscheidenden Schatz, der zu entbergen ist, und der nur darauf wartet, dass Sie ihn heben und ihn für Ihr ganz persönliches Wachstum, für ein erfülltes Leben nutzen. Wie das möglich ist, beschreibe ich in Kapitel 8).

### Oberfläche eines Symptoms

Leiden, Selbstfeindschaft, innerer Konflikt, Hadern mit sich, Kampf gegen das Symptom, Terrorisierung etc.

### Tiefenschicht des Symptoms

Gute Absichten; Hinweise, bestimmte Bedürfnisse zu berücksichtigen und entsprechend zu handeln, Hinweis, Kontakt zum intuitiven Körperempfindungs-Fühl-Wissen aufzunehmen etc.

## 2.7 Leidensdruck als Motivationsquelle ist ein zweischneidiges Schwert

Einerseits wird häufig großer Leidensdruck als günstig angesehen, um sich mit sich selbst auseinanderzusetzen und etwas zu tun, damit sich das Symptom verabschiedet. Andererseits erschwert der Leidensdruck es einem, entsprechend zu handeln, weil er uns Energie raubt, so dass die Handlungsmotivation sinkt. Wird das Symptom nicht als Terrorist, sondern als Träger einer frohen und lebensdienlichen Botschaft wahrgenommen, kann uns diese Sichtweise (Wirklichkeitskonstruktion) wieder mehr Energie geben. Und es gibt ein fast unendlich großes Reservoir an Methoden

und Haltungen, die nicht unbedingt gleich das Problem lösen oder dazu führen, dass sich das Symptom verabschiedet, jedoch in jedem Fall dazu befähigen, uns selbst psychische Energie, Kraft, Stärke und Zuversicht zuzuführen, was dann häufig die Kraft gibt, die Botschaft des Symptoms in Handlung umzusetzen, so dass es sich doch verabschieden kann. Ich kann hier nicht en detail auf diese Methoden eingehen, möchte jedoch einige benennen, die Schüler/inne/n ebenfalls gut vermittelt werden können:

- eine möglichst aufrechte Königs- bzw. Königin-Körperhaltung einnehmen (Problem-Lösungs-Gymnastik nach Gunther Schmidt)
- sich angenehme Kraft gebende Imaginationen vorstellen, so als ob sie sich in dieser Vorstellungswelt aufhalten
- sich bewusst zu machen, dass – je nachdem, wohin wir unsere Aufmerksamkeit richten, sich entsprechende Gefühle und Empfindungen nach der Huna-Weisheit „energy flows, where attention goes“ einstellen
- sich die Wunderfrage (nach STEVE DE SHAZER 1992) stellen
- bewusste Veränderung der Mimik: So tun, als ob man lächeln würde, auch mit Hilfe eines Bleistifts zwischen den Zähnen
- bewusste Veränderung der Gestik
- sich aromatischen pflanzlichen Düften aussetzen, die mit angenehmen Assoziationen einhergehen
- sich eine Farbe vorstellen, die wohltuend wirkt
- sich an einen sicheren Ort mit beschützenden Märchengestalten zu imaginieren
- sich liebevoll seinem Körper zuzuwenden, mittels körperorientierter Verfahren wie Feldenkrais, Yoga, Entspannungsverfahren
- Klopfakupressur-Techniken (nach Fred Gallo oder Michael Bohne) mit entsprechenden Suggestionen wie „Auch wenn ich das Symptom noch habe, liebe und akzeptiere ich mich so wie ich bin.“
- Augäpfel schnell von links nach rechts und von rechts nach links (nach Francine Shapiro) oder im Kreis bewegen
- u.v.a.m.

## 2.8 Resümierende Thesen

1. Jede Handlung, die unmittelbar dem Überleben des Individuums und der Art dient, wird lustvoll erlebt, und ist motiviert von den entsprechenden existentiellen Bedürfnissen nach Nahrung, Sicherheit, Schutz, Sexualität (Fortpflanzung), Wissen und Erfahrung etc. Aus diesem Grunde ist Lernen selbstmotivierend und natürlicherweise lustvoll.
2. Es gibt ein dem Menschen inhärentes Streben nach Selbstaussdruck sowie das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung dieses Selbstaussdrucks.
3. Der Mensch muss nicht von außen zu etwas motiviert werden, allenfalls kann er durch Leistungsdruck, Misserfolgserlebnisse, mangelnde Wertschätzung, öffentliche Bloßstellung und fehlende Anerkennung demotiviert werden.
4. Nicht eine wie auch immer geartete Leistung sollte gesellschaftlich im Vordergrund stehen, sondern die Lust an der Leistung, indem entsprechende Gestaltungsräume zur freien Verfügung gestellt werden.
5. Gegen die Menschenwürde verstößt es, Menschen nach ihrer Leistung zu bewerten; denn alle Menschen sind gleichwürdig und verdienen es, in ihrer Existenz vorbehaltlos bejaht und bedingungslos angenommen zu werden. Jeder Mensch sollte sich unter anderen Menschen geborgen fühlen können. Dass das eine idealtypische Zielvision darstellt, die wohl niemals gänzlich zu erreichen ist, sollte für jeden Menschen Ansporn sein, seinen Anteil zu ihrer Verwirklichung beizutragen.

## 3. Lernen, Leistungswillen und das Glück, an Erfahrung zu wachsen

„Wer glaubt zu wissen, bleibt dumm.“ N.N.

„Wer glaubt, etwas zu sein, hat aufgehört, etwas zu werden.“ Sokrates

Lernen macht glücklich und wer erfolgreich lernt, entwickelt sich – ob er will oder nicht – zu einem glücklichen Menschen. Lernen an und für sich macht Spaß und regt entsprechende Lust erzeugende und nachweisbare physiologisch über längere Zeiträume stabile Strukturveränderungen sowie Unterschiede im Stoffwechsel des Gehirns an, wie das bereits DONALD OLDING HEBB in seiner Hebb'schen Lernregel „what fires together, wires together“ prägnant auf den Punkt gebracht hat: Die Verbindung zwischen zwei Neuronen wird gebildet bzw. verstärkt, wenn sie gleichzeitig aktiv sind.

Lernen als schöpferischer Prozess des Erkenntnisgewinns wird zudem durch den Ausstoß körpereigener Substanzen wie Dopamin und daran gekoppelt entsprechender Glückshormone (Opioide wie z.B. Endorphine) verstärkt, so dass sich mit Berechtigung sagen lässt: „Lernen ist Glückssache“ (WOLFGANG F. SCHMID 2005; <http://www.dreiplusneun.de/mindmap/LernenistGlckssache.html>). SCHMID schreibt weiter:

„Glückliche Menschen sind wegen ihrer guten Stimmung und heiteren Gelassenheit flexibler, mutiger und deshalb offener für das Lösen von Problemen. Weil sie gefühlsmäßig ausgeglichener, weniger feindselig, weniger schuldbehaftet, weniger beleidigend und selten lange verärgert sind, lassen sie schneller los von negativen Ereignissen und zeigen sich eher in der Lage, diese in ein positives Geschehen umzuwandeln. Glückliche Menschen sind zufriedener, weil sie selbstbestimmt zielorientiert Entscheidungen treffen und optimistisch umsetzen. Sie zeigen sich warmherzig, verzeihender und hilfsbereiter. Sie sind lebhafter, lebendiger und kreativer. Glückliche Menschen haben ein hohes Selbstwertgefühl, haben mehr gute Beziehungen. Weil sie ihre Aufmerksamkeit vor allem auf das Hier und Jetzt lenken, erleben sie viele geglückte Augenblicke. Glückliche Menschen sind neugierig und wollen ständig Neues erleben. Sie sind ständig unterwegs zu lernen. Sie haben eben selbst herausgefunden, dass ihr Gehirn Glückshormone ausschüttet, wenn sie

etwas Neues lernen“ (SCHMID 2005, ebd.). Also: Sapere aude und sie befinden sich auf dem Weg des Glücks.

WOLFGANG F. SCHMID hat meines Erachtens, den Zusammenhang zwischen Lernen, Leistungsbereitschaft und Glück sehr prägnant auf den Punkt gebracht, deshalb sei es mir gestattet, ihn in den prägnantesten Thesen ausführlicher zu zitieren:

1. „Um glücklich werden zu können, müssen erst einmal Leistungen erbracht werden. Glück ereignet sich erst dann, wenn ein bestimmter Grad von Wachheit erreicht wird. Nur ab einer gewissen Wachheit (Vigilanz) belohnt das Gehirn die Klarheit im Kopf mit körpereigenen Glückshormonen wie Endorphine, Serotonin, oder Dopamin. Die Vorbereitung auf diese unser Glücksgefühl bestimmenden Botenstoffe vollzieht sich in einer zunehmend beschleunigten Aktivierung neuronaler Felder“ (SCHMID 2005, ebd.).
2. „Weisheit ist eine Befindlichkeit, die auf Leistung und Erfahrung beruht und vor allem in der Kunst, die eigene Intelligenz und Begabung gegen alle Widerwärtigkeiten des Lebens durchzusetzen und wachsen zu lassen“ (SCHMID 2005, ebd.).
3. Um das Glück des Lernens erleben zu können, müssen wir aber erst jene Hemmnisse überwinden, die uns daran hindern, die Energie für das Lernen aufzubringen. Nach WOLFGANG SCHMID sind das im Wesentlichen folgende Faktoren bzw. Grundeigenschaften des Gehirns:
  - 3.1 „Das Gehirn ist von Natur aus konservativ (wahrt den neuronalen Bestand). Neues wird nur zugelassen, wenn Neuerungen unvermeidlich erscheinen.
  - 3.2 Das Gehirn ist von Natur aus träge („faul“). Es aktiviert Ressourcen nur nach ökonomischen Prinzip: „Minimale Quantität, maximale Qualität“ („Möglichst wenig Aufwand und möglichst viel Erfolg!“)
  - 3.3 Das Gehirn ist von Natur aus lustbetont (Gewährleistung von Glück). Es aktiviert Kräfte nur für eine Leistung, deren Erfolg

absehbar ist.

- 3.4 Das Gehirn ist von Natur aus leistungsbe-  
tont (neuronale Wachstums-garantie). Es setzt erst dann Ressourcen frei, wenn es dafür ein Mehrfaches an Ressourcen gewinnen kann, und zwar entweder durch neue neuronale Verbindungen oder durch Schaffung neuer Neuronen“ (SCHMID 2005, ebd.).

Dass das Gehirn nach diesen Gesetzmäßigkeiten höchster Energieeffizienz organisiert sein muss, liegt daran, dass es – obwohl es nur 2 % der Körpermasse ausmacht – einen besonders hohen Sauerstoff- und Energiebedarf benötigt. Es verbraucht nämlich ca. 20% des Sauerstoffs und 25% der Glukose und muss in erster Linie zunächst für sich sorgen, da es nur über äußerst begrenzte Energiespeicher verfügt (vgl. Seite „Gehirn“, Wikipedia 2011).

Diese ökonomische Organisation des Gehirns erklärt, weshalb notwendige Veränderungsprozesse erst dann bemerkt werden, wenn es unabdingbar wird, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sich entsprechend zu entwickeln. Solange der Status quo aufrechterhalten werden kann, ohne die Existenz zu gefährden, hält das Gehirn daran fest. Es und damit sein/e Besitzer/in gerät allerdings in eine Krise, wenn der Zustand der Homöostase unter veränderten Bedingungen nicht mehr aufrechterhalten werden kann und es zu einer existentiellen Bedrohung desselben kommt. Der Zustand des Status quo scheint – besonders wenn er nach einer Phase starker, vielleicht krisenhafter Veränderungen sehr angenehm mit den entsprechenden Gefühlen von Sicherheit, Schutz und Geborgenheit erlebt wurde – als ewig gleichbleibend und zufriedenstellend wahrgenommen zu werden, so dass vergessen wird, das Leben gleichbedeutend mit Veränderung und Entwicklung ist. Es bedarf also einiger Anstrengungen in Form von lohnenden „Erfolgsvorstellungen“, die wir als motivierende Kräfte erleben, um das Gehirn ständig in Bewegung zu halten, sich durch Lernen zu verändern, wenn keine existentielle Bedrohung vorliegt.

Hat unser Gehirn gelernt, dass es sich lohnt,

sich beständig neue Kompetenzen anzueignen, ist es unwillkürlich daran interessiert, sich kontinuierlich durch Lernen zu entwickeln. Diesen Prozess kann man als Lernen des Lernens bezeichnen.

## 4. Psychische Autonomie als innere Freiheit

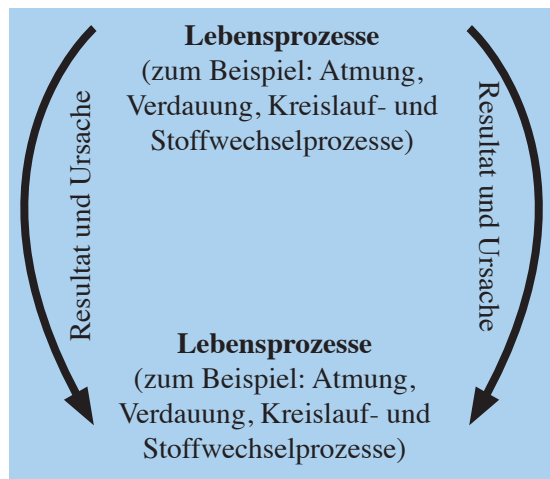
*„Und sperrt man mich ein  
im finsternen Kerker,  
das alles sind rein  
vergebliche Werke.  
Denn meine Gedanken  
zerreißen die Schranken  
und Mauern entzwei:  
Die Gedanken sind frei!“  
Deutsches Volkslied „Die Gedanken sind frei“*

### 4.1 Die Grundlage psychischer Autonomie: Das Konzept der Autopoiese

Von Maturana, Varela und Uribe (1975) werden Lebewesen als autopoietische Systeme beschrieben („Autopoiese: Die Organisation lebender Systeme, ihre nähere Bestimmung und ein Modell“ 1985, S. 157). Der Begriff „Autopoiese“ stammt aus der Zusammensetzung der altgriechischen Ausdrücke „auto“ (= selbst) und „poein“ (= machen) und bedeutet dementsprechend Selbst-Erzeugung und in diesem Kontext Selbst-Erhaltung. Ein autopoietisches System verhält sich autonom gegenüber seiner Umwelt. Zwar ist dieses System materiell und energetisch offen, da Austauschprozesse zwischen dem System und seiner Umwelt stattfinden. Hinsichtlich seiner Zustandsänderungen ist es jedoch operational geschlossen, hat also in dieser Hinsicht keinen Input und keinen Output (Roth, „Autopoiese und Kognition: Die Theorie H.R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung“ 1994, S. 256 ff). Autopoiese lässt sich prägnant auch als eine beständige Veränderung definieren, deren Aufgabe es ist, Veränderungen aufzuheben, also: sich zu verändern, um sich nicht zu verändern.

Operational geschlossene Systeme können nach Maturana zwar von außen angeregt bzw. perturbiert werden, es kann aber nicht vorhergesagt werden, wie sie auf solche Irritationen reagieren (Luhmann, „Die operative Geschlossenheit psychischer und sozialer Systeme“ 1993, S. 117 ff). „Ob überhaupt ein Umweltereignis auf ein autopoietisches System (nicht-schädigend) einwirken kann und welche Folgen für das System diese Einwirkung hat, hängt also ausschließlich vom autopoietischen System selbst ab“ (Roth, „Autopoiese und Kognition: Die Theorie H.R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung“ 1994, S. 259). Ein autopoietisches System, das sich selbst beobachten und damit von seiner Umwelt unterscheiden kann, indem es die System-Umwelt-Differenz innerhalb von sich selbst repräsentativ nachbildet oder konstruiert (Re-entry: die Unterscheidung zwischen System und Umwelt erscheint im Bewusstsein der konstruierenden Beobachter/innen), ist selbstreferentiell. Mit dieser Selbstwahrnehmung entsteht Identität (vgl. Krieger 1996, S. 57 f).

Fazit: Lebende Systeme erzeugen sich selbst, solange sie leben. Ihre innere Selbstorganisation entscheidet darüber, wie Umweltreize verarbeitet werden. Schematisch lässt sich der Prozess der Selbsterzeugung (Autopoiese) wie folgt darstellen.



Zwar determiniert die Organisation eines Lebewesens autonom darüber, welche Perturbationen seiner Umwelt (Umweltbedingungen bzw. -einflüsse) es zerstören und welche sein Weiterleben und seine Weiterentwicklung ermöglichen. Doch bewegt es sich infolge seiner autopoietischen Selbstorganisation in einem bestimmten Spielraum des Lebens, so dass der autonomen organismischen Beantwortung von Umweltreizen relativ enge Grenzen gesetzt sind, wenn das Lebewesen überleben soll. Damit ist auf der Ebene organismischer Selbstorganisation auch die Autonomie eines lebenden Systems begrenzt (relative Autopoiese).

Auf dem Gebiet der psychischen Selbstorganisation wird dieser Spielraum allerdings gesprengt: Wenn das organismische System nicht von den Perturbationen der Umwelt zerstört wird, kann das psychische System vollkommen autonom auf jeden Kommunikationsbeitrag antworten, von dem es irritiert (angeregt bzw. perturbiert) wird. **Wir erschaffen in uns selbst die Welt, in der wir leben (absolute Autopoiese).** Die Konstruktion der Welt in unserem Kopf kann extrem von der Konsensus-Realität<sup>10</sup> abweichen, und selbst diese in einer bestimmten Zeit und Kultur gemeinschaftlich konstruierte Konsensus-Realität kann sich von einer – von Menschen niemals gänzlich zu erkennenden – „objektiven“, oder „wahren“ Realität massiv unterscheiden.

## 4.2 Subjektive Willensfreiheit und das Konzept psychischer Autonomie

*„Wenn eine Idee nicht auf den ersten Blick absurd erscheint, taugt sie nichts.“ Albert Einstein*

Aufgrund unserer autopoietischen psychischen Organisation erleben wir uns in der Regel – und fast möchte man sagen – notwendigerwei-

se als autonome und mit Willensfreiheit ausgestattete Lebewesen. Wir haben das Gefühl, so oder so entscheiden und die Welt um uns so oder so konstruieren zu können. Wir erleben uns infolgedessen für unser Handeln voll verantwortlich. Dieses Erleben von Autonomie, Willensfreiheit und Verantwortlichkeit bestimmt wiederum unser Denken und unsere Handlungen.

Würden wir dagegen davon ausgehen, unfrei und determiniert zu sein, würde uns das ebenfalls in unseren Handlungen bestimmen. Wir würden uns dann nicht verantwortlich für unser Tun erleben, sondern eher die äußeren Umstände in der Verantwortung für unsere Taten sehen. Je nachdem, wo wir den Ansatzpunkt notwendiger Veränderung sehen, also im Individuum oder in der Gesellschaft, erscheint mal die eine Sichtweise mal die andere Sichtweise hilfreicher. Wer die Gesellschaft konstruktiv verändern möchte, der sollte davon ausgehen, dass der Mensch und seine Handlungsentscheidungen das Produkt seiner sozialen Umwelt ist. Wer dagegen seinen eigenen Handlungsspielraum mit hoher Wahrscheinlichkeit vergrößern will, der sollte davon ausgehen, dass er selbst sein Schicksal in seiner Hand hat (Selbstwirksamkeitsüberzeugung) und autonom und verantwortlich entscheiden kann.

Aus einer Metaperspektive betrachtet, scheinen wir frei zu sein, uns frei oder unfrei, verantwortlich oder nicht verantwortlich zu erleben. Je nachdem, wofür eine bestimmte Wirklichkeitskonstruktion sinnvoll, gut oder nützlich erscheint, können wir uns für oder gegen sie entscheiden (Verantwortung bzw. Freiheit 2. Ordnung).

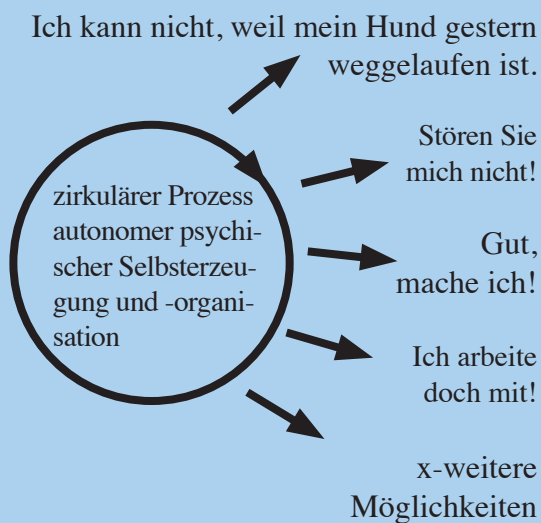
## 4.3 Einige psychohygienische Konsequenzen unserer autonomen psychischen Selbst- und Welterzeugung

*„Als strukturdeterminierte Wesen hören wir, was wir hören – nicht, was andere sagen.“  
Humberto Maturana 1996, S. 236*

10) Konsensus-Realität wird hier definiert als vorherrschende Wirklichkeitskonstruktion zu einer bestimmten Zeit und in einem bestimmten sozialen System: Spezifische Phänomene werden von den meisten Mitgliedern des gleichen Zugehörigkeits-Systems (Erleben der Alltagswirklichkeit) zum größten Teil übereinstimmend beschrieben, erklärt und bewertet.

Ob und wie wir etwas hören, hängt von der Struktur determiniertheit unseres Organismus und unserer psychischen Selbstorganisation ab, die autonom auf Umweltfaktoren antwortet: Im Unterricht kann beispielsweise eine Lehrerin zu einem Schüler sagen: „Bitte störe den Unterricht nicht und arbeite konzentriert mit!“ und der Schüler kann – je nach Art seiner autonomen psychischen Prozesse – ganz idiosynkratisch (von gr. Idiosynkrasie: autonome (idio-) Zusammenstellung (syn-) der „Körpersäfte“ (Stoffwechselprozesse); hier eigentümlich) darauf reagieren und antworten:

**Input: Bitte arbeite konzentriert mit und störe den Unterricht nicht!**



- Weil die Bedeutung einer Botschaft der Empfänger bestimmt, kann niemand mit Sicherheit sagen, wie ein Mensch auf eine „Störung“ (Kommunikationsbeitrag, Informations-Input) reagieren wird. Es gibt keine instruktive Interaktion bzw. Kommunikation in dem Sinne, dass sichergestellt ist, dass Anweisungen – selbst wenn ich jemandem mit dem Tode bedrohe – auch befolgt werden.
- Jeder Mensch ist zu 100% dafür verantwortlich, was er kommuniziert; er hat aber nicht die Verantwortung für das, wie andere Menschen auf seinen Kommunikationsbeitrag reagieren. Maturana folgert:

„Ich bin ganz verantwortlich für das, was ich sage, aber nicht für das, was Sie hören.“

- Kein Mensch hat die Fähigkeit, einen anderen Menschen mittels Kommunikation unmittelbar zu verändern. Menschen können sich nur selbst verändern. Und nur wer sich selbst verändern möchte, ist auch bereit, Anregungen von anderen aufzugreifen.
- Verantwortung kann nur für das übernommen werden, was man kontrollieren kann. Und umgekehrt: Wer sich konstant für das Verhalten anderer Menschen verantwortlich fühlt, maßt sich eine Schuld an, die er nicht hat. Eine derartige Schuldanmaßung kann die Ursache eines Burn outs bei engagierten Lehrer/innen und anderen sozial tätigen Menschen sein.
- Jeder Mensch konstruiert sich seine Welt, so wie er sie erlebt. Es gibt immer gute Gründe für die eigene idiosynkratische (eigenständig zusammengesetzte) Konstruktion der Wirklichkeit. Daraus folgt: Die Wirklichkeitskonstruktion eines Menschen ist zunächst einmal als gegeben vorzusetzen und es ist müßig, anderen ihre Wirklichkeitskonstruktion abzusprechen.
- Wirklichkeitskonstruktionen, also die je eigene Sicht der Welt, haben die Tendenz sich selbst zu bestätigen: Wer Vorurteile hat, wird sie finden. Je stärker gegen Wirklichkeitskonstruktionen anderer argumentiert wird, um so mehr verfestigen sie sich.
- Die meisten verbalen Konflikte lösen sich sofort auf, wenn gute Gründe für die jeweiligen Wirklichkeitskonstruktionen unterstellt werden. Die daraus abgeleitete Haltung wäre: „Du hast ein Recht, die Welt (Wirklichkeit) auf Deine eigene – idiosynkratische – Weise wahrzunehmen und zu erleben. Und ich habe das Recht, sie auf meine idiosynkratische Weise wahrzunehmen und zu erleben.“
- Wirklichkeitskonstruktionen können nur von ihren Konstrukteuren geändert werden.

- Psychische Autonomie bedeutet auch, dass kein anderer Mensch auf der kommunikativen Begegnungsebene etwas mit uns machen kann: Man kann uns nicht unter Druck setzen, ärgerlich oder uns vor Liebe verrückt machen; denn das machen wir alles mit uns selbst; denn: Ich setze mich unter Druck, ärgere mich oder verzehre mich vor leidenschaftlicher Liebe zu einem anderen Menschen. In diesem Sinn Sorge ich selbst für meine Stimmung, je nachdem was ich wahrnehme und wie ich mit diesen Beobachtungen meiner Umwelt umgehe.

Fazit: In gewisser Hinsicht sind wir innerlich vollkommen frei und unabhängig von unserer unmittelbaren Umwelt. Wir scheinen autonom und idiosynkratisch selbst zu entscheiden, was und wie wir die Welt wahrnehmen und in welcher Welt wir leben (Position des radikalen Konstruktivismus).

## 5. Loyalität und existentielle Abhängigkeit – Heteronomie

*„Nichts ist bestechlicher als das Gewissen.“  
K.M.*

Zur Einleitung eine konstruierte – oder vielleicht sehr reale? – Familientradition:

### Die Schatten der Ahnen

Stellen Sie sich vor, Ihr Vater wäre ein angesehenener Pate auf Sizilien. Er hat von seinem Vater, also Ihrem Großvater, an seinem 18. Geburtstag den Auftrag bekommen, sich als ehrenwertes Mitglied der Familie zu erweisen, indem er den Paten des konkurrierenden Familienclans ermordet. Wenn er das nicht getan hätte, hätte er nicht mehr zur Familie gehören dürfen und wäre lebenslänglich ausgeschlossen, eventuell sogar mit dem Tode bedroht worden. Das Gleiche fordert nun auch Ihr Vater als treuer Sohn seines Vaters von Ihnen. Angenommen, Ihre Familie wäre das einzige relevante Zugehörigkeitssystem für Sie, was

würden Sie tun? Oder wie würde es Ihnen Ihrer Familie gegenüber gehen, wenn Sie den Mord nicht begingen? Und was würde dann weiter geschehen? Unter solchen Bedingungen ist es extrem unwahrscheinlich (nahezu unmöglich), dass Sie der Forderung Ihres Vaters widerstehen. Und würden Sie es dennoch schaffen, sich dagegen zu stemmen und den Mord zu unterlassen, dann hätten sie ein schlechtes Gewissen und das Gefühl, Ihrem Vater nicht mehr unter die Augen treten zu können.

### 5.1 Das Gewissen als systemisches Sinnesorgan

*„Die schlimmsten Taten werden mit dem reinsten Gewissen ausgeführt.“ K.M.*

Das Gewissen ist somit keine unabhängige moralische innere Instanz, die sich dann meldet, wenn wir von einem „tugendhaften“ (guten) Pfad abweichen, keine Instanz, der es um Gut oder Böse geht, sondern eine Instanz deren einziges Trachten darin besteht, die Regeln, Normen, Forderungen, Ge- und Verbote eines bestimmten Zugehörigkeitssystems (in dem Beispiel der eigenen Herkunftsfamilie) – so wie ich diese wahrgenommen bzw. konstruiert habe, also wie diese Forderungen bei mir „angekommen“ sind und ich sie aufgefasst habe – loyal (von lat. legalis, den Gesetzen entsprechend, treu) zu erfüllen. Es ist somit nichts anderes als ein systemisches Sinnesorgan, das über unsere Loyalität zu den entsprechenden Zugehörigkeitssystemen wacht. Dieses Sinnesorgan versucht, sehr genau zu erfassen, was die entsprechenden Systeme von einem fordern; dennoch können selbstverständlich dabei Fehlwahrnehmungen auftreten und große Abweichungen bei ihrer internalen Konstruktion entstehen, die erst aufgrund der sozialen Wahrnehmung einer bestimmten Handlung und der entsprechenden Reaktion auf sie erkannt werden können.

*Wes' Brot ich ess', des' Lied ich sing'.*

Nahezu unerbittlich zwingt uns das Gewissen, uns entsprechend unseres Zugehörigkeitserlebens angepasst (loyal) zu verhalten. Existentiell fürchtet es den Ausschluss aus den für uns wichtigen Zugehörigkeitssystemen, der in der Vor- und Frühzeit der Menschheit – in den Jäger- und Sammlerkulturen – unseren sicheren Tod bedeutet hätte. Das Gewissen, das sich unwillkürlich mit den wahrgenommenen Forderungen der signifikanten Zugehörigkeitssysteme verbündet, kann deswegen auch als individuelles Überlebensorgan bezeichnet werden. Wir erleben unsere Existenz in vollkommener Abhängigkeit von den uns umgebenden sozialen und natürlichen Systemen und stehen damit unter absoluter Fremdbestimmung (Heteronomie), was als antagonistischer Gegensatz (nichtauflösbarer Widerspruch) zu unserer vollkommenen psychischen Autonomie und Selbstbestimmung erscheint.

Neben einer Vielzahl sozialpsychologischer Untersuchungen (siehe hierzu auch die historischen Arbeiten von LEBON [2008 (1895)] und FREUD [1982A (1921)]) und Experimente (darunter so klassische wie die von MILGRAM (1982), SOLOMON ASCH und ZIMBARDO (2008), die diese Zusammenhänge bestätigt haben, wurde das Gewissen schon seit mehr als 2.500 Jahren kontextabhängig, also systemisch – immer in Bezug auf das jeweilige kulturelle Zugehörigkeitssystem – definiert; denn: Die etymologischen Wurzeln von Moral und Ethik verweisen bereits eindeutig auf diesen Zusammenhang: Lateinisch „mos, moris“ und griechisch „Ethos“ heißt nichts anderes als Sitte bzw. Brauch. Moralisches bzw. ethisches Handeln bezieht sich in diesem Sinne immer auf die vorherrschenden Sitten einer Kultur. Wer sich sittenkonform verhält, wurde ernst genommen und durfte dazugehören, wer dagegen verstieß, war entweder verrückt oder böse und lebte in der Gefahr, sozial isoliert und ausgegrenzt zu werden.

Obwohl diese Kontextabhängigkeit des Gewissens seit Jahrtausenden bekannt ist, konnte sich diese Erkenntnis in der Konsensus-Realität – also der von der überwältigenden Mehrheit

geteilten Wirklichkeitskonstruktion, die sich immer wieder selbst aufrechterhält und bestätigt – nicht durchsetzen. Noch immer wird im Alltagsverständnis – unterstützt von der veröffentlichten Meinung in den Massenmedien – die als selbstverständlich angenommene Unbestechlichkeit des Gewissens propagiert. Dieses anscheinend nicht zu korrigierende Fehlurteil scheint so schützenswert zu sein, dass seine Hinterfragung konstant ignoriert wird. Für diese Verleugnung des systemischen Wesens des Gewissens scheinen folgende Gründe verantwortlich zu sein:

1. **Egozentrische Perspektive:** Wir erleben unser Gewissen ichfremd, also wie eine Instanz, die sich unabhängig von uns in uns meldet, so als sei sie von uns selbst nicht zu verändern und als käme sie von außen. Aus dieser egozentrischen Perspektive erleben wir unser Gewissen zumindest von uns als unveränderbar und unbestechlich und können den Zusammenhang nicht wahrnehmen, dass es sich in seinen Forderungen automatisch nach fremden Forderungen all jener Bezugssysteme richtet, zu denen wir gehören (wollen). Wir nehmen wahr, dass es von außerhalb – von den entsprechenden Zugehörigkeitssystemen – determiniert wird, können aber seine Forderungen diesen Systemen nicht unmittelbar zuordnen, sondern erleben stattdessen unser Gewissen als in uns wirkende übergeordnete moralische Instanz.

2. Mögliche und befürchtete **Auswirkungen** der systemischen Zusammenhänge der Gewissensbildung:

- Wenn die Inhalte des Gewissens, also seine spezifischen Forderungen an uns, abhängig von den entsprechenden Zugehörigkeitssystemen sind, zu denen wir (vermeintlich) gehören (wollen oder müssen), lässt sich nicht mehr an ein unbestechliches Gewissen appellieren, gegen das wir verstoßen müssten, um unmoralisch zu handeln. Im Gegenteil: Um etwas als „gut“ oder „böse“

zu qualifizieren, müssten wir uns immer auf ein bestimmtes Zugehörigkeitssystem beziehen. „Gut“ und „Böse“ wären damit so relativ wie Raum und Zeit in der Relativitätstheorie ALBERT EINSTEINs (siehe 4.5) – abhängig von einem bestimmten Bezugssystem.

- Der Appell an das Gewissen eines Abgeordneten ist unter systemischen Gesichtspunkten nichts anderes als der Appell an die Werte, Ziele und Normen der Zugehörigkeitssysteme dieses Abgeordneten. Wenn an das Gewissen von Abgeordneten appelliert wird, sollte man sich deswegen im Klaren darüber sein, dass man damit im Wesentlichen die Werte, Ziele und Normen aller Interessen- und Lobbygruppen unterstützt, denen sich die Abgeordneten verpflichtet fühlen. Die systemischen Zugehörigkeiten jedes Abgeordneten müssten damit transparent und allen zugänglich gemacht werden; denn erst wenn man weiß, zu welchen Systemen sich Abgeordnete zugehörig fühlen, weiß man, nach welchen handlungsleitenden Maximen sie sich ausrichten und welche Interessen sie vertreten.

## 5.2 Schuld und Scham

Wenn wir bewusst etwas tun, von dem wir annehmen, dass es gegen die Regeln in einem bestimmten Zugehörigkeitssystem verstößt, und wir auch anders hätten handeln können, erleben wir das als **Schuld**(-gefühl). Unterschiedliche Zugehörigkeitssysteme können dabei ganz unterschiedliche Forderungen an uns stellen: In unserem eingangs beschriebenen Beispiel hätten wir zwar unserer Familie gegenüber ein schlechtes Gewissen würden wir den Mordbefehl nicht ausführen; der katholischen Kirche dagegen, der wir auf Sizilien sehr wahrscheinlich ebenfalls angehören würden, hätten wir gegenüber ein gutes Gefühl. Eine Lösung dieses Loyalitätskonflikts aufgrund unserer unterschiedlichen Zugehörigkeiten könnte dann beispielsweise darin bestehen, dass wir Zuflucht in einem Kloster suchen und uns ganz der Sa-

che der Kirche verschreiben.

Mit **Scham** reagieren wir immer dann, wenn wir die Forderungen, die ein bestimmtes Zugehörigkeitssystem an uns stellt, nicht erfüllen können, selbst wenn wir sie erfüllen wollen, weil uns bestimmte hierfür notwendige Kompetenzen fehlen. Qualitativ wird Scham in der Regel noch peinlicher erlebt als Schuld. Noch furchtbarer wird es für uns, wenn andere uns in einer solchen Situation zusätzlich beschämen, indem sie sich lustig über unsere Unfähigkeit machen. Am liebsten möchten wir in solchen Situationen im Boden versinken, uns „wegmachen“. In seiner extremen Variante ist Scham ein (selbst-)mörderisches Gefühl, das entsprechende Impulse freisetzt. Bei dem noch sehr neuen Phänomen der von Schülern verübten Schulmassaker (fälschlicherweise auch als Schulamokläufe oder School Shooting bezeichnet) sorgen solche Schamgefühle für den nötigen Hass gegen andere und sich selbst, um diese Tat auszuführen.

Unser **Gewissen erzwingt unsere Loyalität**, indem es Illoyalität mit Schuld- und Schamgefühlen sanktioniert. Als Belohnung für loyales Verhalten bekommen wir dagegen Anerkennung, (soziale) Sicherheit, Schutz und Geborgenheit. Aus diesem Grunde ist es so verführerisch, „mit den Wölfen zu heulen“ und selbst solch mörderischen Systemen – wie dem Dritten Reich – treu zu dienen, wenn man sich ihnen primär zugehörig fühlt.

## 5.3 Nationalismus und Führerkult

Folgende Überlegungen machen es plausibel, weshalb nationalistisches (oder im Extrem: national-sozialistisches) Gedankengut so attraktiv erscheinen konnte: Der Stolz zu einer bestimmten Nation<sup>11</sup> zu gehören, beruht in seinem Kern auf der Dankbarkeit, dass die Nation

11) Der Begriff „Nation“ leitet sich von lat. natio ab, was „Geburt; Herkunft; Sippschaft, Volk“ bedeutet und von lat. nasci „geboren werden“ stammt.

einen Menschen nur aufgrund seiner Geburt<sup>12</sup> als zugehörig anerkennt. Damit befriedigt sie die Sehnsucht eines jeden Menschen, ohne etwas Besonderes sein, tun oder leisten zu müssen, angenommen zu werden und dazugehören zu dürfen. Die Befriedigung dieser existenziellen Sehnsucht nach Angenommensein ist meines Erachtens der eigentliche Grund dafür, dass Menschen bereit sind, ihr Leben für die eigene Nation zu opfern. Wollen wir langfristig in einer Welt friedlich miteinander leben, muss der Begriff der Nation auf die Gemeinschaft aller Menschen ausgeweitet werden.

*„Die Menge wird sich immer denen zuwenden, die ihr von absoluten Wahrheiten erzählen, und wird die anderen verachten.“*  
Gustave Le Bon (1841-1931)

Wenn es einem Menschen gelingt, von anderen als „Führer“ anerkannt zu werden oder wenn Menschen in einem anderen Menschen unbedingt einen „Führer“ wahrnehmen wollen, dann übernimmt – wie SIGMUND FREUD das schon in seiner Massenpsychologie und Ich-Analyse von 1921 auf den Punkt gebracht hat – der „Führer“ die Funktion des Über-Ichs, also des Gewissens für alle anderen, weil nur er darüber entscheiden darf und kann, wer dazugehört und wer nicht. Das entlastet die Menschen, die sich ihm anschließen, anscheinend vor persönlicher Verantwortung, indem sie ihr Gewissen auf den „Führer“ übertragen: Der Verzicht auf Autonomie in der Gefolgschaft (Unfreiheit und Unterwerfung) wird belohnt mit dem Erleben absoluter innerer Gewissensfreiheit, also der Freiheit von einem personalen Gewissen. Das Gewissen dient dann nur noch dem „Führer“, dem man zu gehorchen hat, um nicht ausgestoßen oder – ebenfalls nicht selten in solchen Konstellationen – ermordet zu werden. In diesem Zusammenhang

---

12) Wobei es in den verschiedenen Nationen sehr unterschiedliche Regelungen hinsichtlich dieses Geburtsrechts gibt: In einigen Ländern reicht es beispielsweise auf dem nationalen Territorium geboren worden zu sein, in anderen Ländern muss ein bzw. müssen zwei Elternteile die entsprechende Nationalität besitzen.

sei erwähnt, dass die Wörter „zugehörig“ und „Zugehörigkeiten“ *hörig* in ihrem jeweiligen Wortstamm tragen, was diesen systemischen Zusammenhang sehr passend auf den Begriff bringt: Um zu einem bestimmten System dazugehören zu dürfen, muss man seinen konstituierenden Regeln gehorchen, sie hörig befolgen. Diese Regeln selbst aber werden fortlaufend in kommunikativen Prozessen neu gebildet und konstruiert (Konstruktionismus: Wir konstruieren unsere Regeln des Zusammenlebens durch Kommunikation.).

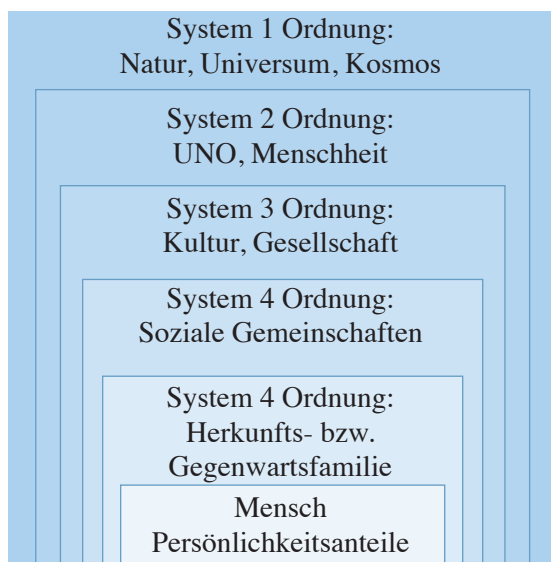
#### 5.4 Bestimmungsmomente von Zugehörigkeitssystemen

Ein System konstituiert sich durch die Regeln, nach denen sich die Elemente des Systems (aus-) richten. Wer diesen konstituierenden Regeln folgt (auf sie hört, ihnen hörig ist), darf zu dem entsprechenden System gehören, wer nicht, steht in der Gefahr, seine Zugehörigkeit zu verlieren, indem er sich selbst ausschließt oder ausgeschlossen wird. Die Regeln eines Systems legen gleichzeitig seine Grenzen zur Umwelt fest (elementare systemische Unterscheidung/Differenz). Die Regeln selbst wiederum werden durch kommunikative Akte innerhalb des Systems von Beobachter/innen konstruiert und verändert.

Menschen leben immer in einer Vielzahl ganz unterschiedlicher Zugehörigkeitssysteme. In der Gegenwart bedeut- und wirksame Zugehörigkeitssysteme können vergangene, gegenwärtige und zukünftige sein, die sich wiederum in natürliche (z.B. Universum, Milchstraßensystem, Sonnensystem, irdische Biosphäre), soziale (natürliche und künstliche Kommunikationssysteme: z.B. Sippe, Herkunftsfamilie, Gegenwartsfamilie als natürliche Systeme und Arbeitsteams, Gesprächsgruppen, Sportmannschaften als künstliche Sozialsysteme) aber auch virtuelle Systeme (Hinkunftsfamilie (wie man sich seine Familie in der Zukunft vorstellt), Flower-Power-Bewegung, Gruppe der Nobelpreisträger/innen, fiktive Heldengestalten] unterscheiden und die immer auch durch

eine/n Beobachter/in konstruiert werden (in diesem Sinne sind alle Systeme immer auch virtuelle Systeme). Oftmals können rein virtuelle Zugehörigkeiten eine größere Bedeutung und ein größere Verpflichtung als reale Systeme zur Folge haben.

Jedes für Menschen relevante System besteht aus verschiedenen Subsystemen und ist selbst Teil übergeordneter Systeme (Metasysteme), die in einem (strengen) hierarchischen Zugehörigkeits-Verhältnis zueinander in Beziehung stehen. Die untergeordneten Systeme haben sich an die Gesetzmäßigkeiten des übergeordneten Systems zu halten, die für ihr Überleben notwendig sind: Wenn Staaten sich über andere Staaten oder die Weltgemeinschaft stellen, dann gefährden diese Staaten ihre Zugehörigkeit zur Staatengemeinschaft und damit langfristig sich selbst. Zerstören Menschen ihre natürlichen Lebensgrundlagen, die von den Regeln und natürlichen (Regel-)Kreisläufen der Biosphäre gebildet und bestimmt werden, dann zerstören sie sich selbst. Diese Hierarchie zwischen den verschiedenen Systemebenen lässt sich wie folgt darstellen:



### 5.5 Die systemische Relativitätstheorie des Gewissens und der kategorische Imperativ

Die systemische Relativitätstheorie des Gewissens besagt, wie schon erwähnt, dass sich nur

über das Gewissen sprechen lässt, wenn der Bezug zu den Systemen berücksichtigt wird, die das Gewissen erst konstituieren. In einem bestimmten Land zu einer bestimmten Zeit wird etwas als „gut“ erlebt, was in einem anderen Land oder zu einer anderen Zeit oder auf einer anderen Systemebene als „böse“ gilt. Wer dazugehört und damit seine Existenz sichert, erfüllt nahezu reflexhaft das, was von ihm erwartet wird; denn sein Gewissen wird zum Erfüllungsgehilfen aller an ihn in den betreffenden Systemen gerichteten Forderungen.

Zugehörigkeitssysteme rauben uns nicht nur unsere innere Freiheit, sondern geben durch ihre Forderungen und Regeln unserem Leben Sinn und Orientierung und damit Sicherheit. Fühlen wir uns nur den uns näher stehenden Zugehörigkeitssystemen verbunden, so bleibt unser Sinnen und Trachten nur auf einen engen Horizont beschränkt, was die Gefahr impliziert, gegen übergeordnete Prinzipien der uns einschließenden Metasysteme, zu denen wir ja auch immer gehören, zu verstoßen und auf dieser Ebene großen Schaden anzurichten und unsere Existenz zu gefährden.

Auch aus dieser systemischen Perspektive kann die Goldene Regel: „Behandelt die Menschen so, wie ihr selbst von ihnen behandelt werden wollt“ oder negativ formuliert: „Was du nicht willst, dass man dir tu“, das füge keinem anderen zu“ bzw. der Kategorische Imperativ „Handle so, dass die Maxime deines Willens jederzeit zugleich als Prinzip einer allgemeinen Gesetzgebung gelten könne“ noch Gültigkeit beanspruchen, dafür ist es aber notwendig, die Zugehörigkeitssysteme entsprechend zu erweitern und den übergeordneten Systemen Vorrang vor den untergeordneten Systemen zu geben. Jeder Verstoß gegen diese Regel führt zu extremen Verwerfungen, Konflikten, Krieg oder zu von Menschen gemachten Naturkatastrophen. Wer sich sowohl als Teil des lebendigen, weil Leben ermöglichenden Universums als auch als Mitglied seiner unmittelbaren sozialen Zugehörigkeitssysteme fühlt und begreift, erfüllt den Kategorischen Imperativ und erweitert ihn sogar noch, indem das übergeordnete Bezugs-

system nicht auf die Menschheit („allgemeine Gesetzgebung“) beschränkt bleibt, sondern das basale System, das Leben ermöglicht, in seinen Sinn- und Erlebenshorizont einschließt.

## 5.6 Folgerungen für die Psychohygiene

Einige Auswirkungen der Relativität unseres Gewissens als systemisches Sinnesorgan für Zugehörigkeit:

1. Um auch destruktive Handlungen von Menschen begreifen und ihnen entsprechend begegnen zu können, ist die Erkenntnis essentiell, dass Menschen praktisch alles dafür tun, um zu den für sie relevanten Zugehörigkeitssystemen gehören zu dürfen.
2. Das Gewissen ist systemabhängig, wir sind ihm unterworfen und deswegen unfrei. Wir sind aber aufgrund der Vielfalt der uns einschließenden sozialen und natürlichen Systeme frei zu wählen, zu welchen Zugehörigkeitssystemen wir gehören und wie wir die Prioritäten dieser Systeme zueinander in Beziehung setzen bzw. konstruieren wollen. (Autonome innere Wahlfreiheit)
3. Sage mir, zu welchen Zugehörigkeitssystemen Du gehörst bzw. gehören willst und ich sage Dir, nach welchen moralischen Prinzipien sich Dein Gewissen richtet.
4. Sage mir, zu welchen Systemen du dich zugehörig fühlst und ich sage dir, wer du bist.
5. Da die systemische Zugehörigkeit für jeden Menschen existentiell ist, wirken sich Mobbing-Prozesse entsprechend katastrophal (mitunter persönlichkeitsvernichtend) auf die davon Betroffenen aus.
6. Schulklassen bilden signifikante soziale Zugehörigkeitssysteme, die unter Umständen eine größere Bedeutung haben können, als das eigene Elternhaus, die eigene Familie. Lehrer/innen haben entscheidenden Einfluss auf das Regelsystem „Schulklasse“ und sollten deswegen solche Regeln gemeinsam mit den Schüler/inne/n entwickeln, die ein kooperatives, kreati-

ves und lustvolles Lernen befördern. Das Lernklima in der Schulklasse liegt deswegen entscheidend in der Verantwortung der Schule.

7. Manche Systeme sind für bestimmte Menschen destruktiv oder sogar mörderisch – wie beispielsweise das Dritte Reich für Menschen, die als Juden definiert wurden. Aus solchen Systemen kann sich in der Regel nur retten, wer sie verlässt. Wenn sie sich nicht durch innere („auto-poietische also selbsterzeugende“) Prozesse verändern, bleibt nur die Chance sie von außen und von einer höheren Systemebene (hier dem Zusammenschluss einer Staatengemeinschaft) in lebensdienliche Systeme zu verwandeln.
8. Schuld sollte begriffen werden als das Gefühl gegen die Forderungen eines bestimmten Systems verstoßen zu haben. Solange ein Mensch lebt, macht er sich in Bezug auf bestimmte Zugehörigkeitssysteme unvermeidlicherweise schuldig. Wenn wir uns sowohl mit unseren nächsten (der Familie) als auch mit den entferntesten Systemen (z.B. der Gesamtheit der Natur) verbunden fühlen und die Dominanz dieses Natursystems anerkennen, können wir unser so konstituiertes Gewissen freundlich begrüßen: Als Sinnesorgan für systemischen Ausgleich motiviert es uns angerichteten Schaden wieder gut zu machen und damit unserem Leben Sinn und Orientierung zu geben.
9. Scham zeigt sich als das Gefühl, den der gescheiterte Versuch auslöst, zu einem bestimmten System dazu zugehören, obwohl man (noch) nicht über die entsprechenden Kompetenzen verfügt, seine Forderungen zu erfüllen. Das psychohygienische Mittel gegen Beschämung besteht darin, schambesetzte Erfahrungen mit den Menschen zu teilen, bei denen man sich sicher und geborgen fühlt. Oft stellt man dabei fest, dass diese zunächst als furchtbar erlebten Erfahrungen einer gewissen Komik nicht entbehren und wir im Nachhinein sogar

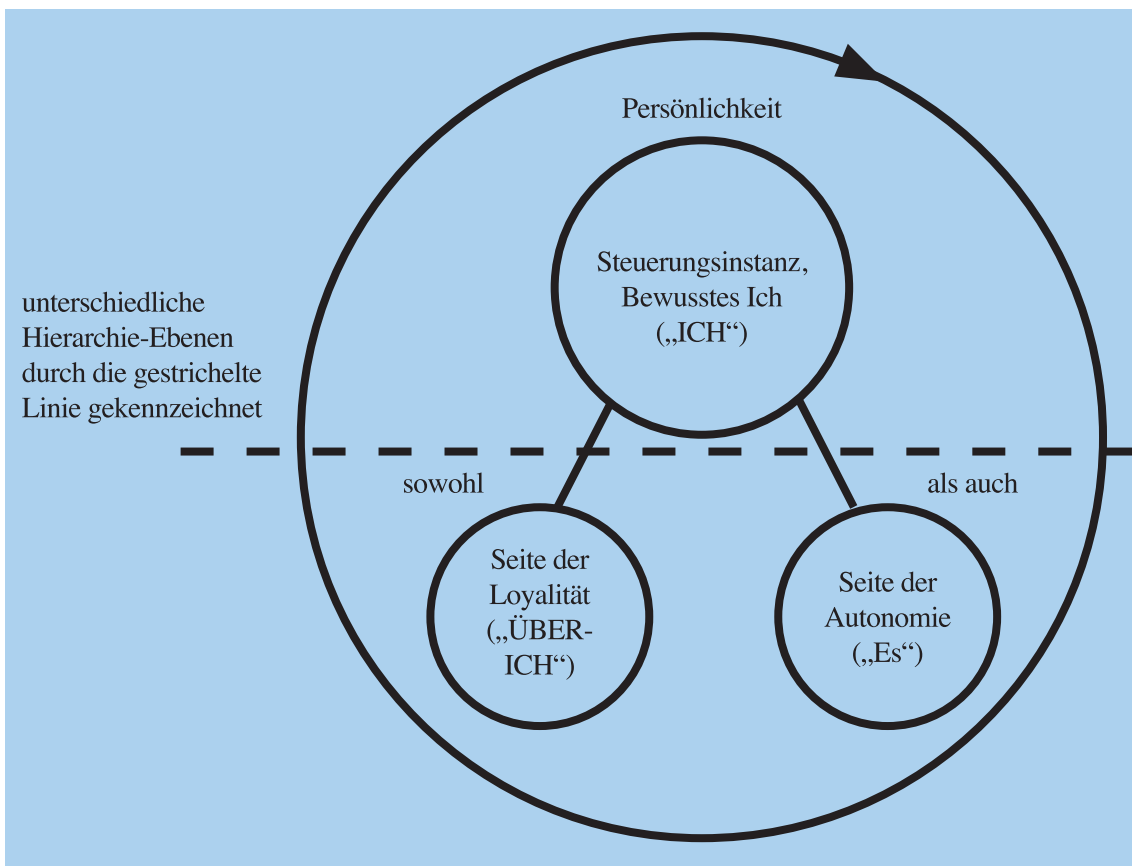
darüber lachen können. Ein persönliches Beispiel hierfür ist eine Episode, die ich während eines Urlaubs in Frankreich vor einigen Jahren erlebte: Der französischen Sprache nicht besonders mächtig, bestellte ich in einem Café einen „Café au lit“ (Kaffee im Bett) und meinte natürlich einen „Café au lait“ (Milchkaffee). Der Kellner reagierte auf meine Bestellung höchst amüsiert, tanzte um die Tische und fragte jeden Gast, ob er einen „Café au lait“ oder doch lieber einen „Café au lit“ möchte. Ich wollte – so bloßgestellt – dagegen im Boden versinken. Beim Erzählen dieses peinlichen Erlebnisses im Familienkreis oder unter Freunden stellte sich jedoch ein ganz anderes Gefühl ein: große Heiterkeit. Gerade bei noch gravierenderen schambe-setzten Erlebnissen ist das nachträgliche und möglichst zeitnahe Erzählen von entscheidender und befreiender Bedeutung.

## 6. Die Aufhebung des Widerspruchs zwischen Autonomie und Loyalität im psychischen System

„Wir kennen einen Menschen, der ohne Widersprüche ist. Er ist eine Leiche.“  
Chinesisches Sprichwort

### 6.1 Bezogene Individuation

Die *conditio humana* und ihre zwei sich vollkommen widersprechenden Seiten: Auf der einen Seite erleben wir uns – wie ich bereits beschrieben habe – aufgrund unserer vollkommenen psychischen Autonomie (Autopoiese) absolut frei und selbstbestimmt und auf der anderen Seite findet sich – aufgrund unserer vollkommenen Abhängigkeit von der Gesamtheit der uns umgebenden Zugehörigkeitssysteme



– das genaue Gegenteil: existentielle Abhängigkeit und Loyalität bis zur Selbstaufgabe. In diesem Spannungsfeld entwickeln sich Individualität und Identität eines Menschen: Wir entwickeln uns immer in der Bezogenheit auf andere, wobei wir uns dabei gleichzeitig von anderen abgrenzen und unterscheiden. HELM STIERLIN hat diesen Zusammenhang genial auf den Begriff gebracht und als bezogene Individuation (SIMON & STIERLIN 1992, S. 160) bezeichnet.

## 6.2 Innere Repräsentanzen und die Struktur des psychischen Systems

Die Unterscheidung zwischen Freiheit und Unfreiheit, Autonomie und Heteronomie, Loyalität zu sich und zu den anderen spiegelt sich in unserem Bewusstsein (unserem psychischen System) wider, wo der Widerspruch zwischen diesen beiden Polen dialektisch aufgehoben werden kann, indem sie nicht als gegensätzlich (entweder-oder), sondern im Idealfall als ergänzend (sowohl-als auch) erlebt werden. So lässt sich – ähnlich wie in der Freudschen Psychoanalyse – das psychische System eines Menschen wie folgt konstruieren:

Es lassen sich drei psychische Instanzen unterscheiden:

1. **Bewusste Steuerungs-Instanz** (bewusstes Ich) zuständig für die innere Repräsentanz aller Anteile des psychischen Systems in ihrer Gesamtheit (Gesamtpersönlichkeit), Koordination der verschiedenen Persönlichkeits-Seiten, übergeordnete/r Präsident/in des psychischen Systems. Im Idealfall steht diese Instanz hierarchisch über den anderen Seiten und verhält sich liebevollwertschätzend zu ihnen. Sie entspricht in etwa dem psychoanalytischen „Ich“.
2. **Autonomie-Seite** zuständig für psychische Autonomie, emotionale Unabhängigkeit, Abgrenzung, die Durchsetzung eigener vitaler Interessen und Bedürfnisse, Sexualität zur Lustgewinnung, die Zufuhr von Energie, das Streben nach genussvollen und befriedigenden Aktivitäten, Selbst-

schutz, Aggression etc. Diese Instanz entspricht in etwa dem psychoanalytischen „Es“.

3. **Loyalitäts-Seite** zuständig für das Streben nach sozialer Anerkennung und Zugehörigkeit, das sich im Gewissen zeigt, Leistungsbereitschaft, Engagement für andere, den Anspruch für andere (sexuell) attraktiv zu sein, Sexualität als Zeichen der Verbundenheit, Kontrolle, Selbstdisziplin etc. – entspricht in etwa dem psychoanalytischen „Über-Ich“.

## 7. Die Entstehung einer psychischen Problematik: ein Modell

### 7.1 Unterdrückung einer Seite durch die dominierende andere Seite

Wenn die Seite der Loyalität gegen die Seite der Autonomie kämpft und versucht, das psychische System zu dominieren, kommt es zu einem Konflikt zwischen den Seiten und das bewusste Ich wird zum bloßen Erfüllungshelfen der Loyalitätsseite. Die Seite der Autonomie leidet dann entsprechend und versucht mittels eines psychischen oder psychosomatischen Symptoms auf sich und seine Not aufmerksam zu machen. Die Loyalitäts-Seite, deren Funktion es ist, dafür zu sorgen, dass wir alles tun – ja bis ins Extrem sogar unser Leben opfern –, um zu den für uns entscheidenden Bezugssystemen dazugehören zu dürfen, erlebt immer dann eine existentielle Bedrohung, wenn sie befürchtet, wir werden aus dem System ausgeschlossen. Sie reagiert dann mit massiven Schuldgefühlen und Selbstvorwürfen.

Die Loyalitäts-Seite versucht zu 100 Prozent die Forderungen der Außenwelt in Gestalt signifikanter Anderer zu erfüllen, die immer auch auf eine bestimmte Weise konstruiert werden. Die Forderungen der Autonomie-Seite werden als Hemmnis und Bedrohung des Loyalitätsstrebens erlebt, dem es existentiell um soziale Anerkennung und Bestätigung durch Andere geht.

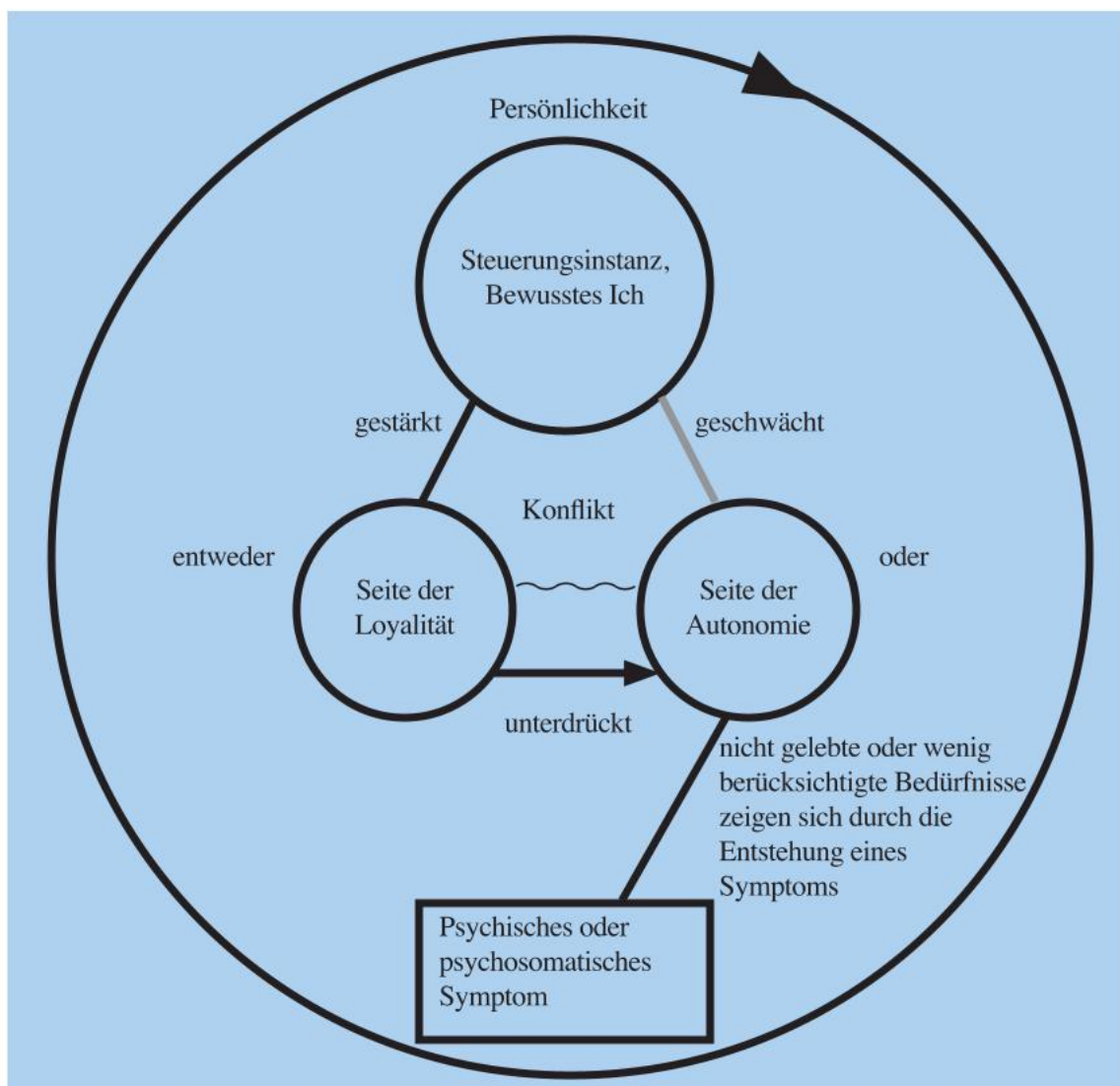
Die Gründe, weshalb die Loyalitäts-Seite versucht, das psychische System zu dominieren, sind vielfältiger Natur: Wer beispielsweise die Erfahrung gemacht hat bzw. die Wahrnehmung hatte, dass er von den entscheidenden Bezugspersonen nur anerkannt wurde, wenn er die an ihn gestellten Forderungen erfüllte und entsprechende Leistungen zeigte, befürchtet, dass ihm die ersehnte Anerkennung versagt bleibt, wenn er sich abgrenzt und/oder die von ihm (vermeintlich) geforderten Leistungen verweigert. Lebensgeschichtlich wird damit der Glaubenssatz erworben: „Liebe deinen Nächsten mehr als Dich selbst!“

In einer bestimmten Abhängigkeitsbeziehung

kann sich ganz aktuell – auch ohne entsprechende Vorerfahrungen – eine Dominanz der Loyalitäts-Seite herausbilden. Das gilt besonders für den Fall, dass man sich – aus welchen Gründen auch immer – emotional einer anderen Person verpflichtet fühlt, von der man vielleicht zusätzlich noch finanziell abhängig ist und/oder die in einem vorgesetzten und weisungsbefügten Verhältnis zu einem steht.

Zudem begünstigen soziokulturelle Bedingungen wie gesellschaftlich vermittelter Leistungsdruck, Elitedenken und Konkurrenzkampf um Arbeitsplätze und Ansehen die Entwicklung einer solchen innerpsychischen Dynamik.

Natürlich kann auch die Autonomie-Seite das



psychische System dominieren, was Folge und Resultat sozialer Desintegration (brüchige oder lose Zugehörigkeitsgefühle und -bindungen) sein kann. Die Folge der Vorherrschaft autonomer Strebungen sind im Extrem manisches, zügelloses und kriminell-deviantes Verhalten (vgl. hierzu MÜCKE 2008). Der individuell harmlos, gesellschaftlich umso schädlicher wirkende American Way of Life wie er beispielsweise von GLENN BECK in Fernsehshows gepredigt wird, kann ebenfalls durch die Dominanz autonomer (libertärer) Strebungen beschrieben und erklärt werden.

## 7.2 Faustregeln bei psychischen Symptomen

Ein psychisches Symptom verstärkt die problematischen Bedingungen, die erst zu seiner Entstehung geführt haben. (Beispiel: In verschiedenen sozialen Situationen fühlte sich eine Klientin von mir durch die (vermeintlichen) Erwartungen der anderen in ihrem Handlungsspielraum eingeengt und reagierte mit Angst- und Panikattacken, die sie zwangen, die entsprechenden Situationen zu verlassen.)

Ein psychisches Symptom verführt die damit konfrontierten Menschen (Angehörige) in der Regel dazu, sich unwillkürlich so zu verhalten, dass sie es – ohne das zu wollen – aufrechterhalten oder verstärken. (In dem vorhergehenden Beispiel wurde der Klientin von ihrem Lebenspartner auf der einen Seite geraten, sich gegen die Angst zu stemmen, was für sie wiederum Angst hervorrief, weil sie befürchtete, auch dieser Erwartung nicht entsprechen zu können (Versagensangst). Auf der anderen Seite reagierten ihre Angehörigen mit Verständnis auf ihr durch die Angst initiiertes Vermeidungsverhalten.)

Ein psychisches Symptom verführt den/die davon Betroffene/n, sich unwillkürlich so zu verhalten (Umgang, Sichtweise, konkrete Handlungen), dass es aufrechterhalten oder sogar verstärkt wird. (Meine Klientin vermied angstausslösende Situationen und schränkte sich dadurch immer mehr ein, so dass sie zum einen schon bei geringen Anlässen (z.B. bei der

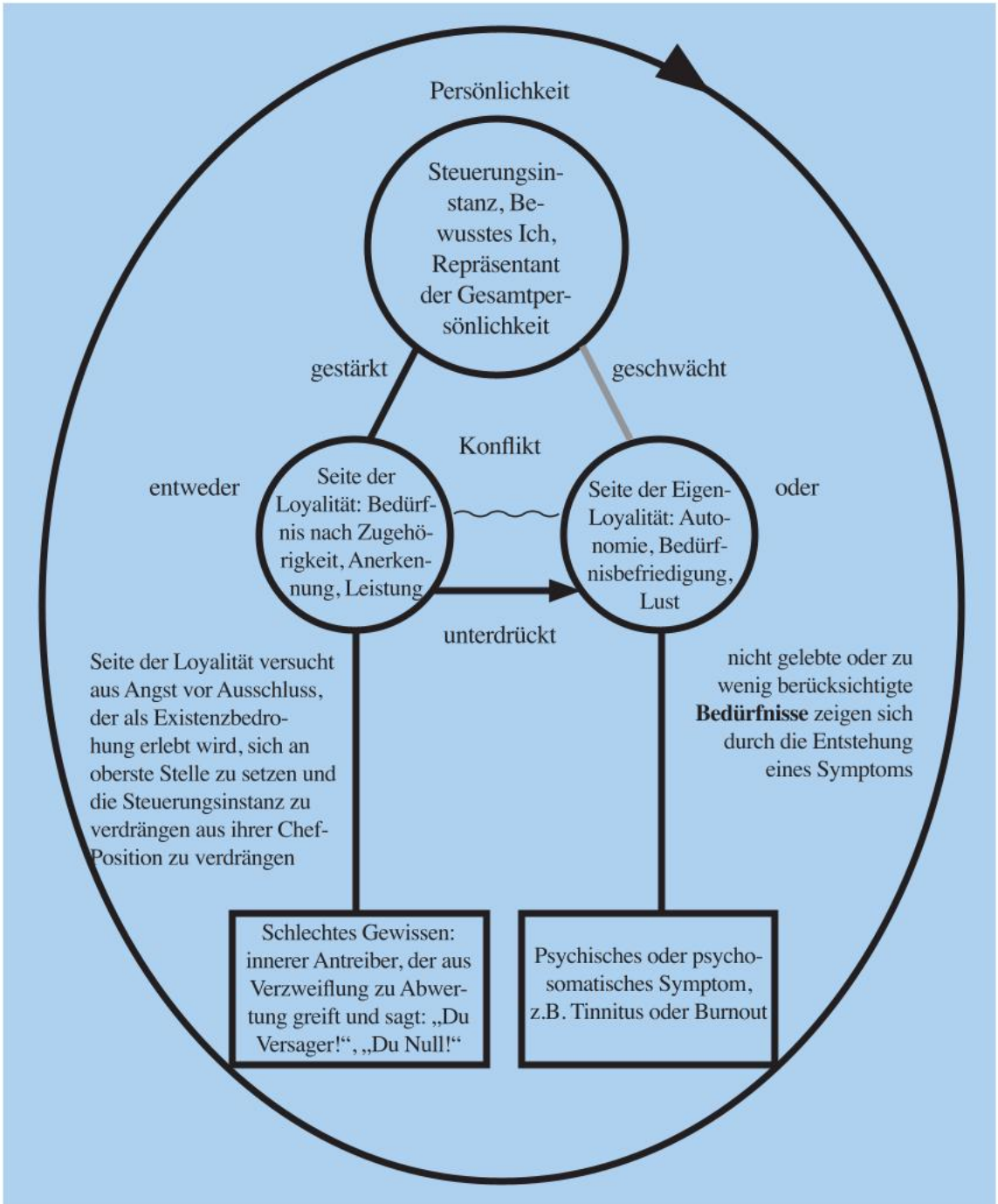
Mitteilung oder dem bloßen Gedanken, dass bald ein gesellschaftliches Ereignis drohte) mit Angst reagierte und sich die Angst- und Panikattacken im Laufe der Zeit verstärkten.)

Ein psychisches Symptom weist genau auf das Gegenteil dessen hin, wozu es einen verführen möchte. (Es ging bei meiner Klientin darum, der Verführung der Angst, sich mehr und mehr einzuschränken und zurückzuziehen zu widerstehen und der Angst einen Sinn zu geben, zum Beispiel, dass sie ihr mitteilen möchte, sich von den Forderungen der anderen nicht einschränken zu lassen und ihren Handlungsspielraum zu behalten bzw. zu erweitern).

## 7.3 Psychische und psychosomatische Symptome als Bündnispartner der unterdrückten Seite

Die nicht gelebten bzw. von der Loyalitäts-Seite unterdrückten Bedürfnisse der Autonomie-Seite zeigen sich dann unmittelbar in der Gestalt eines psychischen bzw. psychosomatischen Symptoms (wie beispielsweise Angst, Panik, Zwang, Depression, Stimmenhören, Sich-verfolgt-Fühlen, Magersucht, Bulimie, Sucht oder Migräne, Tinnitus, Drehschwindel, Rückenschmerzen etc.), werden aber als solche nicht wahrgenommen. Stattdessen beginnt ein aussichtsloser Kampf gegen das jeweilige Symptom, das umso stärker wird, je mehr es bekämpft wird.

In unserem Modell holt sich also die Autonomie-Seite unwillkürlich das Symptom als Bündnispartner, um auf – seit längerer Zeit zu wenig oder gar nicht berücksichtigte – Bedürfnisse hinzuweisen. Damit kann die Entstehung einer psychischen und psychosomatischen Symptomatik als **natürlicher Prozess** verstanden werden, der allerdings durch tradierte gesellschaftliche Deutungsmuster mystifiziert wurde, indem er als Besessenheit von bösen Mächten oder als (psychische) Krankheit fehlgedeutet wurde, auf welche die Betroffenen keinen direkten Zugang haben und der nur von Expert/inn/en behandelt und verändert werden kann. Diese sowohl menschlich als auch



finanziell für Betroffene und Gesellschaft katastrophale Fehldeutung fordert bis heute unsägliches Leid und kaum vorstellbare Kosten im Gesundheitssystem. Bisher sind fast alle Betroffenen und maßgeblichen Expert/inn/en der Erscheinung psychischer Symptome erlegen, die zuerst als sinnlose, mehr oder weniger ichfremde und ohne Grund unwillkürlich

entstehende selbständige Phänomene erlebt und dann aufgrund dieser Fehlannahme meist erfolglos bekämpft werden.

## 8. Die Utilisierung von Symptomen, Problemen oder Krisen: Bedürfnisfokussierte Bedeutungsgebung als zentrale und vermittelbare psycho-hygiene-sche Intervention

„Ich weiss nicht was soll es bedeuten,  
Dass ich so traurig bin [...]“ Heinrich Heine,  
1822 (1799-1856)

Eine für die Betroffenen Sinn machende und auf legitime, vernachlässigte Bedürfnisse hinweisende Bedeutungsgebung ist meines Erachtens die effektivste und einfachste<sup>13</sup> Form psychische Symptome bzw. Probleme – durchaus im dialektischen Sinne – „aufzuheben“. Werden psychische (aber auch psychosomatische) Symptome unmittelbar als Hinweisgeber bzw. Botschafter für zu berücksichtigende und anerkennenswerte Bedürfnisse begriffen, kommt es zur Entmystifizierung und Entdramatisierung einer psychischen Symptomatik. Symptome können auf diese Weise sofort und unmittelbar genutzt werden, um mit sich selbst liebevoller und annehmender umzugehen und den inneren

13) Was nicht unbedingt heißt, dass diese Bedeutungs-transformation zunächst ganz leicht umzusetzen wäre.

Konflikt in Harmonie aufzuheben, so dass sich die betreffenden Symptome im wahrsten Sinne des Wortes freundlich verabschieden können. Dadurch kann in vielfältiger Hinsicht mehr Lebensqualität und Wohlbefinden gewonnen werden. Das Leben nach dem Symptom bzw. nach einer Krise wird erfüllter und befriedigender als vor seinem Auftreten. In diesem Sinne kann das Auftreten eines Symptoms bzw. einer **Krise als Übergangsritual** zu einem erfüllteren Leben beschrieben werden.

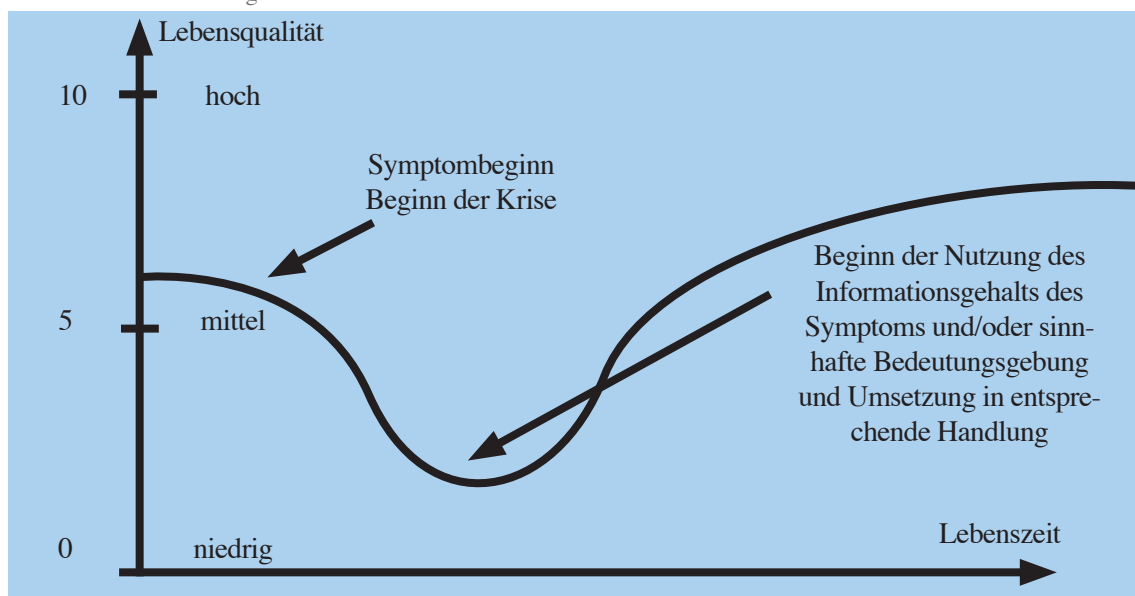
Merke: Wenn die Bedürfnisse, auf welche das Symptom hinweist oder hinweisen könnte, erkannt werden, dann hat man kein Problem mehr, sondern eine Aufgabe.

### 8.1 Selbstverständlich erwarteter, normaler und aufrechterhaltender Umgang mit einem psychischen Symptom

„Solange, jemand noch schnauft, gibt es noch Hoffnung.“ Frank Farrelly

„Niemals aufgeben!“ K.M.

Wenn ein Mensch unter einem bestimmten psychischen Symptom – beispielsweise unter Zwangsvorstellungen, Ängsten oder Depressionen – extrem leidet, möchte er es fast um



jeden Preis loshaben und wehrt sich massiv dagegen. Menschen, die entsprechende Symptome nicht erlebt haben, können sich oft nur schwer vorstellen, wie furchtbar ein bestimmtes Symptom erlebt wird und wie groß das damit einhergehende Leiden ist. In bestimmten Fällen ist das Leiden sogar so groß, dass man sich darauf einlassen würde, Teile des Gehirns zu entfernen, wenn damit gleichzeitig das Verschwinden des Symptoms garantiert wäre. Doch: Je stärker man gegen ein Symptom kämpft, umso stärker wird es in der Regel, weil ihm durch den Abwehrkampf Energie zugeführt und vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wird. Beispielsweise entwickelt sich durch den Abwehrkampf gegen die Angst erst die Panik, die man noch mehr fürchtet als die Angst. Auf ein psychisches Symptom wird normalerweise wie folgt reagiert:

1. **Abwehrkampf:** Ganz unwillkürlich – ohne eigenes Zutun – entsteht ein Symptom erstmals, bleibt entweder relativ stetig bestehen oder kehrt in bestimmten Situationen wie aus heiterem Himmel immer wieder zurück. Es wird nun versucht, das Symptom zurückzudrängen, indem es bekämpft wird. Dabei richtet sich ebenfalls unwillkürlich die Aufmerksamkeit auf das Symptom, wodurch es vermehrt negative Bedeutsamkeit und Energie gewinnt. Zudem wird versucht dieses unwillkürliche Auftauchen des Symptoms zu verhindern (Verdrängungswunsch). Ergebnis: Man führt innerlich Krieg gegen einen Teil von sich und damit gegen sich selbst (Innerer Konflikt- bzw. Kriegszustand).
2. **Selbstabwertung:** Verschwindet das Symptom nicht, macht man sich selbst dafür verantwortlich und beschuldigt sich, unfähig zu sein, ein unangenehmes Gefühl oder einen sinnlosen und/oder angsterregenden Gedanken aufgeben zu können, selbst wenn man sich das noch so sehr wünscht. In der Regel hadert man mit sich und wertet sich ab: „Bin ich blöd.“ „Mit mir stimmt etwas nicht.“ Oder eine schlimme Selbst-Beleidigung: „Ich muss ‚psychisch

krank‘ sein.“ Prinzipiell ist es aber unmöglich, etwas, das unwillkürlich auftaucht, willkürlich – also durch unmittelbare Willensanstrengung – zu verhindern. Direkt lassen sich unwillkürlich Prozesse niemals kontrollieren, deswegen werden sie ja unwillkürlich erlebt.

3. **Verstärkung der Symptomatik** durch Aufmerksamkeitsfokussierung und Zufuhr psychischer Energie.
4. **Insuffizienzgefühle, Selbstvorwürfe, Resignation** im Wechsel zu einer Intensivierung des Abwehrkampfes, was zur Stabilisierung der Symptomatik beiträgt.

## 8.2 Bedürfnisfokussierte Bedeutungsgebung als hilfreicher, nicht selbstverständlich erwarteter Umgang mit einem psychischen Symptom

Wenn es gelingt, dem Symptom eine konstruktive Bedeutung, einen hilfreichen Sinn zu geben, dann lässt sich das Symptom auch freundlich begrüßen. Das mag auf den ersten Blick zynisch klingen; denn wie könnte man seinen eigenen Peiniger, der einen so in Verzweiflung stürzen kann, dass man an Selbstmord denken könnte, auch noch mit Freundlichkeit begegnen. Bevor ein betroffener Mensch das kann, ist noch Folgendes zu berücksichtigen.

1. **Sich-selbst-Trösten:** Wer unter einem bestimmten Symptom leidet, hat es verdient, dass von anderen verstanden wird, wie furchtbar er/sie das erlebt – vielleicht schlimmer als man sich das überhaupt vorstellen kann oder mag. Sie/er hätte es verdient, Trost zu erfahren und – wenn es schon kein anderer tut – so sollte man sich selbst trösten und zu sich sagen: „Ich habe es ja wirklich nicht leicht und ein solches Leiden wirklich nicht verdient! Und es ist vollkommen o.k., zunächst einmal traurig wegen des Symptoms zu sein und sich zu trösten.“ Wenn einen beispielsweise Zwangsbefürchtungen quälen, jemanden – ohne es zu wollen – zu schaden oder geschadet zu haben, sollten die Betroffenen

anerkennen, wie sehr sie darunter leiden und wie groß ihre Angst ist, andere unbeabsichtigt zu verletzen. Dahinter steckt ja der Wunsch, dass es den anderen mit einem gut gehen soll.

2. **Unterstellung einer hilfreichen, bedürfnisfokussierten Botschaft des psychischen Symptoms:** das von mir vorgeschlagene Modell (siehe 6.2) legt nahe, dass ein psychisches Symptom auf ein oder mehrere Bedürfnisse hinweist, das bzw. die zu wenig berücksichtigt wurden.
3. **Herausfinden oder Hypothesisieren, um welche Bedürfnisse es sich handeln könnte:** Es geht hier nicht darum, die absolute Wahrheit herauszufinden und das genau richtige Bedürfnis zu finden, vielmehr reicht es vollkommen, dass es um Bedürfnisse geht, die zu wenig beachtet wurden und dass einem das plausibel und sinnvoll erscheint. Es gibt zwar verschiedene – insbesondere hypnotherapeutische – Techniken (z.B. Externalisierung des Symptoms und anschließende wertschätzende Befragung desselben<sup>14</sup>), um mit großer Wahrscheinlichkeit diese Bedürfnisse herauszufinden. In der Regel ist das jedoch gar nicht notwendig – ein entsprechender nachvollziehbarer Zusammenhang zwischen Symptom und Bedürfnis reicht.
4. **Freundliches Begrüßen des psychischen Symptoms:** Können dem psychischen Symptom nun ein oder mehrere Bedürfnisse zugeordnet werden, verändert sich

14) Wenn man sich das Symptom plastisch und konkret vorstellt, wird es oft noch als feindselig erlebt und es gibt den Drang, „es einen Kopf kürzer“ machen zu wollen. Unter solchen Bedingungen wird man aber keine Antwort von dem Symptom erhalten, auf welches Bedürfnis es einen hinweisen möchte, stattdessen wird es schweigen, weil es sich zurecht existentiell bedroht fühlt, obwohl es doch eine wichtige Botschaft mitzuteilen hätte. Erst wenn man ihm authentisch wertschätzend gegenübertritt, erhält man mit großer Wahrscheinlichkeit Antworten auf seine Fragen bzw. es fallen einem Antworten ein. Manchmal ist es nur möglich, dem Symptom gegenüber wertschätzend zu sein, wenn man ihm zuvor klar und unmissverständlich mitgeteilt hat, welches Leiden es einem verursacht (vgl. MÜCKE 2008, S. 244).

sofort und unmittelbar die Sichtweise auf das Symptom, es wird nun als Partner und freundlicher Hinweisgeber wahrgenommen, das einem wichtige – manchmal lebenswichtige – Botschaften und Informationen über aner kennenswerte Bedürfnisse mitteilen möchte.

**Sinnvolle Bedeutungsgebung:** Man muss nicht die „wahre“ und „eindeutig richtige“ Bedeutung eines Symptoms zweifelsfrei „entbergen“, es reicht, wenn man überzeugt davon ist, dass es eine auf vernachlässigte und wesentliche Bedürfnisse hinweisende Bedeutung hat, die einem sinnvoll und plausibel erscheint.

Zwänge beispielsweise möchten einem vielleicht Folgendes sagen: „Lass’ Dich nicht einzwängen, sondern grenze Dich ab und Sorge für genügend Freiräume.“ Wenn das Symptom so wahrgenommen wird, macht es Sinn, es freundlich zu begrüßen. Die veränderte Sichtweise auf das Symptom macht es möglich, dem Symptom gegenüber eine freundliche Haltung einzunehmen, ja es sogar gern haben zu können. Mit dieser neuen Bedeutungsgebung können beispielsweise Zwänge oder Ängste freundlich begrüßt werden: Man kann jetzt sagen: „Schön, dass ihr da seid, weil ihr mich daran erinnert, mich und meine Bedürfnisse mehr zu berücksichtigen und liebevoll mit mir umzugehen.“ Dadurch verwandelt sich der innere Konfliktzustand in Harmonie.

5. **Berücksichtigung der entsprechenden durch das Symptom sichtbar gewordenen Bedürfnisse:** Gelingt es, das Symptom und seine Botschaften nicht nur freundlich zu begrüßen, sondern den Bedürfnissen, auf die aufmerksam gemacht wurde, weitestgehend gerecht zu werden, zeigt sich – manchmal sofort, manchmal erst nach einer gewissen Zeit – auch in vielen Fällen eine dramatische Verbesserung der Lebensqualität, sowie der Lebens- und Beziehungsgestaltung.

6. **Freundliches Verabschieden der psychischen Symptomatik:** Hat man es geschafft, sich auf diese Weise zu seinem Symptom zu verhalten und seine Botschaft entsprechend genutzt, wird es sich nach relativ kurzer Zeit (manchmal aber auch von einem Moment auf den anderen) „verabschieden“. Dabei handelt es sich um ein wirkliches verabschieden, wie zwischen guten Freund/inn/in. Das Symptom steht dann quasi im Türrahmen, winkt noch mal freundlich, bedankt sich, dass seine Botschaft ernst genommen wurde und es sich anerkannt und wertgeschätzt fühlte und sagt: „Tschüß, lieber Freund. Ich gehe jetzt, weil ich nicht mehr gebraucht werde. Solltest Du mich aber wieder brauchen, werde ich für Dich da sein! Keine Angst!“ Diese Form der Verabschiedung des psychischen Symptoms wirkt gleichzeitig als Rückfallprophylaxe; weil – sollte sich das Symptom wieder melden – sofort gewusst wird, was jetzt zu tun ist.

Durch diese bedürfnisfokussierte Bedeutungsgebung und die darauf aufbauende Nutzung einer psychischen Symptomatik (Utilisierung des Symptoms) verändert sich radikal die **Sichtweise** (Wirklichkeitskonstruktion) auf das Symptom. Damit kann wiederum die **haltung** zu ihm verändert werden: Das Symptom wird von einem Feind, den man vernichten möchte, zu einem geschätzten und hilfreichen Freund, der einem Hinweise für das eigene **Handeln** gibt, um das Leben zufriedenstellender und harmonischer gestalten zu können. Die Symptome selbst werden zu **Kraftquellen** und **Hinweisgebern** und bekommen die Funktion von Psychotherapeut/inn/en bzw. Berater/inne/n. Diese Form der Sichtweise auf ein psychisches Symptom und des daraus resultierenden Umgangs mit ihm kann sehr schnell und effektiv gelehrt und gelernt werden, indem die hier dargestellten Schritte im Unterricht dargestellt werden (zentrale vermittelbare psychohygienische Maßnahme).

### 8.3 Wertschätzung oder Abwertung – metaperspektivische Hinweise

Selbst wenn man es geschafft hat, so mit einem psychischen Symptom umzugehen, kann es sein, dass man wieder unwillkürlich in das alte in Kapitel 7.1 beschriebene, destruktive und aufreibende Muster zurückfällt. Wird ein solches Muster beobachtet, ist die Gefahr groß, reflexartig mit sich selbst zu hadern und sich Vorwürfe zu machen, dass man es doch hätte besser wissen müssen und sich als Idiot tituliert und abwertet (Abwertung 2. Ordnung = Abwertung wegen mangelnder Wertschätzung). Wer entdeckt, dass er das alte Muster bedient, könnte diese Entdeckung – wie GUNTHER SCHMIDT das ausgedrückt hat – als Erinnerungsanker nutzen, um wieder den konstruktiven Umgang mit dem Symptom zu pflegen. Die Wahrnehmung, dass man sich im alten destruktiven Muster bewegt, wäre somit ebenfalls wertzuschätzen (Wertschätzung 2. Ordnung = Wertschätzung der Entdeckung der Abwertung). Wem das nicht gleich gelingt, sondern feststellt, dass man mit sich hadert, kann man entweder noch zusätzlich mit sich hadern, weil man mit sich hadert (Abwertung 3. Ordnung) oder das Hadern nutzen und wertschätzen (Wertschätzung 3. Ordnung), weil es einen daran erinnert, liebevoll mit sich umzugehen und in das konstruktive Muster zu wechseln.

## 9. Sprechen Sie Bedürfnissprache! – ein Plädoyer

In der Begegnung mit anderen Menschen fühlt man sich dann anerkannt und aufgenommen, wenn die eigenen Bedürfnisse wahrgenommen werden. Für ein Klima gegenseitiger Wertschätzung sollte deswegen Bedürfnissprache gehört und gesprochen werden. Bestimmte auf den ersten Blick negativ wahrgenommene Phänomene bedürfen der Übersetzung in Bedürfnissprache – was aber nicht bedeutet, dass sie nicht auch sanktioniert bzw. sozial kontrolliert werden dürften.

Negativ bewertete Phänomene wie „Anklagen,

verletzen, Ärger zeigen, rationalisieren, aggressives Verhalten, Rückzug, Abwehr, Abneigung zeigen, lügen, Verzweiflung, Ignoranz, Gewalt, psychische Symptome wie Zwänge, Ängste, Depressionen, Verfolgungsideen, psychosomatische Beschwerden, Drogen- oder Spiel-Sucht etc.“ können als Bedürfnisse gehört und interpretiert (übersetzt) werden, was die Beziehungsgestaltung in der Kommunikation mit anderen oft innerhalb von Sekunden auf konstruktive Weise verändert.

Wenn ein Schüler sich beispielsweise zurückzieht, so kann das als Bedürfnis nach Sicherheit und Schutz gehört werden und nicht als eine gegen andere gerichtete Verhaltensweise. Wird dieses Verhalten in Kommunikation gebracht, birgt das die Chance, dass der Betreffende sich verstanden und tatsächlich geschützt fühlt, so dass er seinen Rückzug aufgeben kann. Konkret könnte der/die Lehrer/in zu dem Schüler sagen: „Dass du dich zurückziehst, höre ich als Bedürfnis nach Sicherheit und Schutz. Habe ich das – deinem Erleben entsprechend – richtig gehört?“ Die Frage, ob die eigene Wahrnehmung mit dem Erleben des anderen übereinstimmt, ist sehr wichtig, sie drückt nämlich deutlich aus, der Schüler und sein Erleben ernst genommen wird, damit ist diese Frage eine Bitte um Rückmeldung und sollte deswegen auch so – also absichtslos und ohne innerlich erhobenen Zeigefinger – gestellt werden.

**Zusammenfassung:** Psychohygienisch entsteht ein Klima gegenseitiger Achtung sowie des Verständnisses bzgl. anerkennenswerter, legitimer und lebensdienlicher Bedürfnisse, wenn auf (den ersten Blick) negativ erlebte Verhaltensweisen als Bedürfnisse gehört und in Kommunikation gebracht werden. Lehrer/innen werden damit zu Dolmetscher/inne/n und Fürsprecher/inne/n legitimer, lebensdienlicher Bedürfnisse.

## 10. Empowerment für Lehrer/innen und Schüler/innen: Die Aufhebung des Widerspruchs zwischen Autonomie und Loyalität im sozialen System

*„Einer für alle, alle für einen.“*

*Alexandre Dumas*

### 10.1 Empowerment: Begriffsdefinition und Ziele

“Mit Empowerment bezeichnet man Strategien und Maßnahmen, die geeignet sind, den Grad an Autonomie und Selbstbestimmung im Leben von Menschen oder Gemeinschaften zu erhöhen und die es ihnen ermöglichen, ihre Interessen (wieder) eigenmächtig, selbstverantwortlich und selbstbestimmt zu vertreten und zu gestalten. Empowerment bezeichnet dabei sowohl den Prozess der Selbstbemächtigung als auch die professionelle Unterstützung der Menschen, ihr subjektives Gefühl der Macht- und Einflusslosigkeit (powerlessness) zu überwinden und ihre Gestaltungsspielräume und Ressourcen wahrzunehmen und zu nutzen” (Seite „Empowerment“. In: Wikipedia 2011). Das Konzept des Empowerments stammt ursprünglich aus der Selbsthilfebewegung. Die Idee dahinter ist, sich in selbstorganisierten Gruppen zusammenzufinden, um sich gegenseitig nach bestimmten Regeln, die ebenfalls in Selbstorganisation entwickelt werden, zu unterstützen. Aus eigener, ganz persönlicher Erfahrung weiß ich, wie machtvoll und stärkend ein solches Unterstützungssystem wirkt. Zudem verringert es die Abhängigkeit von beruflichen oder familiären Systemen und sorgt für einen Zuwachs an Selbstbewusstsein. Es stärkt soziale Kompetenz und emotionale Intelligenz.

Der Mensch kann als Einzelner nicht überleben. Er ist auf andere existentiell angewiesen. Er braucht Menschen, mit denen er sich austauschen kann, die ihn annehmen, so wie er ist. Menschen, die ihn wertschätzen und wohlwol-

lend begleiten und ihm auch Halt, Orientierung und Grenzen vermitteln. Er braucht Rückzugsmöglichkeiten und Freiräume, in denen er sich sammeln und entfalten kann. Die Familie kann die sozialen Bedürfnisse eines Menschen nicht allein befriedigen. Menschen brauchen zusätzlich noch die Zugehörigkeit zu einer sozialen Zugehörigkeitsgruppe, einem „Stamm“, um sich wirklich aufgehoben und geborgen zu fühlen. Ein solcher Stamm gibt den Menschen erst die Kraft und die Ausstrahlung, die als Charisma bezeichnet wird. Für manche Menschen bildet das Arbeitsteam, der Segel- oder Schachclub, die Fußballmannschaft etc. diesen „Stamm“, für andere ist es die Musikband, das Orchester oder ein anderes Ensemble. Und in vielen Fällen ist das auch vollkommen ausreichend. Für Menschen, die sich nicht so organisiert haben oder das Bedürfnis haben, sich persönlich mehr oder intensiver auszutauschen, ohne darauf achten zu müssen, eine sozial erwünschte Maske zu tragen, ist die Zugehörigkeit zu einer Empowerment-Gruppe wohl eine der besten Möglichkeiten und wie das folgende Beispiel zeigt, manchmal eine Notwendigkeit: Eine tragische Geschichte aus meiner Praxis: Eines Tages kam eine junge Frau zu mir, die sich mit heftigen Gewissensbissen plagte, weil sie ihr Kind abgetrieben hatte. Ihr Freund überließ ihr die Entscheidung, entschied sich aber auch nicht eindeutig für das Kind und damit nicht eindeutig für sie. Sie hätte ihr Kind am liebsten geboren, obwohl sie erst 17 Jahre alt war. Alle anderen Menschen in ihrer Familie meinten es gut mit ihr und sagten, sie solle das Kind abtreiben und ihr Leben nicht schon so früh an ein Kind binden, sondern ihre Freiheit genießen und erst einmal eine Ausbildung zu Ende bringen. Obwohl sie es nicht wollte, befolgte sie die Ratschläge der anderen, trieb das Kind zu einem hohen seelischen Preis ab – gegen ihren Willen und mit extrem schlechtem Gewissen sich selbst und ihrem Kind gegenüber. Dafür aber war sie für die Eltern wieder eine gute Tochter und ein ehrenwertes Familienmitglied. Hatte Sie eine andere Chance? Nein! Denn ohne ein soziales System, das ein

Gegengewicht zu dem familiären Druck bieten konnte, lässt sich nicht gegen alle entscheiden. Menschen brauchen Menschen, die ihre Bedürfnisse ernst nehmen und sie unterstützen. Das Geheimnis des Erfolgs liegt nicht in den individuellen Kompetenzen, nicht in der Intelligenz oder Kreativität eines Menschen, es liegt nicht in den persönlichen Faktoren und Eigenschaften und den individuellen Neigungen. Das Geheimnis des Erfolgs liegt in den sozialen Beziehungsgeflechten, über die ein Mensch verfügt. Ohne Beziehungen und ohne Kommunikation zum Knüpfen und Aufrechterhalten von Beziehungen – begleitet von den entsprechenden Bestätigungsritualen – gibt es keinen individuellen Erfolg. Wenn jemand ein Buch geschrieben hätte und sei es das fundierteste und kreativste Werk, das es zu einem bestimmten Thema gibt, und keiner weiß davon, dann ist es so, als gäbe es dieses Werk nicht. Erst wenn etwas im sozialen Raum durch Kommunikation erscheint, existiert es für diesen sozialen Raum. Das ist der Grund, weshalb Kinder aus wirtschaftlich erfolgreichen Familien in der Regel wieder wirtschaftlich erfolgreich sind; denn sie verfügen über die entsprechenden Netzwerke, die ihren Erfolg erst möglich machen. Wer nicht in solchen sozialen Strukturen aufgewachsen ist, muss sich solche erst mühsam suchen und hat deswegen in vielerlei Hinsicht große Nachteile: Er kennt die Gepflogenheiten, die Sitten, Normen und Regeln solcher Gesellschaften nicht und fällt leicht als Außenseiter auf, so dass die Zugehörigkeit nicht gesichert ist und entsprechende Unterstützungsmöglichkeiten eher zurückgehalten werden.

Wer zu einem System gehört, dessen Mitglieder sich gegenseitig stärken und unterstützen und indem man sich in seinem So-Sein aufgehoben fühlt, kann seine Kompetenzen besser nutzen, als wenn es ein solches System nicht gibt: Wir Menschen sind Herdentiere und entfalten unser Potential dann am besten, wenn wir wissen, die Horde steht hinter uns: Gedächtnis, Sinnerfüllung, Lebensqualität, Kreativität, Schnelligkeit im Denken, Mitgefühl, Selbstbewusstsein,

Selbstwertgefühl, Geborgenheit, etc. können sich entsprechend steigern. In Musik, Kunst und Wissenschaft zeigte ich immer wieder, dass erst ein gutes Zusammenwirken im System zu einem voll entfaltetem seelischgeistigem Wachstum führt. Wer die Erfahrung eines derartigen Aufgehobenseins in einem Zugehörigkeitssystem gemacht hat, braucht nicht einmal den unmittelbaren Kontakt zu ihm, wenn sie entsprechend verinnerlicht ist. Tatsächlich weist das Wort „Aufgehobensein“ auf diesen Zusammenhang eindeutig hin, denn wir erleben uns in einem solchen Zugehörigkeitssystem auf eine höhere Entwicklungsstufe gestellt und gleichzeitig mehr im Kontakt mit dem Leben und der uns umgebenden Welt. Unsere Welt wird komplexer und damit auch unser Gehirn, das erst im sozialen Raum in seinem eigentlichen Element ist und die Anregungen, die es in einem solchen System erfährt, nutzt, um eine der Komplexität der Umwelt entsprechende Struktur zu entwickeln. Wir werden durch ein solches Zugehörigkeitssystem in allen unseren Möglichkeiten gestärkt.

**Assoziationswolke zum Empowerment:** Jour Fixe – Power to the People – Graswurzelbewegung – Tribal Wisdom – Rhizomisierung sozialer Systeme – Netzwerke – Selbsthilfe und Hilfe zur Selbsthilfe – Pow Wow – Ziel, und Lösungsorientierung, Ressourcen- und Kompetenzaktivierung – Lernen von anderen und sich selbst – lebenslanges Lernen – Selbstorganisationsprinzipien – ethische Prinzipien: Bewahrung der Lebensgrundlagen, Soziale Gerechtigkeit, Wahrung der Menschenrechte, Gewaltlosigkeit, Frieden, gegenseitige Wertschätzung – positive Psychologie – Basisdemokratie – Vernetzung – Basisbewegung – Bürgerinitiativen – Konsensorientiertheit – Bottom-up – Realisierung von Utopien – Alternative Ökonomie – Schwarm-Intelligenz – das Gehirn als Beziehungsorgan – von anderen konkret zu erfahren, dass sie einen in der eigenen Authentizität anerkennen – Teamgeist – Sehnsucht nach sozialer Zugehörigkeit und Bestätigung – Ziel der Gruppe ist die gegenseitige Stärkung eigener Potentiale

## 10.2 Empowerment als Aufhebung des Widerspruchs zwischen Autonomie und Loyalität

In einer solchen Gruppe unterstützt das gesamte soziale System die ethisch vertretbaren Ziele eines Individuums, stärkt also seine Autonomie. Da unmittelbar die Erfahrung gemacht werden kann, wie hilfreich dieser Prozess für das persönliche Wachstum ist, entsteht unwillkürlich der Wunsch, sich entsprechend für das Wohlergehen der anderen einzusetzen und seine Loyalität auf diese Weise zu zeigen. In einem derartigen sozialen System gelingt auf unmittelbar erlebbare Weise die Aufhebung des Widerspruchs zwischen Autonomie (Eigen-Loyalität) und Loyalität (Heteronomie). Unmittelbar hat diese Form der Zugehörigkeit, bei der die Erfahrung gemacht werden kann, Teil des größeren Ganzen zu sein und an ihm mitzuwirken, Einfluss auf das psychische Wohlergehen: Gefühle von Geborgenheit, Angenommensein, Liebe, Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit können sich in einem solchen sozialen Kontext erst in ihrem ganzen Potential entfalten.

## 10.3 Empowerment und die Evolution des Gehirns

Es gibt mittlerweile eine Vielzahl von wissenschaftlich belastbaren Belegen und Zusammenhängen, die beweisen, dass diese Form des sozialen Empowerments zu einer rapiden, sich selbst verstärkenden Evolution der Gehirnentwicklung unserer hominiden Vorfahren führte, die erst den modernen Menschen möglich machte. Die moderne Gehirnforschung bestätigt diesen Zusammenhang auf eindruckliche Weise: So haben beispielsweise SUSANNE SHULTZ und ROBIN DUNBAR 2010 herausgefunden, dass es hinsichtlich der Gehirngröße einen evidenten Unterschied zwischen jenen Säugetieren gibt, die sich in sozialen Verbänden zusammengefunden und organisiert haben, und solchen Säugetieren, die vereinzelt leben. Das Forscherteam verglich über einen Zeit-

raum von 60 Millionen Jahren 511 fossile und lebende Säugetiere, dabei stellte sich Folgendes heraus: Nicht die Auseinandersetzung mit den entsprechenden natürlichen Herausforderungen hat jenen enormen Schub in der Evolution des Gehirns verursacht, sondern die Auseinandersetzung mit den komplexen Strukturen innerhalb sozialer Zugehörigkeits-Systeme. Sie schreiben: „Furthermore, encephalization trends are associated with sociality in extant species. These findings test a major underlying assumption about the pattern and process of mammalian brain evolution and highlight the role sociality may play in driving the evolution of large brains” (SHULTZ & DUNBAR 2010). Und weiter führt Shultz aus: “This study overturns the longheld belief that brain size has increased across all mammals. Instead, groups of highly social species have undergone much more rapid increases than more solitary species. This suggests that the cooperation and coordination needed for group living can be challenging and over time some mammals have evolved larger brains to be able to cope with the demands of socialising” (Shultz 2011).

#### **10.4 Die 5 Ks der Geselligkeit: Kohäsion, Kooperation, Koordination, Konkurrenz und Komplexität**

Geselligkeit in diesen sozialen Verbänden ist bestimmt von Kohäsion, Kooperation und Koordination als oberstem Ziel, das allerdings noch um das hierarchisch untergeordnete Prinzip der Konkurrenz um Einfluss in der Gruppe erweitert werden muss. Das Zusammenspiel dieser Faktoren schafft erst jene soziale Komplexität, die sowohl für die phylogenetische als auch ontogenetische Evolution des Gehirns von ausschlaggebender Bedeutung war bzw. ist. Je komplexer das soziale System, in dem gelebt wird und zu dem man sich zugehörig fühlt, umso komplexer die neuronalen Verknüpfungsmuster.

#### **10.5 Empowerment für Schüler/innen und Lehrer/innen als feste Größe im Schulalltag**

Trotz dieser bahnbrechenden Erkenntnisse der Gehirnforschung über die Bedeutsamkeit des Empowerments gibt es noch keine curriculare Umsetzung entsprechender Empowerment-Konzepte. Es reicht nicht, es den Lehrer/inne/n oder Schüler/inne/n zu überlassen, sich auf diese Art und Weise zu organisieren. Unter den heutigen schulischen Bedingungen wird zwar ein diffuses Bedürfnis nach solchen kooperativen Strukturen wahrgenommen, es fehlt allerdings an Raum und Zeit, solchen Ideen eine Realisierungschance geben.

Gerade im Rahmen der PISA-Studien sollte jeder Schule daran gelegen sein, Raum und Zeit für Empowerment-Gruppen als feste Größe institutionell und ritualisiert zu verankern. Um den lern-ökonomischen, sozialen, gesundheitsförderlichen und seelischen Gewinn schulischen Empowerments wissenschaftlich nachzuweisen, wäre es notwendig, einige staatliche Gymnasien, Gesamtschulen und Hauptschulen auszuwählen, die ein solches Konzept über eine bestimmte Zeit realisieren und die es wissenschaftlich entsprechend begleiten lassen. In der Woche müssten meines Erachtens dafür drei Unterrichtsstunden reserviert werden – auch das wäre übrigens ein Argument, das 13. Schuljahr wieder einzuführen, um die entsprechende Zeit zur Verfügung zu haben, das emotionale, körperliche, seelische und geistige Potential von Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n mit einer solchen Maßnahme optimal zur Entfaltung zu bringen. Für diese Maßnahme müssten selbstverständlich zusätzliche Lehrer/innen eingestellt werden, damit Lehrer/innen nicht drei zusätzliche Stunden absolvieren müssten. Zudem müssten entsprechend geschulte Trainer/innen engagiert werden, die eine Einführung in die Methodik des Empowerments für Schüler/innen und Lehrer/innen geben.

## 10.6 Konzept und möglicher idealtypischer Ablauf des Empowerments an Schulen

„Die Stärke einer Persönlichkeit ist keine in der Person liegende Eigenschaft, kein Charaktermerkmal eines Individuums, sondern Ursache und Resultat ihrer An-Erkennung in den für Sie entscheidenden sozialen und natürlichen, realen und virtuellen Zugehörigkeitssystemen.“ Klaus Mücke

„Alles, was unsere Beziehungsfähigkeit verbessert, ist gut für unser Gehirn.“ Klaus Mücke

„Je reicher unsere sozialen Beziehungen, umso reicher unsere Persönlichkeit.“ Klaus Mücke

Die folgenden konzeptionellen Ideen zum Empowerment gelten sowohl für Lehrer/innen als auch Schüler/innen. Für die Arbeitsfähigkeit einer solchen Gruppe ist eine Größe von fünf bis sieben Teilnehmer/innen sinnvoll, sowie ein Zeitraum von 3 Unterrichtsstunden.

### 10.6.1 Ethische Grundprinzipien des Empowerments – eine Auswahl

1. **Wertschätzung, Achtung und Respekt** den Menschen und anderen Lebewesen gegenüber. Nach dem ersten Blick noch einmal schauen (re-spicere).
2. **Systemische Demut:** Sich in erster Linie als Teil eines übergreifenden Weltganzen zu begreifen und sich diesem verpflichtet fühlen.
3. Jeder Mensch hat ein **Recht auf seine eigene Wirklichkeitskonstruktion:** Daraus folgt: Ablehnung von Intoleranz und Dogmatismus:
4. Eine **ethische Erkenntnistheorie** sollte Priorität haben vor einer der Suche nach Wahrheit verpflichteten Erkenntnistheorie: Nicht, ob etwas wahr oder falsch ist, ist entscheidend, sondern wofür etwas – eine Erkenntnis, eine Haltung, eine Wirklichkeitskonstruktion, eine Handlung etc. – gut

ist. (Stichwort: Konstruktivismus)

5. Wenn jemand eine hilfreiche Erkenntnis formuliert hat, sollte diese Erkenntnis ähnlich wie bei einem Gerichtsurteil ohne Ansehen der Person wahrgenommen werden: Nur weil eine sinnvolle und nützliche Erkenntnis von einem Menschen stammen mag, gegen den man Vorbehalte hat, wird sie ja nicht weniger hilfreich. **Erkenntnisse sind über Personen erhaben** und können von ihnen weder beeinträchtigt noch entwertet werden. – Auch wenn es schwerfällt, sollte der Inhaltsaspekt einer Botschaft Vorrang vor ihrem Beziehungsaspekt haben.
6. **Respektlosigkeit** gegenüber eigenen Überzeugungen und Wirklichkeitskonstruktionen und eine **gesunde Skepsis** gegen all das, was als unhinterfragbare, vorherrschende und allgemeingültige Wahrheit gilt. Wenn alle etwas für richtig oder selbstverständlich halten, ist der Zweifel am nötigsten.
7. Niemals heiligt der Zweck die Mittel, sondern: **die Mittel müssen den Zweck heiligen**, also mit ihm übereinstimmen. Aus dieser Erkenntnis leitet sich das Prinzip der Gewaltlosigkeit ab.

### 10.6.2 Praktische Grundprinzipien des Empowerments – eine Auswahl

1. **Authentizität und Zugehörigkeit:** Jeder kann sich in diesen sozialen Systemen authentisch zeigen und darf mit seinen Eigenarten dazugehören.
2. **Gruppenklima:** Wie gestaltet man die Atmosphäre eines solchen Systems so, dass sich jede/r Teilnehmer/in angenommen fühlt? Was kann der Beitrag jedes Einzelnen sein, um das Gruppenklima möglichst kooperativ und wertschätzend zu gestalten? Die Sehnsucht eines jeden Menschen nach Zugehörigkeit, Anerkennung und Aufgehobensein sollte gestillt werden.
3. **Kompetenzorientierung:** Anregung, dass die Mitglieder in erster Linie in dem ge-

sehen werden, was sie auszeichnet, wo ihr Potential liegt.

4. **Zielorientierung:** Jeder kann persönliche und berufliche Ziele formulieren, die mit den ethischen Leitlinien übereinstimmen und sich dann vom Problemlösungsprozess der Gruppe inspirieren lassen.
5. **Unterstützung:** Die Unterstützung kann in vielfältiger Form geschehen als Gruppenberatung, als konkrete Unterstützung durch das Zurverfügungstellen von Wissen, durch die Vermittlung entsprechender Kontakte, durch die Entwicklung gemeinsamer Projekte, durch Ideen zur Finanzierung, durch Stärkung des Selbstwertgefühls etc. Alles, was hilft, hilft.
6. Schweigepflicht bezüglich persönlicher Mitteilungen, die einen selbst oder andere betreffen – wenn nichts anderes vereinbart wurde.

### 10.6.3 Skizzierung des möglichen konkreten Vorgehens für das Empowerment bei Lehrer/inne/n

1. Schritt: Vorstellungsrunde beim ersten Kennenlernen: Die Teilnehmer/innen stellen sich der Runde vor (Name, Alter, beruflicher Kontext, Persönliches, Motivation etc.). Kompetenzorientiertes kennenlernen wie in Kapitel 2.1 beschrieben.
2. Schritt: Setting und Struktur: Einigung über die Rahmenbedingungen (z.B. Moderation der Gruppe wird von einem Gruppenmitglied jeweils im Wechsel übernommen, Protokollant/in wichtiger oder interessanter Infos, Zeitnehmer/in).
3. Schritt: Persönliches und Blitzlicht über das eigene Erleben (Was z.B. erzählenswert wäre: Probleme in der Schule; Veränderungen im Leben; Themen, die einen bewegen; persönliche Vorhaben, wichtige Informationen, Trends etc.). Jeder hat bis zu 5 Minuten und kann eine Frage oder einen Wunsch formulieren. Jede/r kann entscheiden, ob er/sie die fünf Minuten nutzen will oder nicht. Wenn nein, kann er sagen, ob er im Moment keine bestimmte Frage

hat oder er/sie das Thema gleich auf die Tagesordnung setzen will. Wenn ja, dann kann der/die Betreffende entscheiden, ob er fünf Minuten Unterstützung und Lösungsanregungen zu seiner Frage, seinem Problem oder Thema haben möchte oder nicht. Nach diesen fünf Minuten kann er sagen, ob er zufrieden ist oder noch weitere Unterstützung braucht, und er/sie das Thema auf die Tagesordnung setzen will.

4. Schritt: Besprechung der Tagesordnungsthemen nach folgendem Schema:

4.1 **Präsentationsphase:** Themen- bzw. Problembeschreibung (5 Minuten). Dabei ist folgendes Vorgehen besonders wichtig: Was wäre das beste Ergebnis? (Zielfokus) Reflexion über den Zielfokus kann von dem, der die Frage einbringt, kommen oder auch von den Gruppenmitgliedern als Spekulation angeboten werden. Was konkret sollen die anderen Teilnehmer/innen einbringen/tun? (Auftrag) Auch hier können die Gruppenmitglieder hilfreiche Ideen zur Auftragsformulierung anbieten. Und dann geht's los und die Gruppe wird zum Lösungstreibhaus und zur Kraftquelle.

4.2 **Fragephase** durch die Kolleg/inn/en (5 bis 10 Minuten). Die Fragen sollten mit einer respektvollen und absichtslosen Haltung (vgl. Mücke 2009, S. 71) gestellt werden.

4.3 **Lösungsphase:** Danach werden verschiedene Lösungsmethoden genutzt, je nach den unterschiedlichen Kompetenzen der Lehrer/innen, um Anregungen, Ideen, Umgangsweisen etc. anzubieten (20 Minuten).

4.4 **Feedbackphase** (5 Minuten)

Danach können noch weitere Tagesordnungspunkte in ähnlicher Weise bearbeitet werden.

5. **Abschlussritual** und **Verabschiedung**

### 10.6.4 Skizzierung des möglichen konkreten Vorgehens für das Empowerment bei Schüler/inne/n

Bei den Schüler/inne/n muss das Setting und Vorgehen entsprechend altersgerecht und spielerisch gestaltet werden. Dabei sollte das Gefühl des Angenommenseins in der Gruppe im Vordergrund stehen. Die gemeinsame Zeit

kann in ganz unterschiedlicher Weise genutzt werden. Zum Beispiel durch Interaktionsspiele, gemeinsame Vorhaben, natürlich auch durch lösungsorientierte Gespräche und Konfliktlösungsstrategien beispielsweise nach den Prinzipien der gewaltfreien Kommunikation von Marshall Rosenberg (2006). Die Gruppen sollten von zwei älteren und erfahrenen Schüler/innen/n, die eine Patenschaft für eine Schüler/innen-Gruppe übernehmen, unterstützt werden. Wichtig erscheint mir, dass der zeitliche und räumliche Rahmen zur Verfügung gestellt wird und die Lehrer/innen ihre pädagogischen Kompetenzen nutzen, um eine möglichst stärkende und wertschätzende Gruppenerfahrung anzuregen.

## **11. Einige persönliche Schlussbemerkungen zur aktuellen Bildungsdiskussion – die gesellschaftlichen Bedingungen im Fokus**

*„Das Private ist politisch.“ Slogan der 1968er Frauenbewegung*

### **11.1 Die Bildungsmisere und das Versagen neoliberaler Politik**

Als 5. Kind eines ungelerten Arbeiters und einer Putzfrau<sup>15</sup> erlebte ich es als Privileg, auf das Gymnasium und an die Universität gehen zu können, wo ich zu den 4% aller Student/inn/en gehörte, deren Eltern keine Berufsausbildung hatten. Aufgrund meiner Herkunft beschäftigte ich mich als Schüler mit den Fragen sozialer (Un-)Gleichheit<sup>16</sup> und ärgerte mich in den 1970er Jahren über die populären statistischen Untersuchungen und nicht anders als

15) Pardon! – heute sagt man dazu ja Reinigungskraft oder Gebäudereinigerin, was die Arbeit aber auch nicht unbedingt leichter oder angenehmer macht.

16) Soziale Gleichheit heißt nicht Gleichmacherei, sondern weitestgehend gleiche Möglichkeiten, Chancen und Rechte zur Ausdifferenzierung individueller Unterschiede und Idiosynkrasien.

rassistisch zu bezeichnenden Theorien meines Kollegen HANS JÜRGEN EYSENCK, die u.a. besagten, dass Arbeiterkinder von ihrer genetischen Ausstattung her ein geringeres intellektuelles Potential hätten als Kinder aus dem Bildungsbürgertum der Mittel- und Oberschicht<sup>17</sup> (vgl. EYSENCK 1978). Eine besondere gesellschaftliche Förderung unterprivilegierter Kinder, so lässt sich folgern, sei deswegen zum Scheitern verurteilt. EYSENCK stützte sich auf die Arbeiten seines Lehrers SIR CYRIL BURT, der nachweislich seine Forschungsergebnisse gefälscht oder zumindest so bearbeitet hat, dass seine vorgefassten Überzeugungen belegt wurden: „Kinder von Arbeitern brächten es nie soweit wie Akademiker-Sprößlinge, Iren seien Engländern geistig unterlegen, und Männer lernten generell leichter als Frauen“ (DER SPIEGEL 42/1978, S. 270).

Die moderne Hirnforschung hat dagegen stichhaltig nachgewiesen, dass die Strukturen des Gehirns und damit die Intelligenz nicht von den Erbinformationen festgelegt sind, sondern sich erst in einem Wechselspiel mit der Umwelt bilden und entwickeln (vgl. z.B. VESTER 1975, SPITZER 2002, HÜTHER 2007). Wer unter Bedingungen aufwächst, die ein Großmaß an Sicherheit, Schutz und Geborgenheit bieten, wird umso begieriger die Welt erkunden wollen, um seine Neugierde zu befriedigen. Aus diesem Grunde trägt die Gesellschaft in Form des Staates eine wesentliche Verantwortung für die Bedingungen, unter denen Kinder aufwachsen.

Vor ein paar Tagen las ich in der Zeitung folgende so lapidar wie zutreffende Bemerkung: „Wenn in meinem Dorf ein Kind geboren wird, kann ich seinen Schulabschluss vorhersagen; bisher lag meine Trefferquote bei hundert Pro-

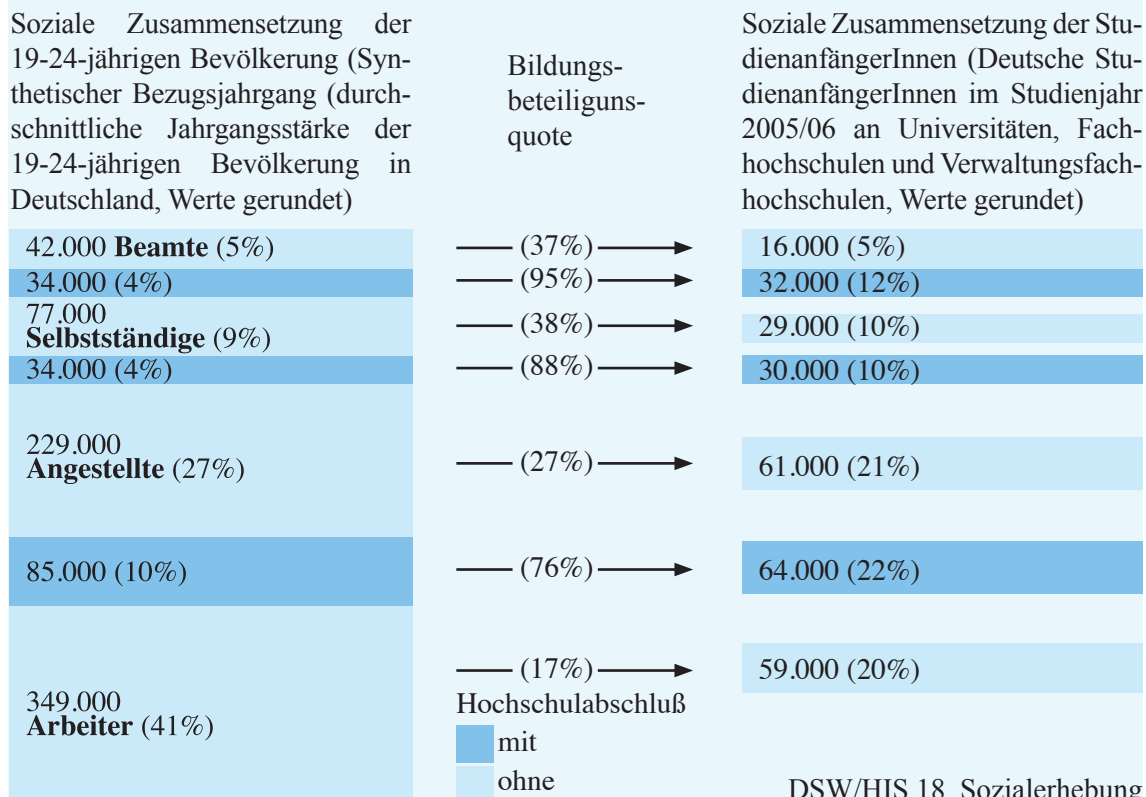
17) Offensichtlich hat bei diesen Untersuchungen EYSENCK Menschen mit Bienen verwechselt und ist davon ausgegangen, dass Menschen nicht aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse und Bedingungen zu Arbeiter/innen/n werden, sondern allein aufgrund erbbiologischer Unterschiede, die sich bei Bienen - um der Korrektheit zu genügen – erst aufgrund einer bestimmten Nahrungszufuhr (Juvenilhormone) durch die Brutammen materialisiert.

zent. Architekt am Park: Abitur. Alkoholiker im Plattenbau: Sonderschule“ (KARIN SCHÄDLER in der taz vom 31.12.2009, S. 5). Obwohl Kinder aus Arbeiterfamilien immer noch einen Anteil von 41% in der Altersgruppe der 19 bis 24-jährigen haben, stellen sie nur 20% aller Studierenden, umgekehrt stellen aber die 8% aller Kinder aus Beamten- bzw. Selbständigen-Familien mit Hochschulabschluss 22% aller Studierenden (vgl. Bundesministerium für Bildung 2007, S. 9). Das lässt den Schluss zu, dass wir unter bildungspolitischen Gesichtspunkten nicht in einer Klassen-, sondern in einer Stände- und Kastengesellschaft leben.

*Wer hat, dem wird gegeben!*

In den letzten Jahren scheint dieser Verdrängungswettbewerb, der zu einer verstärkten Exklusion benachteiligter gesellschaftlicher Schichten geführt hat, noch an Tempo durch den vom neoliberalen Denken durchdrungenen Elitediskurs zuzulegen; denn: Elitedenken und entsprechende Elitförderung teilen Menschen in sog. leistungsstarke und leistungsschwache bzw. in sog. hoch- und minderbegabte ein. Das führt zu einer Eskalationsspirale sozialer Ungerechtigkeit: Menschen mit einem entsprechenden sozialen Hintergrund werden bevorzugt, während Menschen, die sowieso schon schlechte Startbedingungen haben, als nicht förderungswürdig fallen gelassen werden. Fast möchte man unterstellen, dass dahinter eine wohlüberlegte Strategie steht, um später billige Arbeitskräfte zur Verfügung zu haben, die in finanzieller Abhängigkeit gehalten werden,

### Bildungsbeteiligung und soziale Zusammensetzung 2005 nach akademischem Abschluss des Vaters (nur Deutsche, absolut und in %)



Quellen: nach StBA: Bevölkerungszahlen, StBA: Hochschulstatistik, StBA: Sonderauswertung des Mikrozensus 2000, HIS: Studienanfängerbefragung WS2005/06

um das Leben der Eliten auf sehr praktische Art und Weise zu erleichtern oder um als abschreckende Beispiele zu dienen, welche die Angst vor dem sozialen Abstieg schüren. Im Kern ist diese Form der Eliteförderung und das dahinterstehende Elitedenken – gelinde gesagt – sozialdarwinistisch, ungeschminkt muss man es als rassistisch bezeichnen.

### 11.2 Plädoyer für ausgleichende Gerechtigkeit als vornehmste Pflicht des Staates

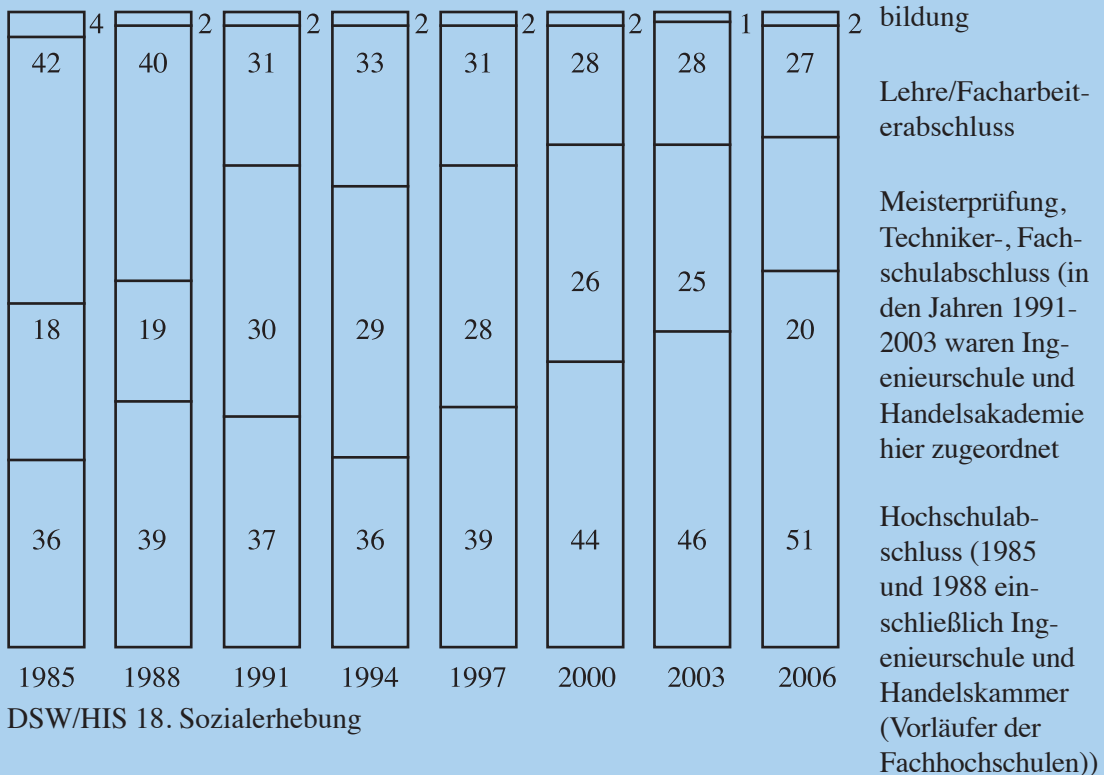
Eingedenk der Tatsache meiner Herkunft und der Loyalität zu ihr kann ich diesen Artikel nur mit einem Plädoyer schließen:

Die vornehmste Aufgabe eines Staates und seine größte Legitimationsquelle ist es, soziale Ungleichheiten im Sinne einer ausgleichenden Gerechtigkeit aufzuheben. Solange der Staat

sich im Griff einer neoliberalen Doktrin<sup>18</sup> zu befinden scheint, die bezüglich ihrer Hinterfragbarkeit religiöse Züge annimmt, muss er an dem Anspruch scheitern, eine sozial gerechtere Gesellschaft zu schaffen. Damit unterminiert er die Grundpfeiler seiner eigenen Legitimität und ist in großer Gefahr. Seine vordringlichste Pflicht bestünde darin, das Bildungspotential genau jener Kinder zu fördern, die aufgrund ihrer prekären Lebensumstände kaum Chancen haben, das Bildungsniveau ihrer Eltern zu übertreffen. Gesellschaftlich und auch unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten ist es eine Katastrophe, die Bildungsreserven der mittlerweile 2,5 Millionen Kinder, die in Armut

18) Von den neoliberalen Demagogen, die mittlerweile den entscheidenden Einfluss in den Massenmedien gewonnen haben, werden alle Menschen, die mehr soziale Verteilungsgerechtigkeit fordern, als Populisten diffamiert.

Höchster beruflicher Abschluss der Eltern 1985-2006 in %. (Ab 1991 einschließlich neue Länder, ab 2006 einschließlich BildungsinländerInnen.)



leben<sup>19</sup> und auf Sozialhilfe bzw. Sozialgeld angewiesen sind, in der „Bildungsrepublik“ Deutschland nicht zu nut-zen. Individuell ist es eine Tragödie – 2,5 Millionen Mal.

Konkret wäre es geboten, finanzielle und personale Unterstützungsmöglichkeiten für diese Kinder und deren Familien bereitzustellen, Bildungsbarrieren abzubauen (Erleichterung des Schulwechsels zum Beispiel von der 5. bzw. 7. Klasse Hauptschule in die 5. bzw. 7. Klasse des Gymnasiums) und die Möglichkeit, sich in seinem je eigenen Tempo die entsprechende Bildung anzueignen und nicht mehr der – aus Gründen falsch verstandener ökonomischer

---

19) „80–90 % der Kinder in Schulen für Lernbehinderte stammen aus dem Armutsmilieu oder andersherum betrachtet: 19 % der Kinder aus der Unterschicht sind auf einer Sonderschule, im Vergleich zu 1 % der Kinder aus der Oberschicht. Die unsichere berufliche und finanzielle Situation der Eltern, schlechte Wohnbedingungen, das Leben in sozialen Brennpunkten, unvollständige Familien, eingeschränkte und einseitige Anregungen und soziale Isolation tragen laut Schlack dazu bei, dass in dieser Lebenswelt die Bedürfnisse der Kinder nicht befriedigt werden können. Dies führt dazu, dass sie ihr intellektuelles Potential nicht erreichen können“ (Seite „Kinderarmut in den Industrieländern“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 13. Dezember 2009, 16:22 UTC. URL: [http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kinderarmut\\_in\\_den\\_Industriel%C3%A4ndern&oldid=67968191](http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kinderarmut_in_den_Industriel%C3%A4ndern&oldid=67968191) (Abgerufen: 7. Januar 2010, 12:33 UTC).

„Im Jahr 2007 sind dem Report zufolge in der Bundesrepublik Deutschland 14% der Kinder arm. Seit der Einführung von Arbeitslosengeld 2 im Jahr 2005 hat sich die Zahl der auf Sozialhilfe und Sozialgeld angewiesenen Kinder auf mehr als 2,5 Millionen verdoppelt. 1965 war jedes 75. Kind unter sieben Jahren auf Sozialhilfe angewiesen, 2007 sei es jedes 6. Kind, wobei Kinder aus Einwandererfamilien besonders betroffen seien.[5] [6] Es wird geschätzt, dass knapp 6 Millionen Kinder in Haushalten wohnen, in denen die Eltern über ein für die Familie nicht existenzsicherndes Jahreseinkommen von insgesamt (höchstens) 15.300 Euro verfügen.[7] [8] Dies sind ein Drittel der kindergeldberechtigten Eltern. Zudem zeigte im Jahr 2004 jedes dritte Kind im Einschulungsalter therapiebedürftige Entwicklungsstörungen oder Verhaltensauffälligkeiten.[9] [8] Insgesamt verdoppelte sich alle zehn Jahre in Deutschland die Zahl armer Kinder“ (Seite „Kinderreport 2007“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 10. Juni 2009, 11:04 UTC. URL: [http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kinderreport\\_2007&oldid=60985435](http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kinderreport_2007&oldid=60985435) (Abgerufen: 7. Januar 2010, 12:32 UTC)

Effizienz – olympischen Maxime des „höher, schneller, weiter“ unterworfen zu werden. Warum sollte man nicht ohne Gesichtsverlust und mit finanzieller Unterstützung vom Staat 13, 14, 15 oder auch 16 Jahre zur Schule gehen können und warum sollte man nicht ohne Gesichtsverlust und mit finanzieller Unterstützung vom Staat 14, 15 oder mehr Semester studieren dürfen? Bildung braucht Zeit und Geld. In diesem Sinne sollte die Verkürzung auf acht gymnasiale Schuljahre und die Verschulung des Studiums im Zuge der Bologna-Reform wieder zurückgenommen und damit „aufgehoben“ werden. Wir brauchen nicht noch mehr (globale) Beschleunigung. Was wir brauchen ist genau das Gegenteil: (Globale) Entschleunigung, Verlangsamung und manchmal ein Einhalten, Innehalten und Anhalten.

### 11.3 Ich habe einen Traum

Ich wünsche uns und unseren Kindern

- eine Welt, in der Menschen nicht für die Wirtschaft leben, sondern die Wirtschaft im Dienste der Menschen steht;
- eine Gesellschaft, in der man sich in erster Linie als **Teil des Ganzen** begreift,
- eine Gesellschaft, die **Geld** nicht als Selbstzweck missversteht, sondern als bloßes **Mittel zum Zweck**,
- Menschen, die sich und andere **als Teil der Lösung und nicht als Teil des Problems** sehen,
- **Raum und Zeit**, um sich auf das Wesentliche im Leben zu besinnen,
- eine Schule, die **Lust am Lernen**, am  **kreativen Selbsta Ausdruck** und am **kritischen Hinterfragen** nicht behindert, sondern fördert, und
- einen **Umgang** miteinander, der **von Solidarität**, gegenseitiger **Unterstützung**, **Wertschätzung**, **Respekt** und – last but not least – unbedingtem **Angenommen-sein** geprägt ist.
- **Empowerment**-Gruppen in Schulen als regulärer Bestandteil des wöchentlichen Unterrichts- bzw. der Arbeitszeit

- **die Bereitstellung und Vermittlung psychohygienischen Wissens in der Schule**, damit das psychische und geistige Potential auch von Schüler/inne/n mit psychischen Problemen sich möglichst optimal entfalten kann.

Autor: Klaus Mücke, Dipl.-Psych., arbeitet in freier Praxis als Psychologischer Psychotherapeut, Supervisor, Fortbildner und Organisationsberater in Potsdam. Autor und Verleger.

### Literatur:

Bundesministerium für Bildung (Hrsg.) (2007): Is-serstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke, Fabian, Gregor & Wolter, Andrä. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem – Ausgewählte Ergebnisse –. Bonn, Berlin.

Eysenck, Hans Jürgen (1978). Die Ungleichheit der menschen. Ist Intelligenz erlernbar?, Wilhelm Goldmann Verlag, München.

Freud, Sigmund (1982a). „Massenpsychologie und Ich-Analyse“ (1921). In: Studienausgabe Band IX. Fragen der Gesellschaft. Ursprünge der Religion. Fischer, Frankfurt am Main.

Freud, Sigmund (1982b). „Das Ich und das Es“ (1923). In: Studienausgabe Band III. Psychologie des Unbewussten. Fischer, Frankfurt am Main.

Kant, Immanuel (1982). Grundlegung der Metaphysik der Sitten. Kritik der praktischen Vernunft. Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main

Krieger, David (1996). Einführung in die allgemeine Systemtheorie. Fink, München.

Gustave Le Bon (2008). Psychologie der Massen (1895), dt. v. Rudolf Eisler (1911), Kröner, Stuttgart.

Hüther, Gerald (2007). Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Luhmann, Niklas (1993). „Operationale Geschlossenheit psychischer und sozialer Systeme“. In: Fischer, Hans Rudi, Arnold Retzer & Jochen Schweitzer (Hrsg.). Das Ende der großen Entwürfe. 2. Aufl. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.

Maturana, Humberto R. Erkennen (1985): Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. 2. durchges. Aufl. Vieweg, Braunschweig; Wiesbaden.

Maturana, Humberto R., Varela, Francisco & Uribe, R. (1985). „Autopoiese: die Organisation lebender Systeme, ihre nähere Bestimmung und ein Modell“. In: Maturana, Humberto R. Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. 2. durchges. Aufl. Vieweg, Braunschweig; Wiesbaden.

Milgram, Stanley (1982). Das Milgram-Experiment. Zur Gehorsamsbereitschaft gegenüber Autorität. Rowohlt Verlag, Reinbek bei Hamburg.

Mücke, Klaus (2007). Hilf Dir selbst und werde, was Du bist. Anregungen und spielerische Übungen zur Problemlösung und Persönlichkeitsentfaltung. Lehr- und Lernbuch: Systemisches Selbstmanagement. 2. Aufl. Klaus Mücke ÖkoSysteme Verlag, Potsdam.

Mücke, Klaus (2008). Wer nicht handelt, wird behandelt. Systemische Lehr- und Lerntexte zu psychiatrischen und psychosozialen Problemlösungen für Betroffene, Angehörige und Professionelle. 2., völlig überarb. und erwei. Aufl. des Buches „Die psychotische Krise“. Klaus Mücke ÖkoSysteme Verlag, Potsdam.

Mücke, Klaus (2009). Probleme sind Lösungen. Systemische Beratung und Psychotherapie – ein pragmatischer Ansatz. Lehr- und Lernbuch. 3. Aufl. Klaus Mücke ÖkoSysteme Verlag, Potsdam.

Rosenberg, Marshall (2006). Gewaltfreie Kommunikation – eine lebensdienliche Sprache (Vortrag und Seminar – München, Mai 2006). Auditorium Netzwerk, Müllheim.

Roth, Gerhard (1994). „Autopoiese und Kognition: Die Theorie H.R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung“. In: Schmidt, Siegfried J. (Hrsg.). Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Schädler, Karin (2009). taz vom 31.12.2009

Schmid, Wolfgang F. (2005). <http://www.dreiplusneun.de/mindmap/LernenistGlcKssache.html>.

Schmidt, Gunther (2004). Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten. Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg.

Schmidt, Gunther (2005). Einführung in die hypnosystemisch Therapie und Beratung. Carl-Auer-Systeme Verlag, Heidelberg.

Shultz, Susanne (2011). Socialising led to bigger brains in some mammals - University of Oxford. [http://www.ox.ac.uk/media/news\\_stories/2010/102311.html](http://www.ox.ac.uk/media/news_stories/2010/102311.html)

Shultz, Susanne & Dunbar, Robin (2010) ‘Encephalization is not a universal macroevolutionary phenomenon in mammals but is associated with sociality’, PNAS 107 (50), 2010, pp. 21582-21586.

Shazer, Steve de (1992a). Wege der erfolgreichen Kurztherapie. 4. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.

Shazer, Steve de (1992b). Der Dreh. Überraschende Wendungen und Lösungen in der Kurzzeittherapie. 2. korrig. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.

Simon, Fritz B. & Stierlin, Helm (1992). Die Sprache der Familientherapie. Ein Vokabular. Überblick, Kritik und Integration systemtherapeutischer Begriffe, Konzepte und Methoden. 2. Aufl.: Klett-Cotta, Stuttgart.

Spitzer, Manfred (2002). Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum Akademischer Verlag, Heidelberg.

Vester, Frederic (1975). Denken, Lernen, Vergessen - Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich?, Originalausgabe: dva (Deutsche Verlags-Anstalt), Stuttgart.

Weizsäcker, Christine & Weizsäcker, Ernst Ulrich von (1984): Fehlerfreundlichkeit. In: Kornwachs, Klaus (Hrsg.): Offenheit – Zeitlichkeit – Komplexität. Zur Theorie der Offenen Systeme. Frankfurt/New York: Campus. S. 167 - 201.

Zimbardo, Philip G. (2008). Der Luzifer-Effekt: die Macht der Umstände und die Psychologie des Bösen. Aus dem Engl. übers. von Karsten Petersen. Spektrum, Akad. Verl., Heidelberg.

Seite „Gehirn“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 20. Mai 2011, 09:10 UTC. URL: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Gehirn&oldid=89055801> (Abgerufen: 21. Mai 2011, 16:14 UTC)

Seite „Empowerment“. In: Wikipedia, Die freie Enzyklopädie. Bearbeitungsstand: 6. Mai 2011, 20:36 UTC. URL: <http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Empowerment&oldid=88540500> (Abgerufen: 22. Mai 2011, 12:34 UTC)



Johann Widmer „pizzicato“, 2011, 40x40 cm, Acryl auf Leinwand

### **Winfried Palmowski, Lehren, lernen und begleiten in heterogenen Lerngruppen.**

**Vortrag auf der Jahrestagung Erfurt, 2010)**

Ich möchte die Gelegenheit beim Schopf ergreifen und hier über einige Sachverhalte nachdenken, von denen ich eigentlich glaube, dass es sich um Selbstverständlichkeiten handelt. Allerdings um solche Selbstverständlichkeiten, die ich in so manch pädagogisch relevantem Kontext – und bei mir betrifft dies ja in erster Linie die Aus- und Fortbildung von Pädagogen – weitgehend vermisste.

Wenn es sich wirklich um Selbstverständlichkeiten handelt, laufe ich im folgenden Gefahr, dass ich Sie auf den folgenden Seiten in erheblichem Umfang langweilen werde, wenn nicht, ergibt sich vielleicht der eine oder andere Anknüpfungspunkt für eigene Reflexionen.

Als die Bildungskommission NRW vor 15 Jahren ihr „Rotes Wunder“ über die „Schule der Zukunft“ veröffentlichte, schrieben die Verfasser: „Es spricht viel dafür, dass die Schule nur eine Zukunft hat, wenn sie rechtzeitig versteht, dass sie in der tradierten Form und Struktur keine Zukunft hat“ (1995, 69).

Die „Wende in der Sonderpädagogik“ wurde von Otto Speck bereits 1982 eingeläutet und bis heute hat sie uns nicht mehr verlassen. Wenn ich mir die zahllosen Veränderungen in der Institution Schule und benachbarter Organisationen der letzten zwei oder drei Jahrzehnte ansehe, dann kann ich mich manchmal des Eindrucks nicht erwehren, als wäre der Wandel an sich schon allein hinreichender Selbstzweck für diese Veränderungsparanoia. Christian Füller jedenfalls findet in der B&E (der Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung) harte Worte. Er schreibt: „Die Fehlleistungen der föderal gesteuerten Bildungspolitik sind unübersehbar. Die Schulen leiden unter der organisierten Verantwortungslosigkeit der Kul-

tusminister“ (Heft Winter 2009/2010, S. 4)

Ein zentraler Fehler liegt meines Erachtens darin, dass wir sozusagen auf der Ebene der harten Realitäten operieren, wir verändern das System Schule, das System Schulaufsicht, die formale Struktur der Lehrerbildung. Was bei diesen Prozessen nicht mithält ist die Ebene des veränderten Denkens. Wir handeln aber so, wie wir denken.

Die Geschichte der Ideen ist die Grundlage der Geschichte der Institutionen und nicht umgekehrt. Nur verändertes Denken führt zu verändertem Handeln.

Eine Idee, die für viel Veränderung in der gegenwärtigen Schullandschaft führt, ist die Idee der heterogenen Lerngruppe. Ich möchte diese Idee zum Ausgangspunkt nehmen und in meinen Überlegungen versuchen deutlich zu machen, welche Veränderungspotentiale (als Ideen) hier stecken, wenn man die heterogene Lerngruppe in ihren potentiellen Konsequenzen einmal zu Ende denkt.

Das Arbeiten mit heterogenen Lerngruppen ist voll im Trend. Heterogenität sowohl in Hinsicht auf Lernausgangslagen als auch Alter der Schüler. Die Vorteile liegen auf der Hand und müssen hier von mir nicht wiederholt werden.

Allerdings führen diese Veränderungen im Setting und in der Schul- und Unterrichtsorganisation zu Konsequenzen, von denen ich den Eindruck habe,

1. dass sie nicht immer klar oder durchdacht sind
2. dass sie weitreichend sind
3. dass in dieser Diskrepanz zumindest eine Teilerklärung liegen kann, wenn es gegenwärtig nicht überall rund läuft.

Die Einzelthemen meines Beitrages werden deshalb sein:

1. Veränderungen in der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung
2. Veränderungen in der Lehrerrolle in Bezug auf stattfindenden Unterricht
3. Ein verändertes Verständnis von der kindlichen Entwicklung – eine andere Entwicklungspsychologie des Kindes
4. Der Beitrag der Sonderpädagogik
5. a. Integration findet nur in unseren Köpfen statt und nirgendwo sonst  
b. Das Kind ist wichtiger als der Stoff

### **Zu 1: Veränderungen in der Gestaltung der Lehrer-Schüler-Beziehung**

In seinem Buch „Vom Gehorsam zur Verantwortung“ (2005) vertritt Jesper Juul die Ansicht, dass wir in der Entwicklung der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern am Anfang eines Prozesses stehen, den wir – mit anderen Protagonisten – in den letzten Jahrzehnten schon einmal durchlaufen haben: die sogenannte Emanzipation der Frau.

Wenn ich hier einmal ein ganz großes Wort gebrauchen darf, dann könnte man sagen, dass wir in der Geschichte der Menschheit möglicherweise zum ersten Male eine ganz neue Erfahrung machen, nämlich die, dass es viel einfacher, befriedigender und erfolgreicher ist, Beziehungen zu gestalten auf gleicher Augenhöhe und die Dinge, die zu regeln sind gemeinsam und gleichwertig auszuhandeln, also miteinander zu kooperieren auf der Basis wechselseitigen Vertrauens.

Zahllose Generationen vor uns setzten in der Beziehungsgestaltung, auf eine – wie auch immer autorisierte - Autorität.

Konkurrenz, Kontrolle, Beherrschung und Gehorsam, Patriarchat und Ungleichwertigkeit als Grundmuster der Gestaltung von Beziehungen werden abgelöst durch Kooperation und Dialog.

Ich behaupte hier nicht, dass wir schon am Ziel angelangt sind, ganz sicher gibt es auch heute noch Reste patriarchalischen Anspruchs, Angst vor Kontrollverlust und Behörden, die sich als Obrigkeit verstehen. Aber eine kurze Rückblende kann zeigen, wie fremd und geradezu erstaunlich uns heute manche derartiger Sachverhalte erscheinen, die vor nicht allzu langer Zeit noch als selbstverständlich galten:

Sigmund Freud verbot seiner Frau am Tage nach der Heirat die weitere Ausübung ihrer religiösen Praxis, die Namen der gemeinsamen sechs Kinder bestimmte er, ohne deswegen mit seiner Frau über die Wahl zu sprechen. Heute unvorstellbar, und wir müssen Freud zugestehen, dass er hier nicht als Schurke gehandelt hat, sondern als Kind seiner Zeit.

In der alten Bundesrepublik wurde erst im Jahre 1972 ein Gesetz abgeschafft, dass es dem Manne erlaubte, den Arbeitsvertrag seiner Frau zu kündigen, ohne sie deswegen vorher fragen zu müssen. (Dieser Satz löst bei den heute 25jährigen Frauen oft ganz und gar ungläubiges Erstaunen hervor)

Jesper Juul geht davon aus, dass diese Entwicklung der Gleichberechtigung der Frau eine zeitlich vorgelagerte Parallele abbildet zum Prozess der Veränderung der Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern, und das bedeutet dann ja wohl auch, zwischen Lehrern und Schülern.

Es lohnt sich, sich diese Vision einmal zu vergegenwärtigen und dabei zu merken, dass es in uns möglicherweise sachliche und emotionale Vorbehalte geben mag, genau so wie es sie vor 50 Jahren auch schon gab, als man Frauen noch für irrationaler, unlogischer und gefühlsbetonter hielt als Männer.

Sich begegnen auf Augenhöhe: Erwachsene und Kinder, Lehrer und Schüler.

Wir stehen in dieser Entwicklung nicht am Anfang, es gibt zahlreiche Zeichen für diesen

Prozess. Eines davon ist die heterogene Lerngruppe, in der Kinder mehr Verantwortung für ihr Lernen haben als in einer homogenen Lerngruppe, die frontal versorgt wird.

Ein anderes Zeichen ist die sich verändernde Kommunikation. Jesper Juul weist darauf hin, dass gerade in Schulen eine potentielle Konfliktzone dadurch entsteht, dass Lehrer eine Kommunikation des Aushandelns, des „Sich-Miteinander-Einigens“ anbieten, aber mit Schülern zu tun haben, denen eine Kommunikation des Gehorsams vertrauter ist, oder umgekehrt, dass Lehrer auf einer Kommunikation des Gehorsams bestehen, Schüler aber eine Kommunikation des Verhandeln einfordern. Diese beiden unterschiedlichen Selbstverständnisse sind getrennt durch einen breiten Graben des Nicht-Verstehen-Könnens oder des Nicht-Verstehen-Wollens des jeweils anderen.

Diese Veränderungsprozesse erfordern vom Lehrer im Bereich der Beziehungsgestaltung eine neue Qualität. Über viele Jahrzehnte konnte sich der Pädagoge auf seine Autorität qua Amt und Status berufen (und notfalls auf das Argument des Rohrstocks). Heute benötigt er professionelle Beziehungskompetenz, die vor allem in einer veränderten kommunikativen Kompetenz erkennbar wird.

In meiner Wahrnehmung wird hier eine der großen Problemzonen gegenwärtiger schulischer Wirklichkeit deutlich. Seit jeher wird der Lehrerberuf durch zwei zentrale Aufgabenfelder bestimmt: Bildung und Erziehung. Der Bildungsauftrag des Lehrers wird darin deutlich, dass er unterrichtet, dass er sich in Aus-, Fort- und Weiterbildung vertraut macht mit Fachwissenschaft und Fachdidaktik, und dies ist – etwa während des Studiums – auch in ausführlicher Form der Fall. Wenn man auf den Bereich der Erziehung schaut, dann wird – schon rein quantitativ – deutlich, dass hier wohl unterstellt wird, dass der Pädagoge für diese Aufgabe quasi automatisch bestens vorbereitet ist, jedenfalls spielt das Thema in der Ausbildung von Lehrern bis heute eine kaum wahrnehmbare Rolle. Ich halte diese gegen-

wärtige Wirklichkeit für ein Desideratum, das in seiner Problematik und in seinen Auswirkungen kaum unterschätzt werden kann, und das in erheblichem Ausmaß mit dazu beitragen dürfte, dass viele Kollegen möglicherweise täglich Situationen erleben, in denen sie keine sinnvollen Handlungsmöglichkeiten für sich sehen können, sondern Hilflosigkeit erleben, dass es in vielen Schulkollegien einen hohen Krankenstand gibt und dass Kollegen im Laufe der Zeit durch diese kontinuierliche Überforderung ganz einfach ausbrennen.

Dabei sind die theoretischen Grundlagen wie unsere subjektiven Alltagserfahrungen in diesem Punkte nicht nur in hohem Grade übereinstimmend, sondern auch (fast) unwidersprochen.

Seit Paul Watzlawick und seine Kollegen im Jahre 1967 ihre „Menschliche Kommunikation“ veröffentlichten, wissen wir, dass jede Kommunikation einen Sach- und einen Beziehungsaspekt enthält, die so einander zugeordnet sind, dass der Beziehungsaspekt immer der wichtigere ist. Die Aussagen auf der Beziehungsebene entscheiden darüber, wie eine Kommunikation sich entwickeln wird. Deshalb entwickelt man im Rahmen einer Beraterausbildung (wenn sie gut ist) auch die Fähigkeit wahrzunehmen, was sich in einem Gespräch auf der Beziehungsebene ereignet oder ereignen kann. In der Ausbildung von Lehrern wird dieser Bereich fast ignoriert, sie orientieren sich am Stoff, an der Sache, an der Sachebene.

Luc Stevens schreibt in seinem Buch „Denkpause“: „Lehrer und Schüler begegnen sich zunächst als Persönlichkeiten; sie beurteilen sich gegenseitig aufgrund persönlicher Werte. Der Unterricht hat also zunächst eine zwischenmenschliche Bedeutung und erst danach eine unterrichtliche oder professionelle Bedeutung. Erst im zweiten Schritt sehen sich Lehrer und Schüler in ihren Funktionen und Rollen. Der Ton wird von der persönlichen Begegnung bestimmt“ (Stevens, 2001, 18).

Diese Aussage aus der Fachliteratur dürfte – so meine Vermutung – mit unseren subjektiven Alltags-theorien und unseren Erfahrungen übereinstimmen:

Wenn Schüler einen Kollegen als zynisch erleben, als ungerecht, bedrohlich, als uninteressiert an den Schülern, dann wird ihm sein Können und Wissen in der Fachwissenschaft und der Fachdidaktik wenig nutzen, sie werden sich ihm und seinem Unterricht entziehen und er wird das Desinteresse der Schüler als deren Faulheit bezeichnen, was ihm selbst wieder die Möglichkeit einräumt, sich selber nicht in Frage stellen zu müssen.

Fazit: Im Zuge sich verändernder Lehr-, Lern-, und Begleitprozesse hin zu mehr Heterogenität, Individualisierung, Differenzierung, Eigenverantwortung, Selbstorganisation und sich verändernder Lehrer-Schüler-Beziehungsmuster benötigen Lehrer zunehmend professionelle Kompetenz in der Gestaltung der Beziehungen zu ihren Schülern. Die Bedeutung ihres Erziehungsauftrages nimmt zu.

Diesem Aspekt wird in der gegenwärtigen Aus-, Fort- und Weiterbildung kaum Beachtung geschenkt.

## **Zu 2: Veränderungen in der Lehrerrolle in Bezug auf stattfindenden Unterricht**

Als ich noch an der Universität Dortmund gearbeitet habe, habe ich mit etlichen Schulen – vorrangig Schulen für Erziehungshilfe im Großraum Ruhgebiet kooperiert. Eine dieser Schulen war ein damals sogenanntes „integratives Förderzentrum“. (So etwas hat es auch mal gegeben!) Integrativ hießen diese Schulen, weil sie Schüler aufnahmen, die

- Förderbedarf im Lernen und /oder
- In der Sprache und /oder
- Im emotionalen und sozialen Verhalten hatten
- Zudem besuchten einige Kinder mit einer geistigen Behinderung diese Schule.

Das Kollegium war sehr engagiert, stand der Idee von Integration sehr positiv gegenüber, und so bildete man in der Startphase heterogene Lerngruppen, d.h. die Schüler waren nicht nach Förderbedarf sortiert und so saßen in den einzelnen Klassen Kinder mit höchst unterschiedlichen Lernausgangslagen und Ansprüchen an gelingenden Unterricht.

Bei einer Teambesprechung wenige Wochen nach Beginn des Projektes klagten die Kollegen über die hohe Arbeitsbelastung. Die zentrale Melodie hieß: Ich differenziere mich kaputt!

Nur kurze Zeit später hatten sie die Lösung gefunden. Worin bestand sie?

Sie gruppierten die Klassen neu und versuchten dabei, vom Leistungsvermögen der Schüler her möglichst homogene Lerngruppen zusammenzusetzen. So brauchten sie nicht mehr 13 verschiedene Unterrichte vorzubereiten, sondern nur noch drei oder vier.

Ich vermute, dass der Inhalt dieser Geschichte, so manchem nicht gänzlich unbekannt sein dürfte. Wo liegt der – aus meiner Sicht – zentrale Fehler, oder anders gesagt, was müsste sich ändern, dass ein solches Vorhaben gelingen könnte.

Meine Antwort lautet: Eine zeitgemäße, post-moderne Schule braucht Lehrer, die ein verändertes Verständnis mitbringen davon, wie erfolgreicher Unterricht aussehen sollte.

Die Zielformulierung lautet:

- Der Schüler der Zukunft organisiert seinen Lernprozess in Bezug auf die Inhalte, wie auf die Lernmethoden selbst.
- Der Lehrer der Zukunft wird der Experte sein für den Prozess der Organisation der Selbstorganisation seiner Schüler.
- Die Aufgabe des Lehrers ist es nicht, die Neugier und Lernmotivation der Schüler zu wecken, sondern sie zu erhalten.



*Johann Widmer „Serenata“, 2009, 40x50 cm, Acryl auf Leinwand*

Über 200 Jahre lang hat man versucht, möglichst homogene Lerngruppen zu bilden, weil der Stoff wichtiger war als die Schüler, und weil eine möglichst homogene Lerngruppe den Lehrbedürfnissen des Lehrers am ehesten entsprach. Sie entspricht dem traditionellen Verständnis des Lehrers von seiner Aufgabe des Unterrichts, die im Frontalunterricht ihren überwiegenden Ausdruck fand.

Diese Vorstellung von Unterricht, lag – meiner Überzeugung nach – auch der berühmten Definition von Integration, die Georg Feuser seinerzeit vorgeschlagen hatte, zugrunde.

**Integration** = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen (Feuser, 1982).

Georg Feuser hatte – so verstehe ich ihn – seinerzeit auf der gemeinsamen Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand bestanden, weil er die Sorge hatte, die nichtbehinderten Schüler könnten vom Lehrer frontal unterrichtet werden, während die „integrierten“ Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf „Mandalas ausmalen“. Der Versuch, dieser Forderung zu entsprechen, hat damals vielen engagierten Kollegen Unterricht und Unterrichtsvorbereitung über die Maßen erschwert und so manchen sinnvollen Unterrichtsinhalt wohl auch unmöglich gemacht.

Diese Idee der notwendigen gemeinsamen Tätigkeit erübrigt sich, wenn man die neuen Schlagwörter (von manchen mögen sie wohl auch eher als Schlaglöcher) von Unterricht erlebt oder empfunden werden, ernst nimmt.

Sie lauten:

Heterogenität, Differenzierung, Individualisierung, Selbstorganisation, Eigenverantwortung fordern in letzter Konsequenz zwingend, den Lernprozess und die Verantwortung für den Lernprozess wieder in die Hände desjenigen zu legen, der lernt.

Ein Vergleich kann vielleicht am besten ver-

deutlichen, was ich meine: In der Psychotherapie und der psychosozialen Beratung gibt es ein Konzept (von Harry Goolishian und Harlene Anderson) des Nicht-Wissens. „Der Klient ist Experte: Ein therapeutischer Ansatz des Nicht-Wissens“ (1992).

Der Berater moderiert das Gespräch, er stellt Fragen und hört zu, manchmal schweigt er auch. Er hat die Verantwortung für die Form und den Verlauf des Gespräches. Für die Inhalte, die verhandelt werden, sind ausschließlich die Klienten zuständig. Sie entscheiden über die Themen, was sie vortragen und was sie für sich behalten. Sie sind auch verantwortlich für das Formulieren möglicher Lösungen.

Dieses Denkmodell lässt sich auf Schule und Unterricht übertragen:

Der Lehrer stellt Raum, Zeit, Struktur und vor allem sich selbst und seine Fragen zu Verfügung, die Schüler arbeiten an ihren Inhalten.

Wir stehen auch hier nicht ganz am Anfang, es gibt erfolgsversprechende Projekte – wie etwa das von Falko Peschel (2002 a, 2002 b), die vielen tollen Beispiele in dem Film „Treibhäuser der Zukunft“ von Reinhard Kahl, die zahlreichen Anregungen alternativer Schulen unter [www.blicküberdenzaun.de](http://www.blicküberdenzaun.de), in vielen Schulen gibt es inzwischen Freiarbeit und andere Formen erfolgreichen selbstbestimmten Lernens.

Aber es gibt auch Barrieren:

- Viele Schulen sind für eine solche Öffnung von Unterricht schon rein von ihrer Architektur her ein Desaster,
- viele Lehrer fühlen sich nach wie vor verantwortlich für das Lernen ihrer Schüler, sie haben Sorge, das Schaffen von Freiräumen würde schlechtere Lernergebnisse zur Folge haben, obwohl das Gegenteil immer wieder dokumentiert ist (etwa in dem Film: Treibhäuser der Zukunft – Schulen in Deutschland, die Gelingen),
- manche bleiben beim herkömmlichen Zensurensystem, obwohl nichts intrinsi-

sche Motivation so nachhaltig zerstört wie die Benotung und obwohl man weiß, dass insbesondere die schlechten Noten nichts anderes sind als ein Auswuchs der ansonsten so vehement abgelehnten „Schwarzen Pädagogik“.

- Diese Liste ließe sich noch umfangreich verlängern.

Abschließend hierzu noch einen Gedanken von Heinz von Foerster, er schreibt:

Ein Lehrer muss wissen, was er weiß, sonst kann er nicht lehren.

Ein Forscher muss wissen, was er nicht weiß, sonst kann er keine Fragen stellen.

Was würde sich ändern, wenn der Lehrer wieder mehr zum Forscher würde.

### **3. Ein verändertes Verständnis von der kindlichen Entwicklung – eine andere Entwicklungspsychologie des Kindes**

Zu diesem Punkt werde ich mich kurz fassen, obwohl das was ich hier vortragen werde, den subjektiven Alltagstheorien und dem darauf aufbauenden pädagogischen Handeln der meisten mit Erziehung Befassten nicht entspricht.

Auch unsere jungen Pädagogik- oder Sonderpädagogikstudierenden sind in aller Regel der festen Meinung, dass Kinder erzogen werden müssen, nur eine Minderheit meint, dass es nicht so sehr auf Erziehung ankommt, sondern mehr auf Beziehung oder dass eine zukünftige Pädagogik weniger die Theorie von Erziehung sondern von der Gestaltung von Beziehungen sein wird.

An zwei beispielhaften Definitionsversuchen möchte ich Ihnen zeigen, welche beiden fundamentalen Überlegungen das traditionelle Verständnis von Erziehung bestimmen:

Beispiel 1: „Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen dauerhaft zu verbessern

oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Brezinka, 1990, 95).

Erziehung ist hier das absichtsvolle, manipulative Agieren von Erwachsenen, das sie damit begründen, es sei notwendig, damit aus Kindern gute Menschen würden.

Beispiel 2: „Ganz allgemein wird man als Erziehung jene Maßnahmen und Prozesse bezeichnen können, die den Menschen zur Mündigkeit hinleiten und ihm helfen, alle seine Kräfte und Möglichkeiten zu aktuiieren und in seine Menschlichkeit hineinzufinden“ (Böhm, 1982, 157f).

Menschlichkeit als Ergebnis von Erziehung, das Kind als „Noch-Nicht-Mensch“, der geformt werden muss, wenn er am Ende dieses Prozesses vollgültiges Mitglied der Gemeinschaft werden soll. Diese Sichtweise finde ich als subjektive Alltagstheorie weit verbreitet und es wäre sicher lohnend und spannend, darüber zu reflektieren, welche Menschenbilder hier zugrunde liegen.

Im Gegenentwurf einer modernen Entwicklungspsychologie ist die Rede ist vom „Kompetenten Kind“ (Juul, 1997), das alle Fähigkeiten, die es zur Bewältigung eines bestimmten Lebensabschnittes benötigt, besitzt. „Vielleicht haben wir uns geirrt – vielleicht sind Kinder kompetent“ schreibt Margaretha Broden (in Juul, 1997, 10) und Juul selber sagt: „Soweit ich sehen kann, machen wir einen entscheidenden Fehler, wenn wir nicht davon ausgehen, dass Kinder von Geburt an richtige Menschen sind.“ (Juul, 1997, 11).

Hier nur einige inhaltliche Konkretisierungen, die ich dem Buch „Das kompetente Kind“ (Juul, 1997) entnommen habe:

- Kinder, die mit Respekt behandelt werden, antworten mit Respekt.
- Kinder, die fürsorglich behandelt werden,

verhalten sich fürsorglich.

- Kinder, die nicht in ihrer Integrität verletzt werden, kränken andere nicht. (S. 55)
- Kinder sind von Geburt an sozial.
- Kinder kooperieren kompetent mit jeglicher Form von Erwachsenenverhalten, unabhängig davon, ob das für ihr eigenes Leben konstruktiv oder destruktiv ist.
- Kinder geben den Eltern verbale und non-verbale Rückmeldungen, die gleichzeitig kompetente Hinweise auf emotionale und existentielle Probleme der Eltern sind. (S. 63)

Diese – etwas andere Sicht auf Kinder und ihre Kompetenzen – könnte eine sehr brauchbare Überzeugung werden, wenn man sich auf Veränderungsprozesse einlassen möchte, die ich in den ersten beiden Gliederungspunkten beschrieben habe.

#### 4. Der Beitrag der Sonderpädagogik

Die Frage, was das alles mit Sonderpädagogik zu tun haben kann, ist naheliegend. Ich möchte an dieser Stelle nur auf zwei mögliche Bezugspunkte hinweisen.

##### 1. Das Kind ist wichtiger als der Stoff

Die meisten Sonderpädagogen ticken anders als ihre Kollegen aus Grund-, Regel-, Berufsschule oder Gymnasium. Deren Ausgangspunkt von Unterricht ist in der Regel der Stoff, der Lehrplan, die Fachwissenschaft und die Fachdidaktik. Der Schüler ist nur notwendig, weil er den Stoff schlucken und bei sich behalten soll. Sonderpädagogen gehen viel stärker vom einzelnen Kind aus, ihnen ist der Lehrplan oft nicht so wichtig. In heterogenen Lerngruppen wird es zwangsläufig häufiger um das Kind oder die Kinder gehen und weniger um den Unterricht und den zu vermittelnden Stoff. Und weil Sonderpädagogen diese Sichtweise viel vertrauter ist als Lehrern anderer Schulen, könnten sie im Zuge der sich abzeichnenden Veränderungen das werden, was zu sein sich

die Sonderpädagogik jahrzehntelang geweigert hat: Das Salz in der Suppe der allgemeinen Pädagogik. Und ich finde, diese Chance sollten wir unbedingt nutzen.

##### 2. Inklusion findet nur in unseren Köpfen statt und nirgendwo sonst

Informationen erzeugen wir uns, indem wir Unterscheidungen treffen. Wenn wir mit der Unterscheidung arbeiten in die Kinder der Klasse mit sonderpädagogischem Förderbedarf und in die ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, haben wir eine Information, die wir nicht hätten, wenn wir sagen würden: „In unserer Klasse sind 21 Kinder und jedes Kind bekommt das, was es braucht.“

Allerdings stellt sich Frage, inwieweit diese Unterscheidung und die mit ihr verbundene Information nützlich, sinnvoll oder gar notwendig ist.

Ich arbeite an dieser Stelle mit einer Unterscheidung in administrative Kontexte und in pädagogische Kontexte und ich glaube, dass es notwendig ist, diese beiden sauber auseinanderzuhalten.

In administrativen Kontexten brauch wir Zuschreibungen, Etikette und Zuordnungen, weil sie hier Folgeprogramme auslösen. Das Folgeprogramm „Krankschreibung“ setzt zwingend voraus, dass der Arzt einen Begriff auf den Krankenschein schreibt, der hierfür vorgesehen ist, er kann nicht schreiben, XY braucht eine Woche Pause. Solange wir uns – was ich bedauere – nicht dazu durchringen können, sonderpädagogische Fachkompetenz pauschal zuzuweisen, setzt sonderpädagogische Förderung, den sonderpädagogischen Förderbedarf als Begriff voraus.

In pädagogischen Kontexten ergeben sich aus der gedanklichen Unterscheidung in normal und behindert (oder eine ähnliche), keine pädagogischen Handlungsanweisungen, sondern Barrieren und Zuordnungen, die für Lehrer

und Schüler nicht hilfreich sind. Solange wir in pädagogischen Zusammenhängen mit dieser Unterscheidung arbeiten, sind die Kinder nicht wirklich inkludiert, wir setzen sie gedanklich in den separaten Laufstall, und dies wird den Kindern nicht verborgen bleiben.

Ein Teil unserer Professionalität müsste, wenn Sie mir folgen, darin bestehen, deutlich zu unterscheiden, wann und wo welche Unterscheidungen sinnvoll oder notwendig sind (in administrativen Kontexten) und wann es günstiger ist, auf sie zu verzichten (in pädagogischen Kontexten). Dann haben wir in den Klassen keine Kinder mehr mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, sondern Individualisten, von denen jeder das bekommen sollte, was er gerade benötigt.

#### Literatur:

- Anderson, H., Goolishian, H., (1992), Der Klient ist Experte, Ein therapeutischer Ansatz des Nicht-Wissens, in: Zeitschrift für systemische Therapie, 10. Jg., H. 3, 176 – 189
- Böhm, W., (1982), Wörterbuch der Pädagogik, Kröner, Stuttgart
- Brezinka, W., (1990), Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, Reinhardt, München
- Bildungskommission NRW, (1995), Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, Luchterhand, Neuwied
- Feuser, G., (1982), Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nicht-behinderten Menschen, in: Behinder-tenpädagogik, 21. Jg., H 2, 86 - 105
- Juul, J., (1997), Das kompetente Kind, Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze familie, Rowohlt, Reinbek bei Hamburg
- Juul, J., Jensen, H., (2005), Vom Gehorsam zur Verantwortung, Für eine neue Erziehungskultur, Beltz, Weinheim, Basel
- Peschel, F., (2002a), Offener Unterricht, Teil 1: Allgemeindidaktische Überlegungen, Schneider, Hohengehren
- Peschel, F., (2002b), Offener Unterricht, Teil 2: Fachdidaktische Überlegungen, Schneider, Hohengehren



Johann Widmer „Ohne Titel“, 2011, 60x60 cm, Acryl auf Leinwand

## Rainer Hölzle, Atemübung

Im Folgenden möchte ich eine kleine Übung beschreiben, die ich häufig in meinen Beratungen – als Beratungslehrer in Baden-Württemberg – einsetze. Ich möchte zunächst kurz schildern, wie es zu der Übung kam, sie dann so vorstellen, dass auch Sie sie ausprobieren und erfahren können.

In dem Film „Das Wissen vom Lernen“ von Erika Fehse (2005) gibt es eine kurze Sequenz, in der Alan Watkins ein Projekt in England vorstellt. Kinder, die sich selbst wenig regulieren können und entsprechend in der Schule ‚auffallen‘, werden in einem Versuch an einen Computer angeschlossen, der es ihnen erlaubt, ihren emotionalen und psychischen Zustand unmittelbar auf dem Bildschirm zu betrachten: zeigt dieses ‚Bio-Feedback‘ an, dass sie sich auf einen kritischen Zustand zu bewegen, lernen sie durch Atmung sich so zu regulieren, dass der gewünschte Zustand wieder in den grünen Bereich sinkt. Das Programm hat deutlich komplexere Strukturen und ist insgesamt wohl sehr erfolgreich – jedoch für meinen konkreten Schulalltag so nicht übertragbar.

Doch die Grundfrage, wie kann ich Kindern die Erfahrung ermöglichen, dass sie sich selbst regulieren können, dass sie sich ihrem emotionalen Erleben nicht nur ausgeliefert fühlen, sondern es aktiv steuern können, war in mir geweckt worden und beschäftigt mich.

Mit der folgenden Übung unternehme ich einen ersten Schritt in diese Richtung.

Zunächst lasse ich skalieren:

Wenn Du Dir vorstellst, auf einer Skala von 0 bis 10 Deinen jetzigen Gefühlszustand zu beschreiben, welchen Wert würdest Du ihm geben? Meistens ist genauer zu erläutern, was mit Gefühlszustand gemeint ist: also das emotionale Empfinden im jetzigen Moment nicht wie es ‚wo‘, ob Schule oder Zuhause, gerade läuft. Um sicher zu sein, dass verstanden wird, was gemeint ist, erweist es sich auch als hilfreich, dieses Gefühl ‚verorten‘ zu lassen. („Wo spürst Du dieses Gefühl denn?“). Diesen Wert gilt es sich zu merken.

Dann beginnt der zweite Schritt: es gilt aufzusteigen – gewöhnlich mache ich die Übung mit und lade auch anwesende Begleiter (i. d. R. Mütter) ein, mitzumachen (ich erlebe die Übung auch jedesmal als angenehm – aber dazu später).

Nun folgt eine kurze Erklärung – etwa des folgenden Inhalts, wobei ich mich – altersspezifisch – bemühe auf mein Gegenüber einzustellen.

Die meisten von uns – ich auch – sind ‚Einatmer‘ vom ‚Stamme der Man-gönnt-sich-nichts‘. Eigentlich atmen wir, um unseren Körper mit Sauerstoff zu versorgen. Doch damit der Sauerstoff von der Lunge aus in Blut gelangen kann, bräuchte er ein wenig Zeit: Wir atmen jedoch ein, atmen aus – und machen dann erst die Pause. Erst wenn unser Körper wieder nach Sauerstoff lechzt, atmen wir quasi in letzter Sekunde ein – aber gleich wieder aus und machen dann wieder die Pause – und so fort.

Um dem Körper nun mehr Sauerstoff zu gönnen, werden wir während der Übung die Pause zwischen dem Atmen also nach dem Einatmen – vor dem Ausatmen machen: Der Atemrhythmus ist dann einatmen – Pause – ausatmen und jede dieser drei Phasen sollte etwa gleich lang sein.

Es folgt die Atemübung, die aus jeweils 5 Atem- ‚Rhythmen‘ besteht (Einatmen – Pause – Ausatmen) – im ersten Durchgang in den Brustraum (Hände auf den Bauch – in die Hände atmen), dann wiederum 5 Atem- ‚Rhythmen‘ in den Beckenraum (Hände auf die Hüften – in die Hände atmen) und in einem letzten Durchgang 5 Atem- ‚Rhythmen‘ in den oberen Brustraum, die Schultern (Hände verschränkt auf die Schultern legen und in



die Hände atmen).

Es folgt der dritte Schritt: Füße parallel ausrichten, versuchen, eine standsichere Position einzunehmen – leicht nach vorne ‚kippen‘, so dass auf den Oberschenkeln ein wenig Spannung ist – und dann die Arme nach oben, parallel zum Körper, und auf die Zehenspitzen, so hoch es geht.



Dann oben bleiben, und die Arme langsam nach unten bewegen, und dann die Fersen langsam in Richtung Boden dehnen und strecken, bis sie den Boden berühren – aber mit dem restlichen Körper versuchen weiterhin oben zu bleiben.

Wenn die Übung gelungen ist, kann sich das Gefühl einstellen, 2-5 cm gewachsen zu sein. Jetzt entspannt bewegen – und versuchen, die Spannung im Oberkörper zu halten.

Was jetzt folgt, ist eine erneute Skalierung und meine bisherige Erfahrung zeigt, dass in der Regel Werte angegeben werden, die über dem der Ausgangsskalierung liegen, d. h. die Übung als angenehm erlebt wird.

In der sich anschließenden Erklärung versuche



ich, deutlich werden zu lassen, dass ich als an der Übung Mitmachender einen aktiven Anteil habe an meinem Gefühlszustand – und dass ich es bin, der z. B. mit dieser Übung meinen Zustand in eine gewünschte Richtung verändern kann.

Kinder und Jugendliche machen erfahrungsgemäß diese Übung gerne – und sie erleben die Erfahrung, ihre innere Unruhe, z.B. ihre Angst vor Klassenarbeiten zumindest ein kleines Wenig selbst steuern und regulieren zu können als selbststärkend. Soweit zu meiner Übung: die einzelnen Bestandteile stammen – Teil 1 – aus der Yogaatmung und – Teil 2 – aus dem Bereich des Tangos. Dort lernte ich diesen Teil der Übung kennen als kleine Übung, um das Aufzubauen, was als Präsenz bezeichnet wird, und für das Führen des Partners unverzichtbar ist. (Dank an Hermann Gysi und Gisela Jung-Gysi, die mit ihren entsprechenden Übungen und Hinweisen sehr bemüht waren, mich in die Geheimnisse des Tangos einzuweihen.)

**Zeichnungen: Judit Hölzle**



Johann Widmer „Bedrängtes Blau“, 2011, 32x40 cm, Acryl auf Leinwand

Systemisches Denken und Handeln wird seit Jahren in der Pädagogik wahrgenommen und hat dort mittlerweile einen festen Platz gefunden, was sich beispielsweise darin zeigt, dass sich 2002 eine Deutsche Gesellschaft für systemische Pädagogik e.V. auf Initiative von Prof. Dr. W. Palmowski (Uni Erfurt) gegründet hat. Viele Pädagogen und Pädagoginnen schauen auf reichhaltigen Erfahrungen mit systemischen Arbeitsformen und bestätigen die Nützlichkeit der systemisch-konstruktivistischen Sichtweisen in Schule, Beratung und Jugendhilfe. Systemisches Werkzeug findet erfolgreiche Anwendung und Weiterentwicklung in den unterschiedlichsten Handlungsfeldern, die sich gegenseitig anregen und von ihren jeweiligen Erfahrungen profitieren. So fanden systemische Ideen aus therapeutischen Kontexten Eingang in die Pädagogik und wurden dort von PraktikerInnen und TheoretikerInnen aufgegriffen, angepasst, weiterentwickelt und Neues wurde hinzugefügt.

Diese Bereicherung stellt den Ausgangspunkt des Buches dar, das in drei Teile unterteilt ist, die unabhängig voneinander lesbar sind.

Im ersten Teil laden namhafte Autoren und Autorinnen aus (Sonder-/Sozial-) Pädagogik und Therapie dazu ein, eigene Handlungsorientierungen neu zu entdecken und Gewohntes in Frage zu stellen. Dabei wird u.a. auch die Frage gestellt, inwieweit wir bereit sind die Idee der Konstruktion von Wirklichkeit konsequent zu Ende zu denken und scheinbar unhinterfragbare Selbstverständlichkeiten bzw. „harte Fakten“ zu verflüssigen. Es wird ein Denkraum gespannt, der sowohl ausgewählte Kernideen systemisch-konstruktivistischen Denkens veranschaulicht als auch zur Erzeugung einer systemischen Haltung beiträgt. Als theoretische Grundlage einer reflexivern Kultur des Miteinander-Arbeitens verweisen die Beiträge auf die besondere Form von Wissen als gemeinsam hervor gebrachte Annahmen darüber wie Menschen sich selbst organisierend verändern.

Der zweite Teil widmet sich den konkreten Er-

fahrungen systemischer Praktiker und Praktikerinnen aus dem schulischen Alltag und räumt mit einigen Schulmythen auf. Dabei reichen die Berichte von der Umsetzung in „systemischen Nischen“ bis zu einer radikalen Neubewertung schulischer Traditionen. Es werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie vielfältig systemisches Denken im schulischen Kontext anwendbar ist. Den Abschluss bilden Ideen, die als Beitrag verstanden werden, die Zukunft systemischer Pädagogik zu visionieren. Der Leser und die Leserin sollen sich eingeladen fühlen, vor dem Hintergrund dieser Vision das eigene Denken und Handeln sowie die Weiterentwicklung systemischer Pädagogik in Abgrenzung zur Therapie zu beobachten. Es bleibt abzuwarten, in welcher Weise sich die konkrete pädagogische Praxis in absehbarer Zeit verändern wird. Denn eins ist sicher: die Veränderung!

Dieser Band gibt Gelegenheit den aktuellen Stand pädagogischer Wirklichkeiten kritisch zu reflektieren und sich neue Handlungsmöglichkeiten zu erschließen.

Mit Beiträgen von: Kenneth J. Gergen, Rolf Arnold, Jürgen Hargens, Rolf Balgo, Rolf Werning, Falko Peschel, Johannes Herwig-Lempp, Rainer Hölzle, Mechthild Reinhard, u.a.



Die DGsP ist auch ein Verein, aber es ist nicht ganz so einfach auszumachen, wo dieser Verein erlebt werden kann.

Sicher – wie jeder Verein hat er seine administrative Seite: wir haben im letzten Jahr die Mitgliederverwaltung umgestellt auf Datenverarbeitung, weil das Routinearbeiten vereinfacht. Wir haben entsprechend die Abbuchungsverfahren umgestellt, was Vorteile mit sich bringt – und wir hoffen, dass die Turbulenzen der Umstellung sich nun gelegt haben.

Es gibt aber auch neue Schwerpunkte. Ich möchte drei vorstellen und begründen. Der erste ist diese **Mitgliederzeitschrift „Systemische Pädagogik“**, die den Austausch, die Weiterentwicklung systemisch-pädagogischer Theorie und den Dialog fördern will, und damit einen unmittelbaren Beitrag zum eigentlichen Vereinszweck leisten möchte.

Der zweite Schwerpunkt ist die Ausschreibung einer **„Förderung wissenschaftlicher Arbeiten im Bereich der systemischen Pädagogik.“** Ziel ist, es Abschlussarbeiten an pädagogischen Universitäten und Hochschulen, die einen systemisch-konstruktivistischen Ansatz verfolgen, finanziell zu unterstützen, um die Beschäftigung mit systemisch-pädagogischen Fragestellungen und Ansätzen zu fördern. Hierbei soll bereits die Entstehung der Arbeit gefördert werden. Antragsmodalitäten und Antragsformular finden sich auf unserer Homepage.

In diesem Jahr haben sich zwei Studierende um entsprechende Bezuschussung beworben: Zum einen geht es um eine Magisterarbeit zum Thema „Systemische Beratung mit Menschen, die als geistig behindert bezeichnet werden.“ In der Arbeit werden zum einen Wirklichkeitskonstruktionen, die zur Zuschreibung von Etiketten wie ‚geistige Behinderung‘ führen, aus systemisch-konstruktivistischer Perspektive kritisch hinterfragt sowie das Erleben systemischer Gespräche empirisch untersucht. Das Thema und der verfolgte Ansatz versprechen jedenfalls ein interessantes Ergebnis. Und wir

werden die Arbeit und ihr Ergebnis in der ein oder anderen Form unseren Mitgliedern auch zugänglich machen.

Die zweite Arbeit ist eine geplante Dissertation zum Thema „Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten.“ Ausgangsfrage ist, wie Ganztagschule gestaltet sein muss, wenn man den Einbezug neuer Medien in Unterricht und in Freizeitbereiche innerhalb der Schule (z. B. AGs) betrachtet?

Wie kann es gelingen, Potenziale, die Schülerinnen und Schüler aus ihrem privaten Umfeld mitbringen, zu erkennen und zu fördern und somit das System Schule an die Systeme Familie und Peer Group besser anschlussfähig werden zu lassen und umgekehrt?“ (aus den Antragsunterlagen). Auch hier werden wir die Ergebnisse nach Fertigstellung der Arbeit in geeigneter Form vorstellen.

Die Zuschüsse werden im ersten Fall für die Erstattung von Fahrt- und Materialkosten verwendet, im zweiten Fall für die Finanzierung einer wissenschaftlichen Hilfskraft, die bei der Auswertung des empirischen Datenmaterials hilft.

Den dritten Schwerpunkte bilden Tagungen **„DGsP-Regional“**. Einen Anfang macht die DGsP-Regionalgruppe Süd, die am 29.10.2011 einen solchen Tag zum Thema „Bilder, die das Werden lenken“ (Referenten u.a.: Klaus Mücke, „Auf Augenhöhe – hypnosystemisches Empowerment im pädagogischen Raum.“) in Siedelsbrunn veranstalten wird.

Mit solchen DGsP-Regional-Tage wollen wir den Dialog zwischen unseren Mitgliedern in der Begegnung ermöglichen und – neben der alljährlichen Jahrestagung in Erfurt – weitere Austausch- und Begegnungsmöglichkeiten bieten.

Zwischen den Jahrestreffen finden **Vorstandstreffen** statt. Auch hier seien einige Schwerpunkte der diesjährigen Arbeit zumindest kurz skizziert: zunächst wurde im Anschluss an die Erfurter Jahrestagung und den dort vor allem durch die beruflichen Mitglieder geäußerten

Wunsch nach transparenteren Kriterien für die **Zertifizierung** der einzelnen Ausbildungsgänge das dort Beschlossene in entsprechender Form auf der Homepage veröffentlicht. Die **Mindeststandards** für die Ausbildung zum Systemischen Berater (DGsP), Systemischen Pädagogen (DGsP), Systemischen Coach und Supervisor (DGsP) und zum Systemischen Familientherapeuten im pädagogischen Kontext (DGsP) auf der Basis verschiedener Vorstandsbeschlüsse, Diskussionen auf Jahrestagungen und entsprechenden Abstimmungen sind jetzt ebenfalls neu formuliert und auf unserer Homepage zugänglich.

Die Weiterentwicklung dieser Standards wird ein Schwerpunkt der nächsten Jahrestagung der beruflichen Mitglieder in Erfurt sein (19.-20.5.2012).

Um unseren Verein für Mitglieder attraktiver zu gestalten, werden wir Angebote und Dienstleistungen der DGsP für Mitglieder zu einem stark vergünstigten Preis anbieten. Das betrifft z. B. die Teilnahme an Tagungen der DGsP, die Zertifizierung von Abschlüssen.



*Johann Widmer „Fernweh“, 2011, 50x50 cm, Acryl auf Leinwand*

### Deutsche Gesellschaft für systemische Familientherapie (DGSF) – Deutsche Gesellschaft für systemische Pädagogik (DGsP) – Anbahnung einer Kooperation?

Red. -Im Herbst 2010 trafen sich die beiden Vorsitzenden Prof. Dr. Jochen Schweitzer (DGSF) und Mechthild Reinhard (DGsP) und Rainer Hölzle (DGsP) zu einem informellen, ausführlichen Gespräch bei J. Schweitzer in Heidelberg.

In einem ersten ausführlichen Gespräch wurde sehr offen die Situation beider Verbände erörtert und überlegt, wie der Stimme der systemischen Pädagogik im deutschsprachigen Raum deutlicher vernehmbar Gewicht verliehen werden könnte.

Die DGSF steht vor der Frage, eine Fachgruppe systemische Pädagogik zu gründen – die DGsP als Vertreterin systemischer Pädagogik existiert: warum also nicht Kräfte bündeln statt in Konkurrenz zueinander zu treten?

Vereinbart wurde eine zweijährige Erprobungsphase, in welcher substanziell spürbar werden kann, wie eine mögliche Kooperation aussehen könnte.

Der Vorstand der DGsP verabschiedete in Folge auf seiner Vorstandstagung (9.-10.1.2011) in Marburg ein erstes Konzept, in dem mögliche Schritte einer Kooperation angedacht wurden.

Dieses Papier wurde dem Vorstand der DGSF unterbreitet – und in einer ersten Reaktion zeichnete sich ein breites Spektrum möglicher Kooperation ab.

Zwei Vertreter des DGsP Vorstands – Gertrud Graf und Rainer Hölzle – machten sich in Folge auf den Weg nach Berlin, um als geladene Gäste am offiziellen Fach- und Regionalgruppentreffen der DGSF am 8.4.2011 in Berlin teilzunehmen. Thema der Tagung war „Wirksamkeit (in) der DGSF“.



Es war eine spannende und interessante Tagung – nicht zuletzt, weil viele der besprochenen Probleme aus unserer Sicht zeigten, dass die Größe eines Vereins nicht zwingend die ‚Problemlage‘ verändert. Wie können Mitglieder in einen konstruktiven Dialog eingebunden werden? Wie kann konstruktive Kommunikation zwischen Vorstand und Mitgliedern gestaltet werden, wie kann die Wahrnehmung des Vereins und seiner zentralen Anliegen in einer gesellschaftlichen Öffentlichkeit verbessert werden?

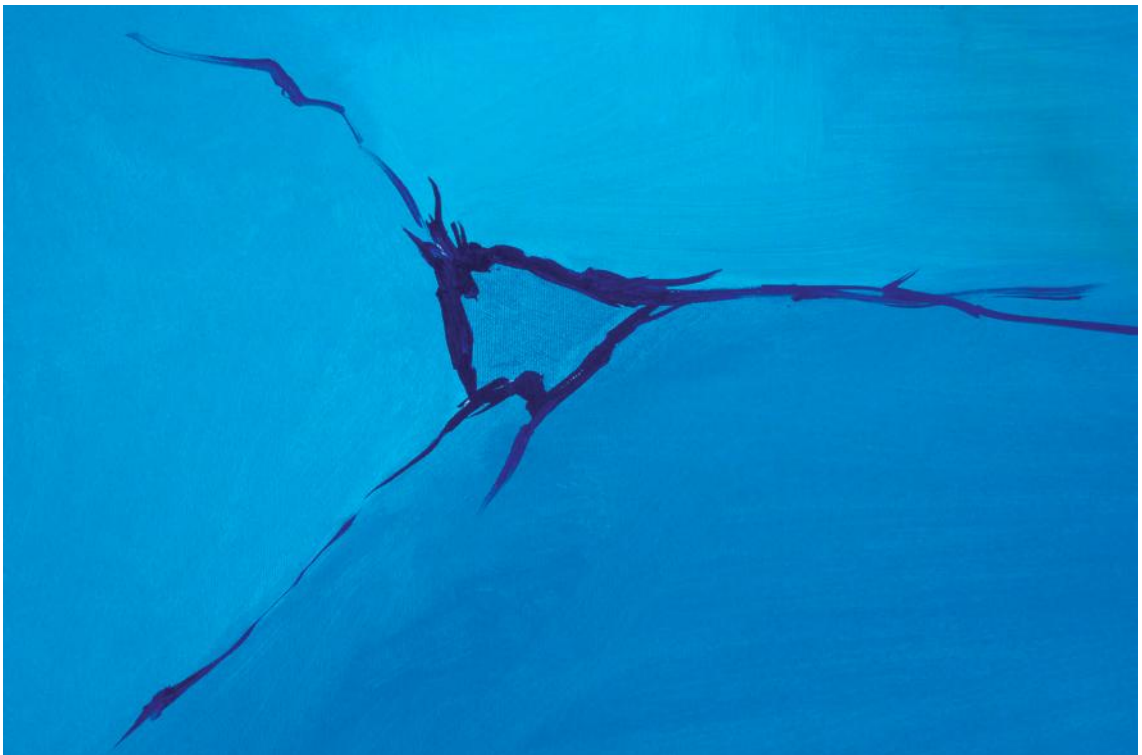
Probleme zu haben ist die Voraussetzung Lösungen zu kreieren. In diesem Sinn waren Tagung und Diskussion hoffnungsvoll.



Das nächste Treffen auf einem möglichen gemeinsamen Weg war der ‚Gegenbesuch‘ der DGSF auf der diesjährigen Jahrestagung in Erfurt. Michaela Herchenhan, zwischenzeitlich Vorsitzende der DGSF, nahm als geladener Gast an der Eröffnung der Jahrestagung – 20.5.2011 in Erfurt - teil. Auch hier ergaben sich fruchtbare Gespräche und interessante Perspektiven. Im Herbst 2011 wird Mechthild Reinhard als Vorsitzende der DGsP auf der Jahresmitgliedertagung der DGSF einen Workshop anbieten. Soweit eine Geschichte, die hoffnungsvoll beginnt. Doch seien auch die Probleme nicht verschwiegen. Die Idee der DGSF, dass die DGsP sowohl eigenständig bleibt als auch als Fachgruppe sich in der DGSP engagiert, erweist sich aus Sicht der DGsP nicht als umsetzbar – und auch nicht als wünschenswert. Zum einen geht es um eine Kooperation auf ‚Augenhöhe‘, d.h.

eine Kooperation sollte so gestaltet sein, dass keiner vom anderen verlangt, was er selbst nicht leistet. Die DGSF als Fachgruppe der DGsP wird niemand ernsthaft diskutieren. Entscheidender ist aber, dass die DGsP neben dem eigenen Verein nicht auch noch eine Fachgruppe innerhalb der DGSF managen kann. Da stößt die DGsP an ‚Kapazitätsgrenzen‘.

So bleibt die Frage, ob DGSF und DGsP neben dem von der DGSF vorgeschlagenen und von der DGsP abgelehnten Fachgruppenmodell andere Formen einer möglichen Kooperation finden. Auf einer gemeinsamen Sitzung beider Vorstände Ende 2011 – Anfang 2012 soll gemeinsam neu überlegt werden und im Sinne der systemischen Pädagogik bleibt zu hoffen, dass der gute Anfang einen guten Fortgang nimmt.



Johann Widmer „Vision“, 2010, 50x50 cm, Acryl auf Leinwand

„Der Vorstand der DGsP begrüßt die Bemühungen zu einer besseren Kooperation zwischen den Vereinen und Verbänden, die sich der Förderung und Verbreitung systemisch-konstruktivistischer Ideen und Methoden verpflichtet haben, beizutragen. Der Vorstand der DGsP kann sich in einem solchen Zusammenhang eine 2-jährige Erprobungsphase in Zusammenarbeit mit dem Vorstand der DGSF gut vorstellen. Ziel kann es sein, dass beide Vereine kooperieren. Um Möglichkeiten einer solchen Kooperation auszuloten, sollen zunächst folgende Maßnahmen vereinbart und erprobt werden:

- **Gegenseitiges Kennenlernen:** Mitglieder beider Vereine – zunächst wohl auf Vorstandsebene – besuchen die jeweiligen Mitgliedertreffen des anderen Vereins: z. B.
  - DGSF: Mitgliedertagung und Fach- und Regionalgruppentagung in Berlin am 8. und 9. April 2011
  - DGsP: Mitgliederversammlung und Jahrestagung am 20.-22. Mai 2011 in Erfurt.
- Zu den Treffen ergehen gesonderte Einladungen – die entsprechenden Modalitäten sind noch zu klären.
- Möglichkeiten **gemeinsamer Stellungnahmen** zu bildungs- und sozialpolitischen Fragen und Tagesthemen
- Gemeinsame **Unterstützung** systemischer Tagungen und systemischer Angebote (z. B. DGS-SA – Tagung in Merseburg)
- Bildung von **Arbeitsgruppen** mit dem Ziel der gegenseitigen Anerkennung der jeweiligen Zertifikate
- Weitere Formen der Zusammenarbeit erproben (auch auf regionaler Ebene, Institutsebene)

Die obigen Vorschläge sind als Anregungen für ein gemeinsames Papier gedacht, das die Ziele der zweijährigen Erprobungsphase definiert und festschreibt.

Zum weiteren Vorgehen: Wenn auf der Grundlage des obigen Papiers, nach Beratung des DGSF Vorstandes eine gemeinsame Plattform gefunden ist, kann diese von den beiden Vorsitzenden unterzeichnet werden und tritt dann für zwei Jahre in Kraft. Vor Ablauf der beiden Jahre sollte dann ausgelotet werden, ob eine Kooperationsvereinbarung möglich und sinnvoll ist – und wie die Kooperation inhaltlich gefüllt werden kann.“

Karlsruhe, den 17. 1. 2011

Mechthild Reinhard und Rainer Hölzle  
Für den Vorstand der DGsP

„Und die „Indikatoren“, an denen sich das zeigen würde, wären aus DGSF-Sicht (1) daß die DGSP sich allen an Pädagogik interessierten DGSF Mitgliedern offen zeigt (und die DGSF dies genauso macht), ohne daß man vorab Mitglied im anderen Verband werden muss (2) daß sie vor der jeweiligen MV einen 1,5-Stündigen Workshop anbietet und eine SprecherIn zum Treffen der Fach- und Regionalgruppensprecher in jedem Frühjahr entsendet (3) daß sie Tagungen und Presseveröffentlichungen möglichst oft gemeinsam mit der DGSF „ausflagt“, egal ob diese auf DGsP oder DGSF Initiative zustandekommen (4) und daß die DGSF die DGSP in ihren Veröffentlichungen als einen „kooperierenden Verband, zugleich Fachgruppe Systemische Pädagogik der DGSF“ bezeichnen darf.“ Auszüge aus den Vorschlägen des DGSF-Vorstands.

**29.10.2011** DGsP Regional: „Bilder, die das Werden lenken.“, Unter anderem: Vortrag von Klaus Mücke: „Auf Augenhöhe – hypnosystemisches Empowerment im pädagogischen Raum.“ Workshops: Klaus Mücke, Mechthild Reinhard und vieles mehr. Beginn 9.00 Uhr – 19.00 Uhr Fest. Anmeldungen über [www.weitbox.de](http://www.weitbox.de)

**6.-8.1.2012** DGsP Vorstandssitzung in Siedelsbrunn (Wald-Michelbach)

**17.-18.5.2012** DGsP Vorstandssitzung und Mitgliederversammlung (berufliche Mitglieder – Kammer) in Erfurt-Hochstedt

**19.-20.5.2012** DGsP Mitgliederversammlung in Erfurt-Hochstedt

**26.-28.10.2012** DGsP Jahrestagung in Siedelsbrunn, Wald-Michelbach



*Johann Widmer „Narrenschiff IV“, 2010, 60x60 cm, Acryl auf Leinwand*



**Rainer K. M. Hölzle**

Vorstandsmitglied  
Kassenwart

[www.dgsp.org](http://www.dgsp.org)



DGsP Mitgliederbetreuung  
R. Hölzle  
Boeckhstr. 11  
D - 76137 Karlsruhe

## Beitrittserklärung / Änderungsmeldung

### Persönliche Daten

Vorname: \_\_\_\_\_ Nachname: \_\_\_\_\_

Straße/Nr.: \_\_\_\_\_

PLZ/ Ort: \_\_\_\_\_

Geb.-Datum: \_\_\_\_\_ Telefon: \_\_\_\_\_

eMail: \_\_\_\_\_

(Institut:) \_\_\_\_\_

### Einzelmitglied:

Die Mitgliedsbeiträge in Höhe von 50 EUR (ermäßigt für Studenten, Referendare, Arbeitslose und Sozialhilfeempfänger: 40 EUR) sind Jahresbeiträge und jeweils am 01. Februar eines Jahres im Voraus fällig.

### Institut

Die Mitgliedsbeiträge in Höhe von 100 EUR sind Jahresbeiträge und jeweils am 01. Februar eines Jahres im Voraus fällig.

Hiermit ermächtige ich Sie widerruflich, die von mir zu entrichtenden Mitgliedsbeiträge in Höhe von EUR \_\_\_\_\_ zu Lasten meines Kontos

Konto-Nr.: \_\_\_\_\_

bei der: \_\_\_\_\_

BLZ: \_\_\_\_\_

mittels Lastschrift einzuziehen.

Ort/Datum: \_\_\_\_\_ Unterschrift: \_\_\_\_\_



## Aus unserer Satzung

Die DGsP stellt den Dachverband für PädagogInnen, SozialarbeiterInnen, ErwachsenenbildnerInnen, ErzieherInnen, BeraterInnen LehrerInnen, Studierende, Lehrende dar.

### Unsere Ziele

Wir laden ein, systemische Sichtweisen und Arbeitshaltungen kennenzulernen und zu erfahren.

Wir vernetzen durch die Bereitstellung einer Internetplattform für einen Austausch von Pädagoginnen und Pädagogen, die ihre systemischen Arbeitsformen vorstellen, reflektieren und erweitern wollen.

Wir schaffen Raum für persönliche Begegnungen und fachspezifische Diskurse in konstruktiver Atmosphäre.

Wir setzen Standards durch Qualitätssicherung und Zertifizierung von Weiterbildungsangeboten unserer Mitgliedsinstitute.

Wir mischen mit bei der Förderung und Weiterentwicklung systemischen Denkens und Handelns in pädagogischen Kontexten durch eine kontinuierliche Beteiligung an aktuellen pädagogischen Diskursen.

### Unser Ansatz

Kooperativ, kreativ, konstruktivistisch, systemisch und postmodern:

In einer Welt der Vielfalt brauchen wir einen ständig wachsenden Pool an Ideen und Konzepten, um mit unterschiedlichsten Situationen ressourcen- und lösungsorientiert umgehen zu können.

Zirkuläres Denken und systemisch-konstruktivistische Grundannahmen eröffnen einen kreativen Raum, der Vielfalt ohne Konkurrenz entstehen lässt.

Dabei setzen wir auf dialogische Arbeitsweisen, die einen gleichberechtigten Austausch und Meinungsvielfalt ermöglichen.

### Unsere Leistungen

- Vergünstigungen bei Zertifizierungen und der Teilnahme an unseren regionalen und überregionalen Fachtagungen
- Nutzung der Vernetzungsbörse auf unserer Homepage
- Informationen über Weiterbildungsangebote der Mitgliedsinstitute
- Teilnahme an den jährlich stattfindenden Fachtagungen
- Publikationsmöglichkeiten
- Informationen über systemisch orientierte Tagungen und Workshops
- Kooperation mit Anderen, die an der Umsetzung systemischer Sichtweisen für die pädagogische Praxis interessiert sind
- Die Zeitschrift „Systemische Pädagogik“: das Mitteilungsorgan des Verbandes. Sie erscheint in loser Folge 1-2 mal jährlich und wird allen Mitgliedern kostenlos zugestellt.
- Förderung wissenschaftlicher Arbeit(en) im Bereich der systemischen Pädagogik.

