

**Henriette Schildberg**  
Systemisch-lösungsorientierte  
Beratung als Schlüsselqualifikation  
von Schulleiterinnen und Schulleitern?

**Christa Hubrig**  
Hirnforschung und Unterrichtspraxis

**Stefanie Neubrand**  
Impathie – ein neues psychologisches  
Konstrukt und potenzieller  
Resilienzfaktor?

**Günter Engel**  
Konflikte begrüßen lernen

Die Zeitschrift Systemische Pädagogik ist das Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für systemische Pädagogik e. V.. Sie erscheint einmal jährlich. Die Mitglieder des Verbandes erhalten sie kostenfrei zugestellt.

**Herausgeber:**

Deutsche Gesellschaft für systemische Pädagogik e.V.

**Anschrift der Redaktion**

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

**Redaktion**

Rainer Hölzle  
Dr. Birgit Jäpelt  
Dr. Henriette Schildberg

**Schriftleitung**

Rainer Hölzle

**Organisation (Vorstand):**

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

*Stellvertretender Vorsitzender  
(Sitz des Vereins)*

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

Matthias Freitag  
Rainer Hölzle, *Kassenwart*  
Dr. Birgit Jäpelt  
Manuela Krahnke  
Silke Palmowski, *stellv. Schriftführerin*  
Dr. Henriette Schildberg, *Schriftführerin*  
Frank Zimmer, *Homepage*

**DGsP - Geschäftsstelle**

Siedelsbrunn  
Weinheimer Str. 18a  
69 483 Wald-Michelbach  
geschaeftsstelle@dgsp.eu

**Homepage:**

www.dgsp.eu

**Vertrieb:**

Carl-Auer Verlag GmbH  
Vangerowstr. 14  
69115 Heidelberg  
Tel. 06221-6438-0  
Fax 06221-6438-22  
info@carl-auer.de  
www.carl-auer.de  
und über die Geschäftsstelle

**Bezug:**

10,00 € pro Einzelheft

**Layout und Satz:**

Christine Mössinger für www.fruchtfreun.de

**Auflage:**

700 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**

NINO Druck GmbH, Neustadt /Weinstr.

**ISSN 2193-5270**

Heft 3, Mai 2013

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	3
<b>Beiträge:</b>	
Henriette Schildberg	6
Systemisch-lösungsorientierte Beratung als Schlüsselqualifikation von Schulleiterinnen und Schulleitern? Nützlichkeiten und Besonderheiten	
Günter Engel	16
Konflikte begrüßen lernen“.	
Ein Erfahrungsbericht aus dem Schulleiterbüro	
Dr. phil. Christa Hubrig	20
Hirnforschung und Unterrichtspraxis	
Stefanie Neubrand	30
Impathie – ein neues psychologisches Konstrukt und potenzieller Resilienzfaktor?	
Sandra Aßmann	36
Schulisches und außerschulisches Medienhandeln systemisch betrachtet	
Regina Eva Hofbaur	48
Vom Möglichkeitssinn: Gutmütterliche Einladung zum hypno-systemischen Querdenken	
Gabriele Günthör	54
Erfahrung am Stein	
Judit Hölzle	58
storiette und anderes	
<b>Buchbesprechungen</b>	62
<b>Berichte aus dem Verein:</b>	
Bericht vom Kongress	69
„Keiner hat das Recht zu gehorchen“, Herbst 2012	
Bericht von der Jahrestagung	73
„Erkundungen zur (Selbst-) Reflexivität in der systemischen Pädagogik, Mai 2013	



# ISIS Tagung 2013

## Systemische Lösungen in der Schule



Schwierige Situationen im Schulalltag sind immer mit Lernchancen für alle Beteiligten verbunden, ob sie nun das Lernen selbst, die Schule als Organisation oder Beziehungen und Verhalten betreffen. Die ReferentInnen der Tagung haben die systemische Orientierung vielfältig und kreativ in ihren Schulen umgesetzt. Fachvorträge und spannende Workshop-Themen ermöglichen Ihnen zu erfahren,

- wie sich bestimmte Sichtweisen und Haltungen in der Lehrer-Schüler-Eltern-Kommunikation auswirken,
  - welche Methoden Lehren und Lernen erleichtern
  - wie Sie den Alltagsstress reduzieren.
- Sie werden sofort umsetzbare Ideen und Strategien aus den Workshops mitnehmen und haben Gelegenheit zum Austausch mit KollegInnen.

Anmeldung per Fax  
oder per E-Mail an  
Anmeldeschluss  
Informationen  
Teilnahmegebühr

0221-989450 10  
info@isis-institut-koeln.de  
**13. September 2013**  
www.bbw-neckargemuend.de

Tagung  
Zeit  
Ort

130,- €  
Die Teilnahmegebühr beinhaltet Erfrischungsgetränke und einen „Spickzettel für Lehrer“.  
**Systemische Lösungen in der Schule**  
**21. September 2013**  
**SHR Berufsbildungswerk Neckargemünd**  
**Im Spitzerfeld 25**  
**69151 Neckargemünd**

**ISIS – Institut für systemische Lösungen in der Schule**

Telefon 0221-989450 80 · Fax 0221-989450 10 · info@isis-institut-koeln.de



In der systemischen Therapie setzt man sich, wenn auch unter anderen Vorzeichen, durchaus auch mit sogenannten „Zwangshandlungen“ auseinander. Wer sich näher dafür interessiert findet die entsprechenden Klassifikationen in der „Internationalen statistischen Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme“ (10. Revision, 2013) (ICD) unter F 42.1.

Von solchen soll hier die Rede sein, weil nach meiner Beobachtung solche Zwangshandlungen in letzter Zeit enorm zunehmen und das mit verheerenden Auswirkungen. In gut systemischer Art würden wir, wenn wir denn einen Auftrag hätten, die hiervon Betroffenen fragen:

- Seit wann haben sie das Problem?
- Kennen sie Kontexte, in denen es weniger stark auftritt?
- Gibt es Unterschiede, die einen Unterschied machen?
- Haben sie eine Idee, wofür die Zwangsgedanken und Zwangshandlungen gut sein könnten? und vielleicht gäbe es auch Gelegenheit, die ‚Wunderfrage‘ zu stellen.

Leider haben wir keinen Auftrag und ich befürchte, wir werden auch keinen erhalten. Die Zwänge, von denen ich rede, sind die sogenannten „Sparzwänge“, die landauf, landab die Tagespolitik bestimmen: sei es unser Finanzminister, sei es die Bundeskanzlerin, seien es Vertreter des internationalen Währungsfonds, sie alle leiden unter Sparzwängen, wie sie nicht müde werden zu betonen. Ich bin überzeugt davon, dass solche Fragen helfen könnten, alternative Lösungen zu finden, Alternativen, die dazu beitragen könnten, die verheerenden Auswirkungen der Zwangsvorstellungen und Zwangshandlungen in den, vor allem südeuropäischen, Ländern, in deren Gesundheitswesen, in deren pädagogischen Einrichtungen zu mildern.

Auch bei uns, so meine Sorge, wird dieses Zwangsgedanken Auswirkungen haben: schon jetzt mehrten sich die Zeichen, dass es um mehr Kontrolle geht. Mit Hilfe von fragwürdigen Qualitätssicherungsmaßnahmen, Ressourcenoptimierung, hinter denen sich Mißtrauen und Kontrolldenken verbergen (Dissoziale Persönlichkeitsstörungen, ICD F 60).

Doch unsere Welt braucht anderes: Dass es davon zunehmend mehr gibt, stimmt optimistisch. Sei es, dass das Nachdenken über die Frage „Wieviel ist genug?“ der beiden Autoren Robert & Edward Skidelsky in ihrem gleichnamigen Buch auf große Resonanz stieß, sei es, dass versucht wird in sogenannten Lebenslernorten (<http://www.lebenslernorte.de/>) eine mögliche Zukunft schon zu leben. Auch in Griechenland gibt es solche Aktivitäten: In einer Erklärung heißt es: „Für uns wird der Begriff „Selbstorganisation“ von dem Ziel begleitet, unser Leben und unsere Entscheidungen in unsere eigenen Händen zu nehmen. Ohne Vertreter, ohne Zwischenhändler, außerhalb und gegen hierarchische Strukturen.“ (<https://linksunten.indymedia.org/de/node/86441>) Es sind Keimzellen eines anderen Lebens, die sich auch gegen eine Vereinnahmung wehren, in der versucht wird, sie für die Minderung der Folgen des sogenannten ‚Sparzwangs‘ politisch zu instrumentalisieren.

Joshua Handerer stellte in seinem Vortrag „Der Therapeut als ‚Symptomträger‘. Beobachtungen dritter Ordnung“ auf der diesjährigen Jahrestagung der DGsP, die unter dem Thema „Erkundungen zur Selbstreflexivität in der systemischen Pädagogik“ die These auf, dass die Psychologie gegenläufig zum Säkularisierungsprozess der Religion zunehmend deren Rolle einnimmt. Folge sei unter anderem eine zunehmende Entwicklung vom (moralischen) „Sollen“ zum verordneten (?) „Können“. Kennzeichnend für diese Entwicklung ist die Forderung nach „empathischer Kompetenz“ anstelle von „Nächstenliebe“ u.a. Seine kritische Frage lautete, wieweit sich hinter solchen Änderungen Anpassungen an ein neoliberales Wirtschaftssystem und dessen Bedürfnisse verbergen – und wie sich systemische Pädagogik dazu verhält.

Auch wenn im politischen Feld, in dem die DGSP ihre Stimme bisher noch nicht sehr vernehmlich erhebt, Änderungen an all dem in naher Zukunft nicht zu erwarten sind, weil auch im rot-grünen Milieu, etwa in Baden-Württemberg, sich in der Bildungspolitik die ‚Sparzwänge‘ und der in Folge auftretende Kontrollwahn immer stärker verbreiten, sollte dies kein Grund zur Resignation sein. Die eine Folge, das ist unbestreitbar, könnte sein, sich dem Widerstand gegen diese Entwicklung anzuschließen, seinem Unmut Luft zu machen und die vielfältigen Auswirkungen, von denen alle im pädagogischen Bereich Arbeitenden erzählen können, publik zu machen.

Die andere Folge könnte sein, dass wir uns die Wunderfrage stellen: Nehmen wir an, eine Fee, der wir begegneten, erfüllte uns den Wunsch alle Widrigkeiten des (pädagogischen) Arbeitsalltags zu entfernen: Es gäbe genug Sachmittel, Geld, Personal, kleine Schulklassen, weniger Stoff usw. und wir kämen am folgenden Morgen in die Kindertagesstätte, in die Schule, in die sozialpädagogisch betreute Familie – woran würden wir es merken?

Was würden wir anders machen? Was anders fragen? Welche Auswirkungen hätte dies auf unsere Haltung, auf unsere Emotionalität?

Wären wir zufriedener, glücklicher? Glück steckt an – und hätte das wiederum Auswirkungen auf das was wir tun, auf das wie wir es tun? Und somit auf uns und jene, mit denen wir im Dialog stehen?

Die Fee ist leider nicht gekommen – und wann sie kommt, weiß ich nicht, und ob sie jemals kommt, kann ich nicht versprechen. Doch wenn wir uns erste Schritte überlegen, vorstellen, die wir dann machen würden, gemacht hätten – was hindert uns daran, schon jetzt mit solchen ersten Schritten zu beginnen?

Nicht alles wird sich ohne Änderungen im Kontext durchführen lassen und Änderungen im Kontext bleiben notwendig, aber viele Änderungen im Alltag werden Änderungen im Kontext bewirken, die vielleicht in die gewünschte Richtung führen. Wenn das der Fall sein sollte, dann mehr davon.

Vielleicht weisen die Beiträge dieses Heftes in eine zu wünschende Richtung: Henriette Schildberg und Günter Engel setzen sich mit Möglichkeiten erfolgreicher Schulleitung auseinander, Christa Hubrig verweist auf mögliche Auswirkungen von Ergebnissen der Hirnforschung in der Unterrichtspraxis, die zu einem anderen Lernverständnis beitragen können, Stefanie Neubrand stellt in ihrem Beitrag ‚Impathie‘ ein vielversprechendes Konzept vor und Sandra Aßmann beschäftigt sich mit Medienhandeln aus systemischer Sicht.

Sowohl Stefanie Neubrand als auch Sandra Aßmann wurden bei ihren wissenschaftlichen Abschlussarbeiten durch die Nachwuchsförderung der DGSP finanziell unterstützt. Beide Beiträge stellen ‚Kurz-fassungen‘ der und erste Einblicke in die entsprechenden Arbeiten dar.

Rückblicke auf den Kongress der DGSP im Herbst 2012 unter dem Thema ‚Keiner hat das Recht zu gehorchen‘ und die Jahrestagung im Mai 2013 gewähren neben Berichten aus der Ausbildungspraxis (Gabriele Günthör) und Reflexionen über den Alltag einer ‚systemischen Mutter‘ (Regina Eva Hofbauer) Einblicke in den Alltag einer systemischen Pädagogik.

Eine inspirierende & anregende Lektüre wünscht





**Ariane de Graaf**

Leitung der Geschäftsstelle  
geschaeftsstelle@dgsp.eu

www.dgsp.eu

DGsP Geschäftsstelle  
Siedelsbrunn  
Weinheimer Str. 18a  
D - 69483 Wald-Michelbach

## 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: \_\_\_\_\_

Henriette Schildberg

# Systemisch-lösungsorientierte Beratung als Schlüsselqualifikation von Schulleiterinnen und Schulleitern? Nützlichkeiten und Besonderheiten

## 1. Hinführung

Beratungskompetenzen als pädagogische Schlüsselqualifikation gewinnen im schulischen Kontext seit den 90er Jahren zunehmend an Bedeutung (vgl. Klein 1997; Mutzeck 1997; Huschke-Rhein 1998; Palmowski 2000; Spiess 2004) und finden in der täglichen Praxis sowie Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen und SchulleiterInnen mehr und mehr Berücksichtigung.

Hierbei erweisen sich systemische Beratungsmodelle als äußerst nützlich, da sie postmodernen<sup>1</sup> Weltansichten in höchstem Maße gerecht werden und die Kooperation zwischen den Beteiligten lösungs- und ressourcenorientiert fördern. Darüber hinaus erhält „Beratung als Metainstrument der Innovationsförderung“ (Klein 1997) in Bezug auf die Gestaltung von Schulentwicklungsprozessen

1) Mit postmodern ist hier zum einen gemeint, dass wir in einer Wertpluralität leben, was sich insbesondere in pädagogischen Zusammenhängen und Fragestellungen zeigt: verbindliche, allgemeingültige Normen und Werte zur Erziehung und Bildung von Kindern haben sich zugunsten vielfältiger Sichtweisen und Ansätze aufgelöst. Zum anderen verstehe ich unter postmodern eine philosophische Haltung, die sich mit Anderson (1999, 50) wie folgt pointieren lässt: „Das postmoderne Denken tendiert zur Erkenntnis als diskursivem Verfahren und Sprache als dem Zentrum unserer Welt- und Selbsterkenntnis, zu einer Vielfalt von Narrativen, die sich eher im Partikulären und Kontextuellen bewegen und im Fluss sind; es propagiert eine Vielzahl von Herangehensweisen, um Themen wie Erkenntnis, Wahrheit, Sprache, Geschichte, Selbst und Macht zu analysieren. Es betont die relationale und generative Natur von Erkenntnis und Sprache.“

einen erhöhten Stellenwert, weil Formen des Sich-Miteinander-Beratens immer auch zu Neuerungen führen können. Systemisch-konstruktivistische Beratungsmodelle setzen dabei vor allem auf Veränderungspotentiale in Richtung wertschätzender Organisationsformen, wie sie von Anderson et al. (2004) beschrieben wurden.

Bevor ich aufzeige, inwiefern sich systemische Beratungskompetenzen im Rahmen der vielseitigen Schulleitungsaufgaben und komplexen Anforderungen besonders gut nutzen lassen, umreißt ich zum besseren Verständnis, was für mich die wichtigsten Eckpunkte einer systemischen Beratung sind. Danach beleuchte ich die Besonderheiten des Kontextes Schule, indem ich die Möglichkeiten der Umsetzung auf Schulleitungsebene resümiere. Zum Abschluss des Artikels steht ein kurzer Ausblick.

## 2. Systemische Beratung in pädagogischen Kontexten

Aus der Vielzahl von systemischen Beratungskonzepten stützt sich meine Beratungspraxis auf das von uns an der Universität Erfurt sowohl für sonderpädagogische als auch für pädagogische Kontexte entwickelte Erfurter Moderationsmodell (vgl. Jäpelt 2004, Schildberg 2005, Palmowski 1995 & 1996). Dabei ist für mich grundlegend, dass eine systemische Arbeitsweise immer auf einer systemischen Haltung gründet und nicht allein im Anwenden systemischer Techniken oder Methoden ihre Wirkung entfaltet. Die Ausbildung einer systemischen Haltung findet insofern Berücksichtigung als dass das Beratungskonzept als Reflexionsarchitektur für beraterisches Denken und Handeln angelegt ist.<sup>2</sup>

2) In den Ausbildungskursen zum/r Systemischen BeraterIn (DGsP) am Institut für dialogische Arbeitsformen (ida – Bochum) wird die Ausbildung einer systemischen Haltung über die Form bzw. den Prozess des

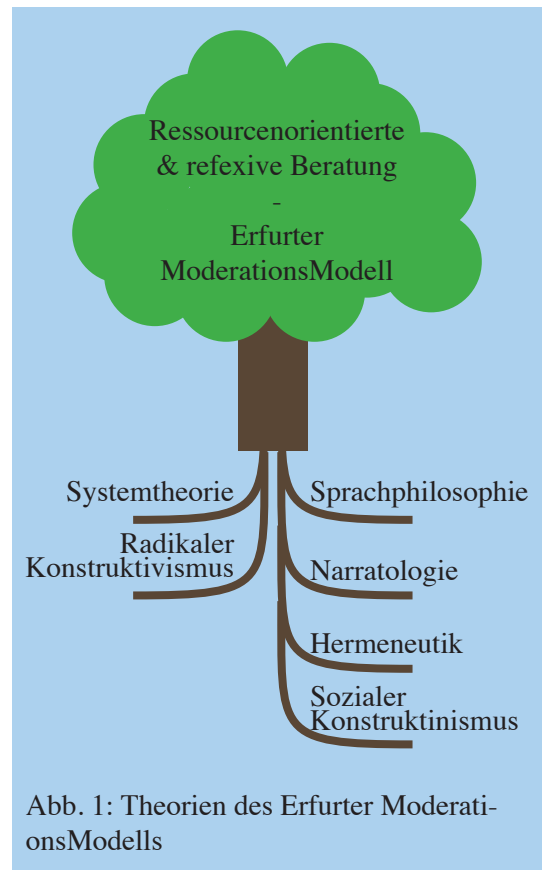
Folgt man dem von Schlee (1989) benannten „Primat der Theorie“, ergibt sich ein Verständnis beraterischer Professionalität, das auf Reflexion und theoretischer Begründung beruht.

Dabei wird Reflexion im Sinne Andersens (1996) verstanden als das Aufnehmen und Überdenken von etwas, bevor eine Antwort gegeben wird, welches die eigenen Annahmen und Voreingenommenheiten kritisch prüft, die Bereitschaft zu Veränderung impliziert sowie als unvollständig und vorläufig angesehen werden kann. Demnach lässt sich Reflexivität im vorliegenden Moderationsmodell als kontextbezogene, „selbstkritische Haltung rückbezüglicher Prozesse des Miteinander-Sprechens“ ansehen (vgl. Jäpelt & Schildberg 2004).

Beratung in pädagogischen Kontexten gilt immer noch vornehmlich als Krisenintervention, als Ratgebung, also Expertenberatung bzw. als Problemlösestrategie auf der Basis individuumszentrierter Sichtweisen. Diese Vorstellung impliziert die Voreingenommenheit der Offenbarung von Schwächen, Fehlern, Unzulänglichkeiten auf Seiten des Ratsuchenden/der Ratsuchenden und des Wissens um die Lösung auf Seiten des Beraters/der Beraterin. Ein systemisches Verständnis von Beratung hingegen baut auf das Expertentum jedes einzelnen und zeigt seine Lösungsorientierung vor allem in der Koordination unterschiedlicher Wirklichkeiten, die alle gleichberechtigt nebeneinander stehen dürfen. Dabei wird den KlientInnen ein Expertenstatus in dem Sinne eingeräumt, dass die Verantwortung für ihre Wirklichkeitssicht und für die LösungsErfindungen Ihnen selbst obliegt. Anders als es aus der Lernens insofern gefördert, als dass Inhalt und Form in größtmöglichen Maße als kongruent erlebt werden können. „Um es auf eine Formel zu bringen: Die Form der Lehre ist stets der eigentliche Lehrstoff.“ (Simon 1992, 153). Hüther weist darauf hin, dass wir Haltungen ausbilden, indem wir neue Erfahrungen in Beziehungen ermöglicht bekommen. (Haltungen als „erfahrungsbedingte emotional-kognitive Kopplungsphänomene“ (HÜTHER Internetartikel s.u., 52))

Theorie ableitbar ist, zeigt sich hier ein Aspekt, der in der pädagogischen Praxis häufig nicht umgesetzt wird. In der Regel fällt es PädagogInnen schwer, sich von eigenen Lösungsvorstellungen frei zu machen bzw. keine Lösungsvorschläge dem Gegenüber zu unterbreiten.

Systemische Beratung nach dem Erfurter Moderationsmodell stützt sich auf Theorien aus den Natur- und Sozialwissenschaften (Systemtheorie / Radikaler Konstruktivismus) und auf philosophische Ideen der Postmoderne (Sozialer Konstruktivismus, Narratologie, Sprachphilosophie des späten Wittgensteins, Gadammers Hermeneutik):



Die zentralen Theorieeckpunkte in ihrer Bedeutung für die Beratungspraxis im schulischen Kontext lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Idee der **Unmöglichkeit instruktiver Interaktion** (Ich kann den anderen nicht verändern!)
- **Bedeutung des Kontextes** Jede Person hat gute Gründe, dass sie sich so verhält, wie sie sich verhält bzw. dass sie Dinge so sieht und beschreibt, wie sie sie sieht und beschreibt. Unser Wahrnehmen, Denken, Handeln und Sprechen ist immer in [Beziehungs-] Kontexte eingebunden.
- **Idee der Kybernetik 2. Ordnung** (Ich bin immer auf meine eigenen Beobachtungen zurückgeworfen und bin gehalten zu reflektieren, wie ich beobachte [Beobachtung der Beobachtung])
- Idee der **Zirkularität** (Die Dinge sind komplizierter als wir sie beschreiben und alles ergibt sich aus Beziehungen)
- Idee der (individuellen/sozialen) viablen **Wirklichkeitskonstruktion** (Ich bin verantwortlich für meine Wirklichkeiten. Es gibt keinen privilegierten Zugang zu der einen wirklich wirklichen Wirklichkeit, woraus Toleranz gegenüber den Wirklichkeitskonstruktionen der anderen erwächst)
- Idee des **narrativen, vielstimmigen Selbstes** (Wir sind so wie wir uns erzählen und wie wir erzählt werden. Das Ich ergibt sich aus Beziehungen und ist vielstimmig.)
- Idee der **Sprache als Spiel** (Die Art und Weise wie wir miteinander sprechen ist Ausdruck unserer Beziehung und lädt zu bestimmten Beziehungen ein. Sprache schafft Wirklichkeit)

Vor diesem Theoriehintergrund ergibt sich ein Verständnis von systemischer Beratung als gemeinsamer Tanz aller am Beratungsprozess Beteiligten, welcher aus komplexitätserhöhenden und –reduzierenden Tanzschritten besteht und auf dem Parkett dialogischer Möglichkeits-Zeit-Räume vollzogen wird.

In der Gesprächsorganisation verwirklichen sich die theoretischen Ideen in Gesprächen über Gespräche als Bedeutungserzeugungen

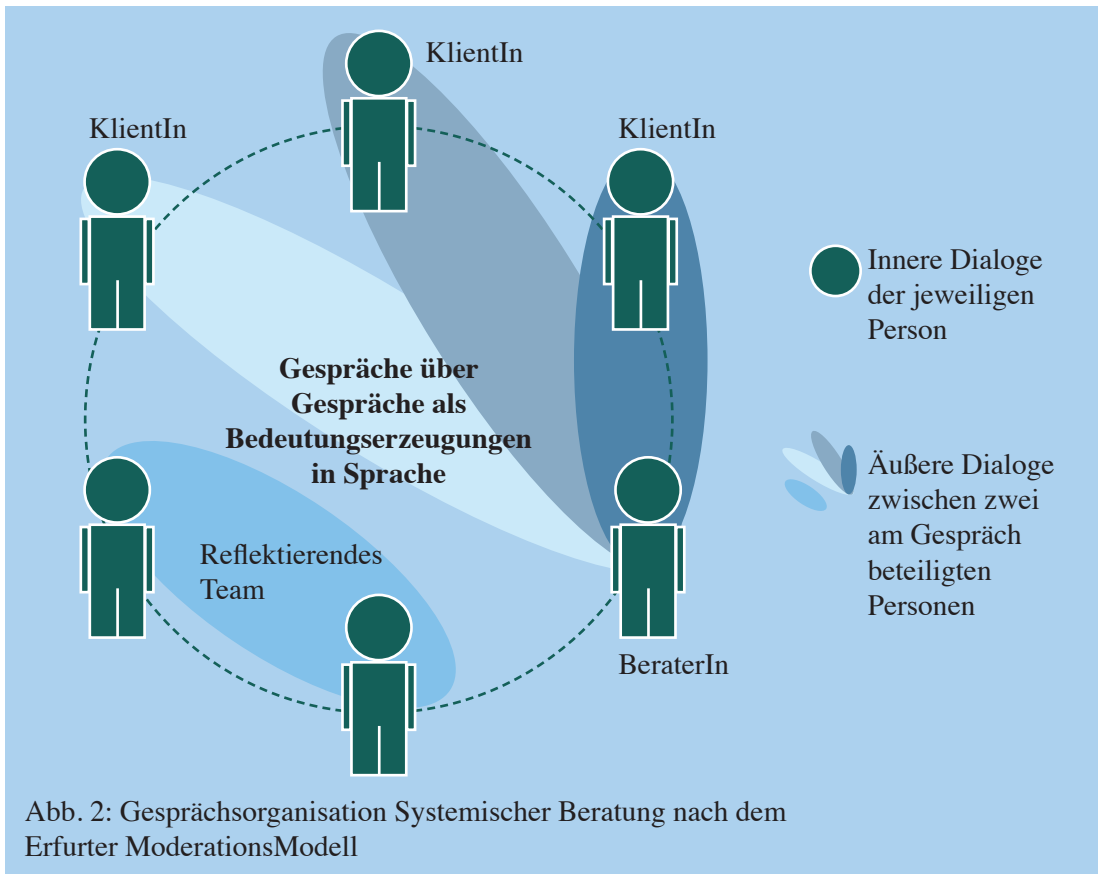
in Kooperation in Sprache. Hierdurch wird ein anderes Sich-Aufeinander-Beziehen und Beziehungstransformation ermöglicht.<sup>3</sup> Die Idee des Expertentums der KlientInnen findet ihre Umsetzung, indem der Berater/die Beraterin darauf achtet, dass er/sie immer nur mit einer Person im Beisein der anderen beteiligten Personen im Gespräch bleibt, so dass derjenige, der im Gespräch mit dem Berater/der Beraterin ist, auf eine andere Art und Weise reden kann und die zuhörenden Personen auf eine andere Art und Weise zuhören können. Dabei ist grundlegend, dass jede Sichtweise, die geschildert wird, ihre Berechtigung hat und als viable Wirklichkeitskonstruktion desjenigen, der sie äußert, neben den anderen (und eigenen!) Wirklichkeitskonstruktionen gleichberechtigt steht. Für jede Sichtweise und jedes Verhalten, so abstrus sie auch erscheinen mögen, gibt es einen Entstehungskontext und gute Gründe der Aufrechterhaltung dieser Wirklichkeitskonstruktion.

Im Unterschied zu anderen pädagogischen Beratungsmodellen bleibt also hervorzuheben, dass den Klientinnen und Klienten ein Expertentum derart zugestanden wird, dass sie die Verantwortung für die Inhalte der Beratung tragen und das Gespräch sich auszeichnet durch die wechselseitige ständige Koordination beispielsweise mittels Prozessfragen.

In der oben dargestellten Organisation des Gespräches und in der Nutzung systemischer Fragetechniken wird Kooperation<sup>4</sup> ermöglicht und gefördert. In der Kooperationsförderung in wertschätzender Atmosphäre versteht sich auch die Lösungsorientierung dieser Arbeitsweise.

3) Idealerweise steht beim Gespräch noch ein Reflektierendes Team (Andersen 1996) zur Verfügung, um Reflexionen aus einer aussenstehenden Perspektive anzubieten und somit zur Erfindung von Lösungen und neuen Bedeutungserzeugungen beizutragen. Zur Vertiefung des Ansatzes „Arbeit mit reflektierenden Positionen“ siehe: Andersen (1996).

4) Kooperation heißt den anderen gut aussehen zu lassen (Palmowski 1997)



Demnach geht es in einem systemischen Beratungsgespräch nicht darum, die Ursachen für das beschriebene Problem ausfindig zu machen oder die unterschiedlichen Beschreibungen der am Gespräch Beteiligten zu bewerten im Sinne, der eine weiß es besser als der andere, sondern vielmehr die unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen zu koordinieren und in gemeinsamen Verhandlungsprozessen an Lösungen zu arbeiten, mit denen die Beteiligten leben können. Diese Prinzipien lassen sich in Gesprächen zwischen zwei und auch mehreren Personen realisieren. Die Gesprächsorganisation findet neben den allgemeinen Rahmenbedingungen weiterhin in der Formgebung des Beratungsprozesses sowie der Bedeutung der Haltung des Beraters bzw. der Beraterin Verwirklichung.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Zur weiteren Vertiefung der Beratungspraxis nach dem Erfurter Moderationsmodell siehe Jäpelt (2004), Palmowski (1995 und 1996) und Schildberg (2005).

Was heißt das nun für einen Schulleiter oder eine Schulleiterin konkret für die Beratung mit KollegInnen oder Eltern? In der Regel führen die in Schulleitung Tätigen Gespräche unter vier Augen. Wie lässt sich da der oben beschriebene Beratungsansatz nutzen? Der Kontext von Schulleitungsgesprächen ist hauptsächlich der Mitarbeiterführung zuzurechnen. Inwiefern ist dieser Gesprächskontext mit systemischen Beratungskompetenzen vereinbar? Worin liegt der Vorteil einer systemischen Sichtweise im Vergleich zu einer individuumszentrierten?

Widerspricht nicht oben beschriebenes Beratungsverständnis der Doppelrolle des Schulleiters und der Schulleiterin in sogenannten Beratungssituationen? Handelt es sich beispielsweise bei einem Gespräch mit einem Kollegen, über den sich SchülerInnen und Eltern massiv beschwert haben, überhaupt noch um ein Beratungsgespräch? ...

### 3. Systemisch-lösungsorientierte Beratung in ihrer Nutzung auf Schulleitungsebene

Die Beratungsaufgaben als Schulleiterin und Schulleiter entsprechen häufig nicht dem idealen Beratungssetting, bei dem eine Person oder gar mehrere KlientInnen mit einem konkreten Anliegen sich an eine neutrale, außerhalb des Problemsystems stehende Person, den Berater / die Beraterin, wendet. Nicht nur dass in einer schulischen Beratungssituation hierarchische Strukturen zu berücksichtigen wären, auch die Berücksichtigung möglicher ausgesprochener oder unausgesprochener Aufträge, die an die Schulleitung von unterschiedlichen Seiten gestellt werden können, sollte in der Kontextmarkierung des konkreten Gespräches verankert werden.

Darüber hinaus befindet sich der Schulleiter bzw. die Schulleiterin im Unterschied zum klassischen Beratungssetting, bei dem BeraterIn und AuftraggeberIn verschiedene Personen sind, in einer Doppelrolle und die Einladung zum Gespräch geht in der Regel von ihm bzw. ihr aus. Hier hat es sich bewährt, zu Beginn des Gespräches für größtmögliche Transparenz hinsichtlich des eigenen Anliegens, des Zieles und des Gesprächsanlasses zu sorgen.

Darüber hinaus befindet sich der Schulleiter bzw. die Schulleiterin im Unterschied zum klassischen Beratungssetting, bei dem BeraterIn und AuftraggeberIn verschiedene Personen sind, in einer Doppelrolle und die Einladung zum Gespräch geht in der Regel von ihm bzw. ihr aus. Hier hat es sich bewährt,

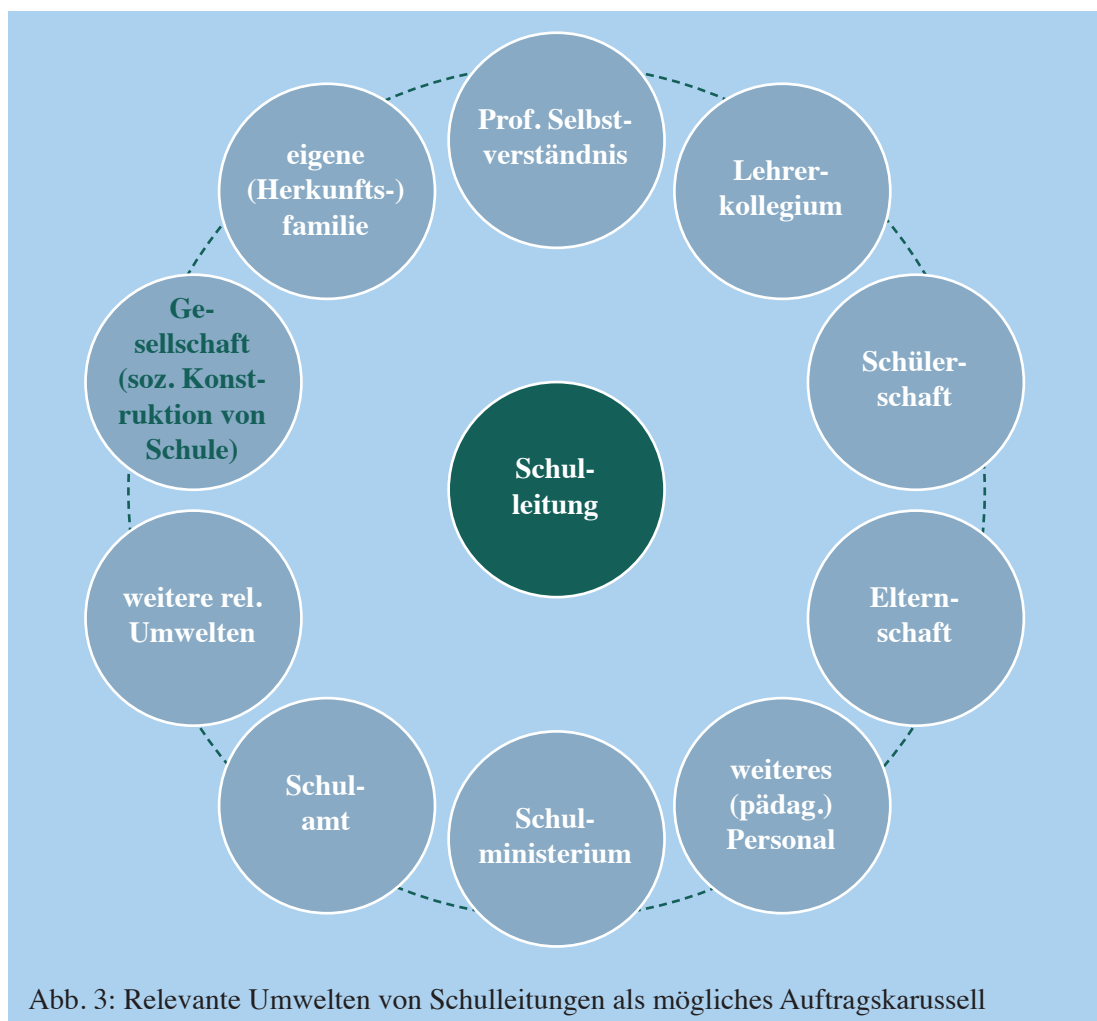


Abb. 3: Relevante Umwelten von Schulleitungen als mögliches Auftragskarussell

zu Beginn des Gespräches für größtmögliche Transparenz hinsichtlich des eigenen Anliegens, des Zieles und des Gesprachsanlasses zu sorgen.

Vor diesem Hintergrund sowie der Doppelrolle, der unterschiedlichen Aufträge (s. Abb. 3: Auftragskarussell) und der hierarchischen Struktur zwischen SchulleiterIn und GesprachspartnerIn ist für das Gelingen des Gespräches

- die Transparenz
- die Verlässlichkeit
- die Authentizität und
- die Wertschätzung des Gegenübers unabdingbar.

Vor jedem (Beratungs-)Gespräch, welches die SchulleiterIn führt, steht demnach die Selbstreflexion hinsichtlich des Auftragskarussells, in dem sie sich befindet:

- Was ist mein Anliegen und meine Aufgabe als SchulleiterIn, KollegIn, DienstvorgesetzteR...?

Des Weiteren ist es hilfreich, den Kontext des Gespräches in seiner Entstehung, seiner Durchführung und in seinem Ziel zu Beginn auf einer Metaebene deutlich zu machen und ggf. zu verhandeln:

- Wie kam es zu dem Gespräch?
- Welcher Anlass war ausschlaggebend?
- Wer hatte die Idee zu diesem Gespräch?
- Wie wollen wir miteinander sprechen, damit sich alle Beteiligten wohl fühlen können?
- Wozu soll dieses Gespräch dienen?
- Inwieweit sind am Ende des Gespräches schriftliche Vereinbarungen notwendig oder gewünscht?
- ...

In dem Maße, indem es dem Schulleiter und der Schulleiterin gelingt, zu Beginn des Gespräches die (möglichen) unterschiedlichen für das Gespräch relevanten Aufträge, die eigene Doppelrolle, die hierarchische

Struktur als auch das eigene Ziel/Anliegen in einer wertschätzenden Art und Weise zu verdeutlichen und gemeinsam mit dem/der GesprachspartnerIn Möglichkeitsräume zu eröffnen, kann Kooperation und gegenseitiges Vertrauen gefördert sowie gemeinsame Lösungen/Ziele vereinbart und von den am Gespräch Beteiligten getragen werden.

Im Zusammenhang mit den oben erwähnten vier Gelingensbedingungen bleibt anzumerken, dass dienstrechtliche Möglichkeiten oder Konsequenzen ebenfalls transparent gemacht werden sollten und dass alles, was gesagt wird, auch so gemeint sein sollte, wie auch alles, was man meint, möglichst unmissverständlich in Sprache gegossen werden sollte. Zudem ist für gelingende Kooperation von besonderer Bedeutung, inwiefern das Gegenüber die Schulleiterin bzw. den Schulleiter als verlässlich erlebt. Die wertschätzende Haltung trägt das Gespräch, in dem der Wert des Gegenübers mindestens als Person geschätzt und erhöhet wird.

Systemische Beratungstechniken, insbesondere Prozessfragen und zirkuläre Fragen, dienen dabei als wichtiges Werkzeug, um gemeinsam Möglichkeitsräume zu erforschen, Wirklichkeitskonstruktionen zu verflüssigen, Zusammenhänge und Beziehungskontexte zu erkennen und Lösungen zu erfinden.

Vor dem Hintergrund, dass die Beratungsanlässe von in Schulleitung Tätigen vornehmlich Zwei-Personen-Gespräche im Rahmen der Mitarbeiterführung bzw. –fürsorge sind, erweisen sich systemische Fragetechniken als besonders nützlich, um im gemeinsamen Gespräch über ein erweitertes Verständnis von Situationen / Problemen hin zu konkreten Handlungsmöglichkeiten zu gelangen. Denn durch systemische, insb. zirkuläre Fragen lassen sich relevante Andere bzw. die Meinungen relevanter Anderer einbeziehen. Denkt man die systemischen Ideen allerdings konsequent zu Ende, sind idealerweise möglichst alle am Problem bzw. an der Lösung Beteiligten persönlich einzubeziehen. Dies könnte im schulischen Kontext so aussehen,

dass der Schulleiter bzw. die Schulleiterin an den bzw. die Beschwerden über einen Kollegen herangetragen wurden, zu einem Gespräch mit den Personen, die sich beschwert haben und der Person, über die sich beschwert wurde, einlädt.

#### 4. Zum Schluss

Die grundlegenden systemischen Ideen haben sich als besonders geeignet erwiesen, um die Kooperation zwischen SchulleiterIn und KollegInnen, Eltern und SchülerInnen nachhaltig zu unterstützen und zu fördern. Die tägliche Beratungspraxis zeigt, dass bereits in kurzer Zeit neue Sichtweisen entstehen, die Vereinbarungen und Veränderungen nach sich ziehen, mit denn alle Beteiligten leben können. In dem Maße, in dem in Schulleitung Tätige systemisch-lösungsorientierte Beratungskompetenzen erwerben und damit einhergehende (meta-)kommunikative Kompetenzen in die Kooperation mit MitarbeiterInnen, Eltern und SchülerInnen einbringen, kann Schule eine Reflexive Kultur ausbilden und sich hin zu einer wertschätzenden Organisation entwickeln. Insbesondere in pädagogischen Kontexten, in denen die Zusammenarbeit vor allem geprägt ist durch das stetige Einbringen der eigenen Person, sind systemisch-konstruktivistische Sichtweisen besonders nützlich, da diese die Beziehungen und individuellen sowie sozialen Bedeutungserzeugungen fokussieren und für die Erfindung von gangbaren Lösungen nutzbar gemacht werden. Hierin sehe ich die Chance, Schule zu einem Ort des Miteinander-Redens und des gleichberechtigten Verhandeln von Subjekten zu entwickeln statt die aufzufindende Praxis des Übereinander-Redens und des Behandeln von Objekten (im sprachphilosophischen Sinne<sup>6</sup>) aufrecht zu erhalten.

In diesem Sinne erhöht eine systemische Beratungskompetenz die Handlungs- und Denkmöglichkeiten im Kontext Schule<sup>7</sup> und sollte

6) vgl. Deissler (1996).

7) Heinz von Foerster: „Handle stets so, dass du die Anzahl der Möglichkeiten erhöhst!“

als integraler Bestandteil von Schulleitungshandeln vorausgesetzt als auch in der Qualifizierung befördert werden.

#### Literatur

**Andersen, T.** (1996): Das Reflektierende Team. Hrsg.: Andersen, Tom: Das Reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über die Dialoge. Band 5: Systemische Studien, herausgegeben von Jürgen Hargens. 4. unveränderte Auflage. Dortmund: modernes lernen. S. 19 - 110.

**Anderson, H.** (1999): Das therapeutische Gespräch. Der gleichberechtigte Dialog als Perspektive der Veränderung. Stuttgart: Klett-Cotta.

**Anderson et al.** (2004): Anderson, H.; Cooperrider, D.; Gergen, K. J.; Gergen, M. M.; McNamee, S.; Whitney, D.: Die Wertschätzende Organisation. Hrsg.: Deissler, Klaus G. & Gergen, Kenneth J.: Die Wertschätzende Organisation. 1. Auflage. Bielefeld: transscript. S. 19 - 58.

**Deissler, K.** (1996): Psychiatrische Sprachspiele. Von Objekten-in-BeHandlungen zu Personen-in-VerHandlungen. Hrsg.: Keller, Thomas & Greve, Nils: Systemische Praxis in der Psychiatrie. Bonn: Psychiatrie-Verlag. S. 63 - 80.

**Hüther, G.** (Internet): Auf dem Weg zu einer anderen Schulkultur: Die Bedeutung von Geist und Haltung aus neurobiologischer Sicht. <http://www.sinn-stiftung.eu/downloads/aufdem-weg-zu-einer-anderen-schulkultur.pdf> (download am 05.10.2009 um 20:09 Uhr).

**Huschke-Rhein, R.** (1998): Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

**Jäpelt, B.** (2004): Ressourcenorientierte und reflexive Beratung - Erfurter ModerationsModell. Prozess eines Curriculums zur systemisch-konstruktivistischen Beratung und Moderation. Universität Erfurt. Dissertation. 2004. urn:nbn:de:gbv:547-200400116; <http://www.db-thueringen.de/servlets/Derivateservlet/Derivate3662/jaepelt.pdf>

**Jäpelt & Schildberg** 2004: Reflexivität und Vielstimmigkeit in (sonder-)pädagogischen Kontexten: System Schule, 8. Jg., Heft 1, S. 9 - 14.

**Klein, G.** (1997): Schulen brauchen Beratung: Kollegiumsorientierte Innovationsberatung als Beitrag zur Schulentwicklung. Grundlagen - Ansätze - Perspektiven. 1. Auflage. Marquartstein: PimS-Verlag. 1997.

**Mutzeck, W.** (1997): Kooperative Beratung. Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. 2. Auflage. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

**Palmowski, W.** (1995): Der Anstoß des Steines. Systemische Beratung im schulischen Kontext. Ein Einführungs- und Lernbuch. 1. Auflage. Dortmund: borgmann.

**Palmowski, W.** (1996): Anders handeln. Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Ein Übersichts- und Praxisbuch. 1. Auflage. Dortmund: borgmann.

**Palmowski, W.** (2000): Warum Beratung in der Schule

immer wichtiger wird! System Schule, 4. Jg., Heft 2, S. 50 – 52.

**Schildberg, H.** (2005): Ressourcenorientierte und reflexive Beratung – Erfurter ModerationsModell – Zur theoretischen Grundlegung und Reflexion systemisch-konstruktivistischer und postmoderner Beratungspraxis in (sonder-)pädagogischen Kontexten. Dissertation Universität Erfurt. <http://www.db-thueringen.de/servlets/DocumentServlet?id=4207>.

**Schlee, J.** (1989): Zur Problematik der Terminologie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Hrsg.: Goetze, Herbert & Neukäter, Heinz: Handbuch der Sonderpädagogik. Band 6: Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin: Ed. Marhold. S. 36 – 49.

**Spiess, W.** (2004): Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. vds. Verband Sonderpädagogik e.V., 2004, 55. Jg., Heft 3, S. 128 – 136.

### Über die Autorin:

Henriette Schildberg, Dr. phil., Diplom-Pädagogin, Jg. 1973, systemische Beraterin und Therapeutin (SG), systemische Dozentin (DGsP), Gründungs- und Vorstandsmitglied der Deutschen Gesellschaft für systemische Pädagogik e.V. ([www.dgsp.eu](http://www.dgsp.eu)); Leiterin des Institutes für dialogische Arbeitsformen ([www.ida-bochum.de](http://www.ida-bochum.de)) in Bochum und tätig in eigener Praxis; seit 10 Jahren in der Weiterbildung von LehrerInnen und SchulleiterInnen tätig (insb. in der Qualifikation zum/zur Systemischen BeraterIn (DGsP/ida)); diverse Lehraufträge; freie Mitarbeiterin beim Jugendhilfeträger Wellenbrecher e.V.

**Kontakt:** [schildberg@ida-bochum.de](mailto:schildberg@ida-bochum.de)







Günter Engel

### „Konflikte begrüßen lernen“

*Konflikte gehören zum Alltag des Schullebens. Für Lehrer, Eltern und Schüler bedeuten Konflikte oft eine Belastung. Allein die Bezeichnung „Konflikt“ kann unangenehme Erinnerungen und Emotionen hervorheben. Besonders eskalierende Konflikte können über Monate die Atmosphäre in der Schule vergiften und den Arbeitsfluss erheblich stören. In solchen Drucksituationen wird dann letztendlich von der Schulleitung, die selbst oft zu wenige Zeitressourcen zu Verfügung hat, eine Lösung erwartet. Wie können Schulleiterinnen und Schulleiter in diesen Situationen Konflikte begrüßen lernen?*

#### Wechsel von Theorie, Praxis und Reflexion

Während meines Lehramt Studiums habe ich wenige Möglichkeiten gefunden, professionell mit Konflikten umgehen zu lernen. Erst später bin ich auf die umfassende Konflikttheorie und Praxis des Konfliktmanagements von Glasl (Glasl, F., 2010, Konfliktmanagement.) gestoßen. Während meiner Aus- und Fortbildungen zum Systemischen Familientherapeuten, Supervisor und Organisationsberater hatte ich Gelegenheiten gefunden, mich intensiver mit systemisch-konstruktivistischen Modellen des Konfliktmanagements und auch - was noch hilfreicher war - mit meinen eigenen Konfliktmustern zu beschäftigen. Allerdings wuchsen die Neugierde und das Interesse auf eine professionelle Umsetzung des Konfliktmanagements erst mit meiner Arbeit als Schulleiter. In dieser Position war ich einfach öfters herausgefordert Konflikte möglichst schnell per Entscheidung zu lösen oder ein Setting zu entwickeln, dass die Wahrscheinlichkeit erhöhte, gemeinsam mit den Konfliktparteien eine gute Lösung

zu finden. Es war und ist ein Wechselspiel von Theorie, Praxis (Übung) und Selbstreflexion, das mir im Umgang mit Konflikten neue Möglichkeiten effektiven Arbeitens im Schulalltag eröffnete.

Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht könnte man einen Konflikt auch als „Kampf der unterschiedlichen Wirklichkeitskonstruktionen“ sehen. In dem Kommunikationsprozess eines Konfliktes scheint unsere Aufmerksamkeit immer auf die Verneinung der jeweils anderen Position ausgerichtet zu sein. Jedenfalls braucht es, um einen Konflikt aufrecht zu erhalten und zu nähren, eine bestimmte Form der Kommunikation. Mit der Zeit entsteht ein Kommunikationsmuster, das sich immer wieder selbst erzeugt und damit stabil bleibt. Solange der Konflikt anhält, kommt es zu keiner Entscheidung. Will man eine neue und bessere Entscheidung, braucht man sowohl den Konflikt als auch die Beendigung der Konfliktkommunikationsmuster (vgl. Simon, F. B., 2010, Einführung in die Systemtheorie des Konflikts). Mit dem Blick auf zirkuläre Kommunikationsmuster (z.B. „Ich störe, weil sie mich ständig ermahnen“ (Schüler) - „Ich ermahne dich, weil du ständig meinen Unterricht störst“ (Lehrer), werden eskalierende Konflikte verständlicher. Transparente Metaloge über die ablaufenden Prozesse und lösungs- und ressourcenorientierte Fragen aus dem Methodenpool systemischer Beratungskonzepte, bilden dabei ein gutes Grundgerüst für die Gesprächsführung.

#### Die Macht der Emotionen

Emotional aufgeladene Konfliktsituationen können im Schulleiterbüro öfters vorkommen und lange bei den beteiligten Personen unangenehm nachwirken. Um in solchen Situationen einen „kühlen Kopf“ zu bewahren und in einen offenen und wertschätzenden Dialog

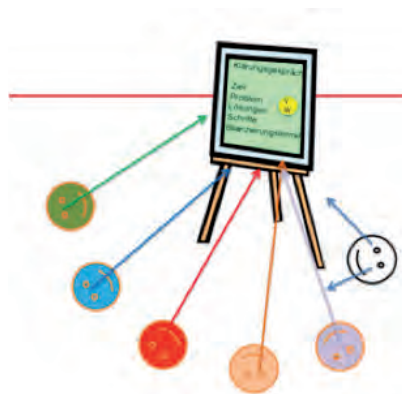
treten zu können, braucht es eine geschulte Wahrnehmungsfähigkeit eigener emotionaler Reaktionen. Die Regulierung der eigenen Emotionen und das Verstehen bewusster und unbewusster emotionaler Reaktionen der Konflikttteilnehmer sind wichtige Voraussetzungen für ein gutes Klärungsgespräch. Einen vertieften Einblick in die Wechselwirkung von Fühlen und Denken bietet insbesondere die Affektlogik. (Ciompi, L., 1997, Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik).

Mit den Erkenntnissen der modernen Gehirnforschung wird darauf hingewiesen, dass Lernen ein selbstverantwortlicher Prozess ist, der dann besonders effektiv ist, wenn Begeisterung, Lust und ständiges Üben eine wesentliche Rolle spielen. Wenn wir als Schulleiter in der Moderation von Konfliktgesprächen gute Lösungen mit den Teilnehmern finden, erfahren wir ein Erfolgserlebnis und damit „Lust auf mehr“. Die Befürchtung in einem „Problemsumpf“ oder einer „Problemtrance“ verhaftet zu bleiben verschwindet und das Vertrauen auf den kreativen Prozess der Lösungsfindung auch in schwierigen Situationen wächst. Mit der Erweiterung der eigenen Handlungskompetenz und der zunehmenden Fähigkeit, die Dinge, die in einem Konfliktgespräch passieren und auf einen einwirken, verstehen zu lernen, erhöht das Kohärenzgefühl, das Gefühl der Stimmigkeit und des Vertrauens auf die eigene Wirksamkeit. In dem Konzept der Salutogenese (Antonovsky, A. 1997, Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit) wird die Bedeutung des Kohärenzgefühls für die Gesundheitsförderung deutlich herausgestellt.

### Von der Theorie zur Praxis

Der oben skizzierte theoretische Rahmen ist eine wichtige Grundlage für die Entwicklung meines Konzeptes im Umgang mit Konflikten in der Schule.

Wenn Lehrer, Eltern oder auch Schüler einen lang andauernden Konflikt austragen, den sie selbst nicht lösen können, haben sie die Möglichkeit bei der Schulleitung ein Klärungsgespräch zu beantragen. Es kommt auch vor, dass ich als Schulleiter zu einem Klärungsgespräch einlade, wenn ich einen ungelösten Konflikt in der Schule wahrnehme, der alle Beteiligten viel Energie und Kraft kostet. Das Schulleiterbüro ist dann so aufgebaut, dass die Teilnehmer in einem Halbkreis, mit dem Blick auf eine Flipchart gerichtet, sitzen können. Auf dem Flipchart habe ich in der Vorbereitung die Begriffe Ziele - Problem - Lösungen - Schritte - und Bilanzierungstermin untereinander geschrieben und mit Wachsfarben hervorgehoben. Als Überschrift wähle ich bewusst wegen der positiven Konnotation den Begriff „Klärungsgespräch“ und nicht den Begriff „Konfliktgespräch“. An der rechten oberen Ecke male ich einen Kreis und schreibe die Begriffe „VW“ hinein. „V“ steht für Vorwurf und „W“ steht für Wunsch. Mit diesem Setting will ich den Teilnehmern, die oft emotional geladen und mit belastender Vorerfahrung zum Gespräch kommen, signalisieren, dass hier ein anderer Rahmen für das Gespräch gegeben ist als vorher. Das Schulleiterbüro soll für alle Beteiligten ein sicherer Ort für gute Gespräche sein.



*Bild: Positionierung von Personen und Flipchart*

Nach der Begrüßung und Wertschätzung für das Erscheinen betone ich meinen Rollenwechsel vom Schulleiter zum Moderator des Gespräches und mache die Vorgehensweise transparent. Die „VW-Regel“ (Prior, M., Winkler H. 2009 Minimax für Lehrer) wird anschließend erklärt und als wichtiger Bestandteil für den erfolgreichen Verlauf des Klärungsgesprächs betont. Bis zu dieser Phase war der Fokus meiner Arbeit auf Anknüpfen an die Teilnehmer, Erzeugung eines sicheren und vertrauenswürdigen Rahmens mit klarer Führung und die „Abkühlung“ der Emotionen aller Teilnehmer (einschließlich Schulleiter) gerichtet.

In der Phase der Zielbeschreibung frage ich jeden Teilnehmer nach den persönlichen Zielen für dieses Gespräch und für die weitere Zukunft der Schulzeit. Jedes Ziel wird aufgeschrieben. Bei unterschiedlichen Zielen wird der Versuch gestartet ein „höheres“ Ziel zu finden, das für alle Teilnehmer akzeptabel ist. Bei der Zielbeschreibung achte ich darauf, dass es als Annäherungsziel beschrieben ist und für wen das Ziel attraktiv ist. Der Prozess der Zielbeschreibung ist von hoher Bedeutung, da hier schon neue Sichtweisen und die ersten Lösungsmöglichkeiten entstehen können. Außerdem erhöht sich mit der Zielorientierung die Möglichkeit einer ersten emotionalen Umstimmung.

### **Folgende Fragen sind beispielhaft:**

*Was wäre aus Ihrer Sicht das wichtigste Ziel dieser Klärungsgespräche?*

*Sie haben unterschiedliche Ziele. Gibt es für alle ein übergeordnetes, höheres Ziel?*

*Wenn das Ziel erreicht ist, was macht x,y,z anders, was er bis jetzt noch nicht macht?*

*Skalierungsfragen zur Attraktivität und zum aktuellen Stand des Ziels.*

Die Problemphase wird hauptsächlich für die Würdigung des Problems genutzt und die Möglichkeit gegeben, das Problem aus verschiedenen Perspektiven zu beschreiben. Dabei achte ich darauf, dass die Zeit für die Problembeschreibung begrenzt bleibt. Auch die Problembeschreibungen werden auf dem Flipchart aufgeschrieben. Der Übergang von der Problemphase zur Lösungsphase wird oft mit dem Satz eingeleitet: „Habe ich noch was vergessen zum Problem zu fragen oder können wir übergehen zum nächsten Punkt, zu den Lösungen“. Von jedem Teilnehmer fordere ich für diesen Schritt eine Bestätigung.

### **Folgende Fragen sind beispielhaft:**

*Welche konkreten Schritte könntest du tun, um das Problem eskalieren zu lassen?*

*Wenn du willst, dass Frau K. auf keinen Fall tut, was du dir von ihr wünschst, wie könntest du das am ehesten schaffen?*

*War ich zu dumm und habe etwas vergessen zum Problem zu fragen, oder können wir zu dem nächsten Schritt gehen und auf die Lösungen schauen?*

Der Blick und damit die Aufmerksamkeit richten sich jetzt auf die Lösungen. Hier notiere ich die bisherigen Lösungen und die neuen Lösungen, wobei ich jeden Lösungsvorschlag auf die Zieldienlichkeit überprüfe.

### **Folgende Fragen sind beispielhaft:**

*Welche Lösungsversuche gab es bisher? Welche davon waren erfolgreich?*

*Angenommen, wir hätten eine gute Lösung gefunden, wer würde am meisten davon profitieren?*

*Welche Lösung könnte uns einen kleinen Schritt weiterbringen?*

In der nächsten Phase, die Phase der „Ersten Schritte“ sollen erste, konkrete Verhaltensänderungen oder Maßnahmen aufgeschrieben werden.

### **Folgende Fragen sind beispielhaft:**

*Angenommen, wir gehen ab morgen in Richtung unserer Lösungsvorschläge, für wen könnte was der erste Schritt sein?*

*Auf einer Skala von 0-10 (0=völlig unsicher, 10=mach ich locker) - mit welchem Wert machen Sie morgen den ersten Schritt?*

*Was bräuchten sie von uns, um eine Skalenstufe höher zu kommen?*

Mit dem Punkt „Bilanzierungstermin“ mache ich auf weitere Gesprächsmöglichkeiten aufmerksam und notiere den nächsten Termin auf dem Flipchart.

Anschließend findet ein bewusstes Verabschieden der Teilnehmer statt. Dabei mache ich darauf aufmerksam, dass möglichst kein Gespräch mehr zwischen den Teilnehmern auf dem Flur stattfinden soll. Ich habe oft beobachten können, dass Kollegen auf dem Flur mit der Familie noch weiter gesprochen haben und teilweise wieder in alte Gesprächsmuster zurückfielen. Das bewusste Verabschieden erzeugt bei mir auch eine gewisse Sicherheit und das Gefühl, im Gespräch die Führung beibehalten zu haben.

### **Fazit**

Mit dem Motto „Konflikte begrüßen lernen“ und der Umsetzung der beschriebenen Methode konnte ich in den letzten Jahren die Beobachtung machen, dass viele „heiße“ Konflikte geklärt werden konnten. Damit konnten einige Reibungsverluste verringert und ein Beitrag zu einer humanen und gesunden Schule geleistet werden. Mit der zunehmenden Handlungssicherheit wuchs die

Neugierde, Konflikte als positive und schöpferische Kraftquelle neu zu deuten. Es scheint so zu sein, dass die „Lust“ und Neugierde auf Konflikte dann wachsen, wenn Erfolgserlebnisse in den Klärungsgesprächen zunehmen.

#### Literatur

**Antonovsky, A.** (1997): Zur Entmystifizierung. (Dt. erw. Herausgabe von A. Franke). Tübingen.

**Ciampi, L.** (2005): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Entwurf einer fraktalen Affektlogik. Göttingen, 3. Aufl.

**Glasl, F.** (2010): Konfliktmanagement. Bern, 9., aktual. u. erg. Aufl.

**Prior, M./Winkler, H.** (2009): MiniMax für Lehrer. 16 Kommunikationsstrategien mit maximaler Wirkung. Weinheim u. Basel.

**Simon, F.B.** (2010): Einführung in die Systemtheorie des Konflikts. Heidelberg.

Dr. phil. Christa Hubrig

### Hirnforschung und Unterrichtspraxis

*Aktuelle Zahlen der Schulforschung zeigen, dass im deutschen Schulsystem, insbesondere bei Lehrern und Schülern vieles „nicht gut läuft“.*

*Jeder zweite Lehrer denkt an Frühpensionierung: Es wird befürchtet, bis zum regulären Pensionsalter gesundheitlich nicht durchhalten zu können. Mehr als die Hälfte kann nach dem Unterricht nicht abschalten (DAK-Studie 2011).*

*Mit den beruflichen Anforderungen und Belastungen kommen 13 % der Lehrer „gut zurecht“, 36 % „resignieren“, die andere Hälfte „überfordert“ oder „schont sich“ (Schaarschmidt 2005).*

*Provokativ-aggressive Schüler werden als stärkste Belastung erlebt (Bauer 2008).*

*6,5 % Schulabbrecher ohne regulären Abschluss gab es 2010. (Chancenspiegel 2012).*

*4 bis 6 % Schulschwänzer gehen nicht mehr in die Schule (Grewé 2012).*

*Für die Erklärung dieser Befunde soll die Hirnforschung herangezogen werden. Die Prinzipien der „Neurodidaktik“ (Herrmann 2009) sind elaboriert, in den Veröffentlichungen von Hirnforschern zur Schulpädagogik fehlen allerdings praxisnahe Schlussfolgerungen für den Unterricht.*

*Diesen Part möchte ich als Lehrerin übernehmen, indem ich zwei Fragen zu beantworten suche:*

1. Welche Erklärungen für diese Zahlen kann die Hirnforschung liefern?
2. Welche Orientierungen für realisierbare Lösungen im Unterricht kann sie geben?

### 1. Motivation und Lernen mit Blick auf die Schüler

Damit Schüler im Unterricht lernen, sollten sie

- aufmerksam, konzentriert und motiviert sein
- sich anstrengen und durchhalten
- das Gelernte sich merken

Das neurobiologische Wissen zu diesen kognitiven Operationen stelle ich im Folgenden nacheinander dar.

#### 1.1. Wie erreicht man Aufmerksamkeit im Gehirn und im Unterricht?

Das Gehirn reagiert auf Reize, die *neu* und *wichtig* sind.

Der Input über die Sinnesorgane erreicht das Bewusstsein im Frontalhirn. Im Gedächtnissystem (Hippocampus) des Mittelhirns wird abgeglichen, ob die Reize *neu* sind. Das limbische Bewertungssystem registriert, ob sie *wichtig* sind (Roth 2003, 2006).

#### Was bedeutet „neu“ und „wichtig“ für das Unterrichten?

Um das Neugiermotiv der Schüler zu nutzen und ihr Interesse für den Unterrichtsgegenstand zu wecken sollte der *Einstieg* in ein Thema *lebensnah* bzw. *konkret-anschaulich* sein.

„Wichtig“ ist für die wenigsten Schüler ein *Unterrichtsstoff* per se.

Wenn er jedoch *für den Lehrer relevant* ist, kann er auch *für die Schüler bedeutsam* werden (Roth 2004, 2006).

#### 1.2. Wie erreicht man Konzentration im Gehirn und im Unterricht?

Umweltreize werden im „Arbeitsgedächtnis“, das im Stirnhirn sitzt, verarbeitet. Es ist

„in seinen Ressourcen und seiner Geschwindigkeit hochgradig beschränkt und anfällig für Störungen“ (Roth 2006).

Für den Unterricht heißt das: Die Beschäftigung mit der Sache muss in einem *Arbeitskontext* geschehen, in dem das Neue *gesehen und gehört* wird, in dem also Ruhe herrscht und in dem es keine Ablenkungen gibt.

Notwendig dazu sind:

- klare, mit den Schülern und dem Klassenkollegium vereinbarte Arbeitsregeln
- konsequente Sanktionen bei Verstößen dagegen
- methodenwechsel, um Aufmerksamkeit und Konzentration der Schüler immer wieder zu ermöglichen

### 1.3. Was geschieht beim Motivieren im Gehirn?

Für Motivation ist das *limbische System* im Mittelhirn zuständig. Der *Hippocampus* ist für die Verarbeitung des sensorischen Inputs und seine Speicherung zuständig. Die *Amygdala* (Mandelkern) fügt die Emotionen hinzu. Im *Gyrus Cinguli* (Gürtelwindung) wird die „Meinigkeit“ des Verarbeiteten repräsentiert. Das limbische System ist das *emotionale Bewertungssystem*: Über die Sinne eintreffende Reize aus der Umwelt werden dort blitzschnell mit dem abgeglichen, was im Gehirn an Vorerfahrungen gespeichert ist. Das Resultat „gut für mich/annähern, schlecht für mich/ vermeiden“ (Roth 2003, 2006) wird *körperlich bewusst* repräsentiert (somatische Marker, „Bauchgefühle“, Damasio 1997). Das emotionale Bewertungssystem generiert Annäherungs- oder *Vermeidenverhalten* (Grawe 2004).

Das Motivationssystem ist in Feedbackmechanismen über Faserbahnen mit dem Neocortex, also dem Stirnhirn und den sensorischen Arealen fest verdrahtet. Die Kommunikation zwischen den Gehirnarealen geschieht mittels *Botenstoffen* (Neurotransmittern, Peptiden)

Für Motivation sorgt der Botenstoff *Dopamin* sowie *endogene Opioide*. Sie initiieren Annäherungsverhalten. Die im Gehirn erzeugten Stoffe bewirken im Organismus ein Wohlgefühl.

#### Dopamin wird ausgeschüttet, wenn

- ein attraktives Objekt/Ziel in Aussicht steht, so dass man sich ihm annähern möchte,
- sich der Organismus fähig fühlt, das Objekt/ Ziel zu erreichen,
- das Ergebnis besser als erwartet ist (Spitzer 2002).

Psychologisch betrachtet ermöglicht das Motivationssystem im Gehirn, das angeborene *Kompetenzmotiv* bzw. das *Streben nach Autonomie* zu befriedigen. Denn jeder Mensch möchte und muss Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben, mit denen er selbst sich in seiner Umwelt behaupten kann. Das Kompetenzstreben lässt den Menschen gemäß den „Selbstbestimmungstheorien“ (Deci u. Ryan 1993, Epstein 1994) nach immer *neuen Herausforderungen* suchen, um seine Fähigkeiten und Fertigkeiten zu *verbessern*. Diesen Antrieb hat man nicht nur beim Sport, sondern bei jeder Fertigkeit, die einem wichtig ist.

Im Unterricht muss das Kompetenzbedürfnis der Schüler auf Lesen, Schreiben, Rechnen und alles das, was später noch dazukommt, gerichtet werden.

#### Was bedeutet das für Motivation und Lernen in der Schule?

Im Unterricht muss Neues gelernt werden, das ist anstrengend.

„Eine herausforderungs- und anstrengungsfreie Schule ist eine populäre, aber sehr problematische Forderung. Je mehr geistige Energie ich für die Aneignung des Wissens aufgewendet habe, desto besser beherrsche ich es später; Inhalte dagegen, die leicht

*erscheinen, verschwinden schnell, weil das Gehirn feststellt: Kenne ich schon!*“ (Roth 2006).

Damit die *Schüler anstrengungsbereit* sind, sollten sie in der Schule positive Lernerfahrungen machen können, die sich in ihrem subjektiven „Glaubenssystem“ niederschlagen, das heißt in ihren Überzeugungen, was sie können und was richtig oder falsch zu tun ist.

Im Unterricht sollte Folgendes berücksichtigt werden

1. Unterrichtsinhalte müssen an das *Vorwissen* der Schüler anschließen.
2. Lernerfolge müssen mit den bisher gelernten *Fähigkeiten und Fertigkeiten* der Schüler erreichbar sein, damit sie sich als „selbstwirksam“ (Bandura 1997) erleben können. (Überzeugung: „*Ich kriege das hin*“)
3. Lernerfolgserlebnisse (mit der lustvollen Dopamin-Ausschüttung) müssen bekannt sein, damit man sie wieder anstrebt. (Überzeugung: „*Ich hab's schon mal geschafft und werde das wieder hinkriegen*“)
4. Lernlusterfahrungen sind inhaltsunabhängig. Auch *Flow-Erlebnisse* sind in jedem Fach möglich (Engeser u. Vollmeyer 2005). Der eine erlebt sie beim Latein Übersetzen, der andere beim Mathematikaufgaben Lösen, wieder andere im Englischunterricht.
5. Eine Aufgabe muss die Kompetenzen der Schüler herausfordern, damit sie wirklich reizvoll ist. (Überzeugung: „*Ich werde mehr als bisher können*“)

Es ist allerdings nicht leicht für Lehrer, in den meist zu großen Klassen unterschiedliche Begabungen und Wissensstände zu berücksichtigen: Fortgeschrittene zu „fordern“, um sie nicht zu langweilen, Zurückgebliebene zu „fördern“, damit

auch sie Lernerfolge erleben.

6. Anstrengungsbereitschaft und Lernlust entsteht insbesondere dann, wenn die Schüler *selbst tätig* sind und Lösungen *selbst herausfinden* können. (Starkes Selbstwirksamkeitserlebnis: „*Hurra, ich hab's heraus!*“) Lehrer organisieren hierfür geeignete „Lernumgebungen“ und bauen in ihren Unterricht Phasen für Selbsttätigkeit ein.

#### 1.4. Auf welche Weise wird Wissen im Gehirn der Schüler gespeichert?

Durch Aufmerksamkeit und Konzentration wird das Gehirn bzw. das Arbeitsgedächtnis *funktionell* aktiviert, der „Bewusstseinsstrom“ wird auf bestimmte Inhalte gelenkt. Schüler sollen sich Gelerntes merken. Damit das Wissen im *Langzeitgedächtnis*, genauer, im „semantischen Gedächtnis“ gespeichert wird, muss sich das Gehirn *strukturell* verändern. Neuronengruppen werden durch neue *Nervenstränge* mit deren *synaptischen Endungen* miteinander verbunden. Das Gehirn verändert seine materielle Substanz.

Der komplexe neurophysikalische Vorgang wird durch *intensive* oder *anhaltende emotionale Erlebnisse* und durch *Wiederholung* in Gang gesetzt.

#### Was bedeutet das für den Unterricht?

- Variierende Wiederholung ist notwendig.

Auch Wiederholen generiert einen Wohlgefühl-Stoff im Gehirn: Serotonin wird ausgeschüttet, wenn man sich beruhigt fühlt, weil man etwas kann. (Überzeugung: „*Ich beherrsche das Gelernte*“)

- Lehrer sollten eine *emotional positive Beziehung* mit ihren Schülern aufbauen.
- Die staatlichen *Lehrpläne* sollten „ent-rümpelt“ werden. Anstatt viel Stoff durchzuziehen, sollte gelten „*Weniger ist mehr*“.

## 1.5. Die Rolle von Beziehungen für Motivation und Lernen im Unterricht

Der systemisch-konstruktivistische Didaktiker Kersten Reich hat das deutsche Schulsystem folgendermaßen gekennzeichnet: „Zu viel Stoff, zu viel Selektion, zu wenig gute Beziehungen“ (2011). Zwischenmenschliche Beziehungen einzugehen ist wie das Kompetenzstreben ein *psychisches Grundmotiv* (Grawe 2004, Bauer 2006).

Die in den 90er Jahren entdeckten *Spiegelzellen* sind die neurobiologische Grundlage für das *Lernen am Modell*. Lernen in der Schule geschieht nicht primär durch Konditionierung (Belohnung und Bestrafung), sondern durch *Imitation* (Bauer 2009 a u. b).

- Die Spiegelneuronen im Gehirn lösen beim Beobachter den Impuls zur *Nachahmung von Gesehenem und Gehörtem* aus.
- Auch das Phänomen der *Gefühlsansteckung* hat mit den Spiegelsystemen zu tun.

Wenn man mit jemandem spricht, der traurig, fröhlich oder hektisch ist, beeinflusst das die eigene Befindlichkeit. So wirkt auch die Stimmung des Lehrers, insbesondere seine *emotionale Einstellung zum Unterrichtsgegenstand* unmittelbar auf die Schüler. Sie erleben diese an seinem *nonverbalen Ausdrucksverhalten* (Augen, Mimik, Stimme, Körperhaltung, vgl. dazu Roth 2006). Längerfristig erschöpfte oder resignierte Lehrer – das sind viele, wie die Lehrerbelastungsforschung gezeigt hat – können Schüler für ihre „Sache“ nicht hinreichend gut motivieren. Die Schüler denken vermutlich: „Was der Lehrer uns erzählt, scheint für ihn nicht wichtig zu sein, warum sollen wir das Zeug dann lernen?“

### Worauf kommt es in der pädagogischen Beziehung an?

Beziehung im Unterricht gründet auf

1. Sehen und Gesehen-Werden
2. Perspektivenwechsel und Verstehen
3. „Führung“ durch die Lehrperson

Schüler wollen gesehen werden, von Lehrern und Mitschülern erfahren sie, wer sie sind, welchen Wert sie für andere haben und was sie können (Bauer 2009b). Zwar scheint es für Lehrer schwierig zu sein, zu allen Schülern einer Lerngruppe eine persönliche Beziehung aufzubauen, doch in der Regel genügt es, wenn in einer Klasse ein gutes „Unterrichtsklima“ herrscht. Die Schüler beobachten, wie der Lehrer mit anderen umgeht, und identifizieren sich mit ihnen.

Die Unterrichtsatmosphäre ist ein wichtiger Kommunikationsrahmen: „So ist es halt in dieser Klasse“, sagen die einen, „das können wir beeinflussen“, sagen die andern. Es geht um „feine Unterschiede“ mit „starker Wirkung“ auf die pädagogische Arbeit (Ohler u. Schöll 2012). Die Atmosphäre in Klassenräumen wiederum wird vom „Klima“ im Lehrerkollegium und dem in einer Schule insgesamt beeinflusst. Darauf haben nicht nur die einzelnen Lehrerpersönlichkeiten Einfluss, sondern in entscheidender Weise auch die Schulleitung (Schmitz u. Voreck 2011).

### Was heißt „Führung im Unterricht“?

Schüler erwarten vom Lehrer

- dass er ihre Fehler rechtzeitig korrigiert. (Erfahrungsgemäß erzeugen „Schlechte Noten schlechte Lerner“.)
- ihnen zeigt, wie sie etwas besser hinkriegen
- für die Einhaltung der Arbeitsregeln sorgt.

*Kontext- und Beziehungsgestaltung* ist eine pädagogische *Kernkompetenz*. Mit ihrem verbalen und nonverbalen Ausdrucksverhalten machen Lehrer deutlich, dass „sie präsent und gewillt sind, zu sich zu stehen, für eigene Vorstellungen einzutreten und ihnen Ge-

hör zu verschaffen“ (Bauer 2009b). Schüler verhalten sich wie *heatseeking missiles*, sagt ein amerikanischer Lernforscher. Sie sehen am Auftreten des Lehrers, wie er zu seinem Gegenstand steht, wie wichtig er ihm ist, sie sehen, ob er Selbstvertrauen oder Angst hat, ob er selbstbewusst ist oder sich am liebsten verdrücken würde und wo sich dem entsprechend die „Chance zur Attacke“ bietet (nach Bauer 2009b).

### 1.6. Wodurch wird Motivation und Lernen im Unterricht beeinträchtigt?

Starker Druck des Lehrers aktiviert das Stresssystem (Bauer 2004)

- *Erregung und Unruhe* breitet sich im Gehirn aus,
- *Aufmerksamkeit, Konzentration und Gedächtnisabruf* werden beeinträchtigt,
- die Schüler reagieren mit *Widerstand*,
- der *Stoffdruck* verhindert eine tiefere Verarbeitung des Wissens.

Lehrer kennen die Phänomene, die durch Druck entstehen: Die Schüler weigern sich, das Geforderte zu machen. Bei Prüfungsblockaden machen sie selbst sich den Druck: Der Abruf aus dem Wissensgedächtnis funktioniert dann nicht. Im letzten Drittel von Klassenarbeiten häufen sich die Flüchtigkeits- und Rechtschreibfehler. Auch wenn die Schüler ihre Arbeit noch einmal durchgehen, *sehen* sie die Fehler einfach nicht. Stoffdruck durch überladene Lehrpläne führt dazu, dass nichts richtig gelernt wird.

Besonders stark reagiert das Gehirn auf *bedrohliche Umweltreize*.

- Die Amygdala wird aktiviert, sie erzeugt Furcht- und Angstgefühle.
- Der Thalamus „entscheidet“, ob das Bedrohliche mit dem *Verstand* im Stirnhirn auf langsamem Wege bewältigt wird oder blitzschnell mit *Kampf- oder Fluchtverhalten* beantwortet wird.

### Im Unterricht wird doch keiner ernstlich bedroht – oder doch?

*Angst* haben Schüler vor *Versagen, Blamage, sozialem Ausschluss*.

Darauf reagieren sie mit *Lern- und Unterrichtsvermeidensverhalten* („Flucht“): Sie beteiligen sich mündlich nicht, machen keine Hausaufgaben, schwänzen den Unterricht oder gehen gar nicht mehr in die Schule.

*Bedroht* fühlen sie sich insbesondere, wenn ihr *Selbstwertgefühl* verletzt wird.

- Darauf reagieren manche Schüler mit provokativ-aggressivem Verhalten („Kampf“).
- Sie bekommen dadurch soziale Wahrnehmung und Selbstwertbestätigung (von einem Teil der Mitschüler).
- In diesem dysfunktionalen Verhalten erleben sie sich als *kompetent*.

Nach Seymour Epstein (1994) ist auch das Bedürfnis, den *Selbstwert zu erhöhen und vor Verletzung zu schützen ein menschliches Grundmotiv*. Stark kränkendes Lehrerverhalten wirkt in der Regel sehr lange nach (Krumm 2003, Krumm u. Weiß 2000, Krumm u. Weiß 2001, Schmitz et al. 2006).

### Provokativ-aggressive Schüler sind die größte Belastung für Lehrer

Ihr Verhalten haben sie in der Regel in ihrer Familie gelernt. Zugefügte psychische Schmerzen, wie Vernachlässigung, Entwertung und erlebte körperliche Gewalt werden im gleichen Gehirnareal verarbeitet. Beide Arten von Schmerz lösen aggressives Verhalten und/oder emotionalen Rückzug aus (Bauer 2011).

Was kann man da in der Schule überhaupt noch tun?

- Schüler, die sich pädagogisch durch Ermahnung und Bestrafung nicht beeinflussen lassen, müssen zum einen die

„Härte“ von schulischen Ordnungsmaßnahmen spüren (Disziplinarkonferenzen, Androhung der Entlassung etc.) und gleichzeitig

- Angebote in der Einzelberatung bekommen, in denen sie ihre Lernstrategien verbessern und dazu motiviert werden, schulkonformes Verhalten zu zeigen.
- Schulen benötigen hierzu speziell ausgebildete Lernberater.

Beratungslehrer, Sozialarbeiter, Sozialpädagogen oder Schulpsychologen sollten diese Schüler unterstützen, damit sie sich angemessen verhalten und Lernerfolge erleben können. Das ist nicht immer einfach, aber möglich nach meiner langjährigen Erfahrung als Beratungslehrerin (Hubrig u. Herrmann 2005).

### 1.7. Was hat die Hirnforschung für die Unterrichtspraxis erbracht?

„Im Prinzip nicht Neues“ kann man mit Gerhard Roth (2004) und Nicole Becker (2006) resümieren.

Doch zumindest das: Dysfunktionales Lernverhalten der Schüler ist nicht angeboren, es wird hauptsächlich in der Schule erworben.

Zu den Gelingensbedingungen für den Unterricht gehören:

- Didaktisch-methodische Fachkompetenz
- Beziehungs- und Kontextgestaltungskompetenz
- Modelllernen der Schüler
- Ressourcenorientierung der Lehrer
- Selbstwirksamkeitserfahrungen der Schüler
- Wiederholung

### 2. Warum kann dieses nicht umstrittene pädagogische Wissen nicht hinreichend umgesetzt werden?

Warum sind viele Lehrer erschöpft, resigniert oder werden krank? Nach meiner Auffassung

gibt es hierfür insbesondere drei Gründe:

1. Die *Beziehungs- und Kontextgestaltung* ist eine Kernkompetenz für erfolgreiches Unterrichten. Die meisten Lehrer sind fachlich, überwiegend auch didaktisch-methodisch gut ausgebildet, jedoch auf die Beziehungs- und Kontextgestaltung im Unterricht sind sie nicht hinreichend vorbereitet, sie erlernen dies durch Versuch und Irrtum im Verlaufe ihres Berufslebens. Darin stimmen Hirn- und Lehr-Lernforscher überein.
2. Viele Lehrer sind längerfristig in *dysfunktionalen Interaktionsmustern* mit den Schülern „gefangen“.
3. Dabei spielen ihre *eigenen Erziehungserfahrungen in der Herkunftsfamilie* eine wichtige Rolle.

### Frühe Erziehungserfahrungen prägen das Verhalten von Lehrpersonen

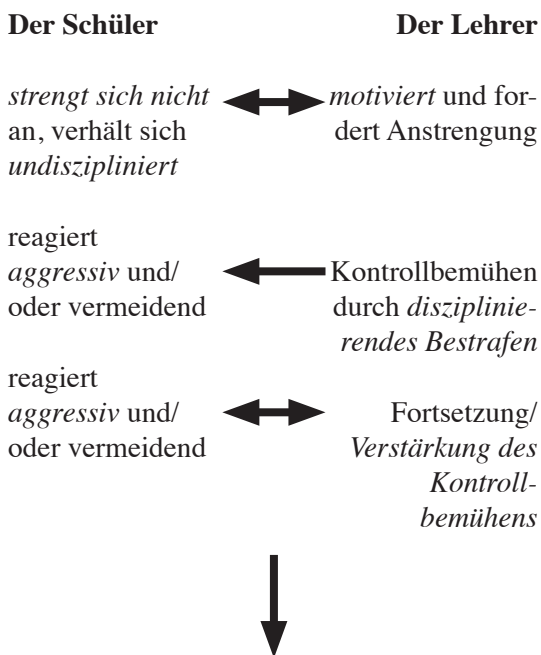
Es gibt neurobiologisch fundierte Konzepte zu zwei gegensätzlichen Erziehungsmodellen, sie werden im Gehirn alternativ und *an unterschiedlichen Orten* gespeichert. Erziehung in den ersten Lebensjahren erfährt das Kind *körperlich*. Seine „Welt“ sind die Eltern, die Welterfahrung des Kindes mit Vater und Mutter ist seelisch und neuronal tief prägend.

Der Linguist George Lakoff (Lakoff u. Wehling 2008) hat sein Konzept der *deep-seated frames* (tief verankerte Rahmen) neurobiologisch fundiert. Demnach gibt es zwei Skripts für Erziehung, die kleine Kinder mit „strengen Vätern/Müttern“ oder „fürsorglichen Eltern“ gemacht haben. Erstere wollen ihre Kinder zu *Selbstdisziplin, Leistungswillen und Eigenverantwortung* erziehen. Für fürsorgliche Eltern stehen *Empathie* und einführendes Verstehen im Vordergrund.

Sie wollen ihren Kindern *soziales Verhalten* beibringen. Beide Wertorientierungen braucht unsere Gesellschaft.

Für Lehrer, die von „strengen“ Eltern erzogen wurden, sind undisziplinierte Schüler und solche, die sich nicht anstrengen wollen, *eine erzieherische Herausforderung*. Dabei kann es zu folgenden Wechselwirkungen in der Lehrer-Schüler- Interaktion kommen.

**Wertorientierung: Selbstdisziplin, Leistungswille, Eigenverantwortung**



*Selbstüberforderung, Erschöpfung, Erkrankungen des Lehrers*

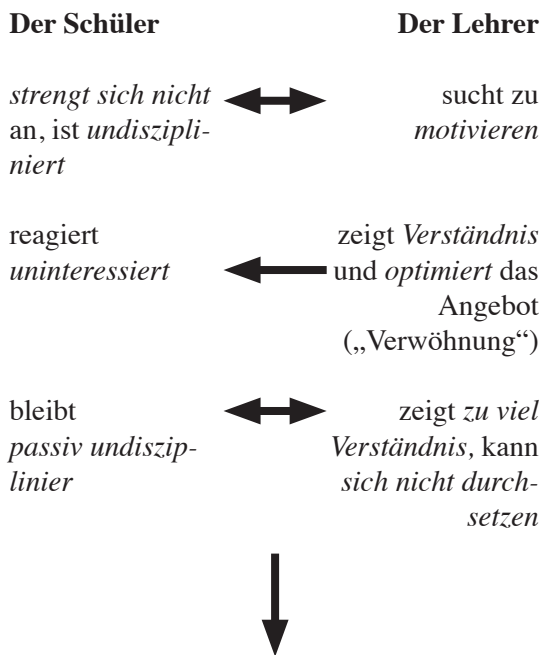
Die Lehrer werden vermutlich von der Überzeugung geleitet: „Die Schüler heutzutage sind faul, sie wollen sich nicht anstrengen. Man muss als Lehrer hart durchgreifen, um sie ans Lernen zu bringen. Für die *Konsequenzen* ihres Verhaltens sind die *Schüler selbst verantwortlich*.“

Wer als Lehrer zu viel *Einfühlung und Verständnis* für die Bedürfnisse und das Verhalten der Schüler hat, neigt dazu, ihnen ein *angenehmes Lernen* ermöglichen zu wollen. Ihre handlungsleitende Überzeugung könnte lauten: „Die Medien- und Konsumgesellschaft macht es den Schülern heutzutage

schwer, sich zu konzentrieren und anzustrengen. Als Lehrer muss ich alles tun, um ihnen die Freude am Lernen zu ermöglichen. Dafür *bin ich als Lehrer verantwortlich*.“

Auch dabei kann es zu Wechselwirkungen in der Interaktion kommen.

**Wertorientierung: Einfühlung und Verständnis**



*Enttäuschung, Selbstüberforderung, Erkrankungen des Lehrers*

Aus systemischer Perspektive verstricken sich diese Lehrer in wechselseitig sich verstärkenden dysfunktionalen Interaktionsmustern nach dem Motto „*Mehr desselben*“

- *mehr* bestrafen, um die Schüler zu disziplinieren
- *mehr* anbieten, um die Schüler zu gewinnen.

Schüler brauchen beides von ihren Lehrern: Dass sie *Verständnis* haben und dass sie ihnen „*Grenzen setzen*“ - je nach Situation. Der Forderung, sich anzustrengen, müssen die Schüler nachkommen, sonst lernen sie nichts. Dafür sollten sie interessanten Unterricht er-

warten können. Wenn sich Lehrer je nach Situation flexibel verhalten, mal nachdrücklich Grenzen setzend, mal *Verständnis* für die Bedürfnisse der Schüler zeigend, kann es zu einer guten Kooperation im Unterricht kommen und das Unterrichten wird erheblich leichter.

Lehrer, die sich bei ihrem Erziehungsverhalten selbst „schonen“ oder „resignieren“ (Schaarschmidt 2005) überlassen die Schüler ihrem sozialen „Schicksal“, das heißt dem Erfahrungs- und Wertehorizont ihres Herkunftsmilieus und ihrer Peergruppen.

Ihre *negativen* Schulerlebnisse nehmen die Lehrer mit nach Hause, es fällt ihnen dann schwer, kognitiv abzuschalten (DAK-Studie 2012) und häufig setzt sich das Interaktionsgeschehen bei den nächsten Begegnungen mit den Gruppen fort, bis „man nicht mehr kann“.

Nach meiner jahrzehntelangen Erfahrung mit Lehrerfortbildungen (Hubrig u. Herrmann 2005, Hubrig 2010, Hubrig u. Herrmann 2012) und beim Einzelcoaching ist es für Lehrer sehr schwierig, *von sich aus* ein eingespieltes *negatives* Interaktionsmuster in einer Lerngruppe zu unterbrechen und stattdessen *funktionales Kooperieren* zu etablieren. Lehrer benötigen deshalb *Unterstützung von außen*, um aus solchen „Verstrickungen“ auszusteigen bzw. sie gar nicht erst zu ermöglichen.

### 3. Aufgaben des Staates

Die Schulministerien stellen vernünftige *Forderungen* an die Lehrer

- Individuelle Förderung der Schüler
- Entwicklung ihrer kognitiven und sozialen Kompetenzen

Doch sie *fördern* die Lehrer nicht genügend, das zeigen die Ergebnisse der empirischen Schulforschung. Die Lehrer benötigen *präventive* Unterstützung vom Staat. Das dürfte kostengünstiger sein als rehabilitative Maßnahmen wie längere Krankschreibungen

beim Burnout oder vorzeitige Pensionierung.

Notwendig sind nach meiner Auffassung staatliche Angebote für Lehrer

- Weiterbildungen zum Training ihrer *psychosozialen* Kompetenzen
- Weiterbildungen, um *ressourcen- und lösungsorientierte Sichtweisen und Haltungen* in der Kommunikation mit Schülern, Kollegen und Eltern einnehmen zu können
- Professionelle *Supervision* wie das in anderen sozialen Arbeitskontexten üblich ist
- Bereitstellung *interner Berater*
- Und außerdem - Kleine Lerngruppen (etwa 23 SS).

### Denn - die Lehrer sind die wichtigste Ressource im Schulsystem.

#### Anmerkungen

1) Hinsichtlich der Lesbarkeit des Textes wurde das maskuline grammatische Geschlecht (lat. homo = der Mensch) gewählt.

2) Der Artikel basiert auf einem Vortrag, den ich am 15.9.2012 auf der Tagung „Systemische Lösungen in der Schule“ in Wuppertal gehalten habe.

#### Literaturverzeichnis

**Arnold, R.** (2007): Aberglaube Disziplin. Antworten einer systemischen Pädagogik auf das „Lob der Disziplin“. Heidelberg (Carl-Auer).

**Bandura, A.** (1997): Self-efficacy: The exercise of control. New York (Freemann).

**Bauer, J.** (2004): Das Gedächtnis des Körpers. Wie Beziehungen und Lebensstile unsere Gene steuern. München (Piper).

**Bauer, J.** (2005): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Hamburg (Hoffmann und Campe).

**Bauer, J.** (2008): Burnout bei schulischen Lehrkräften. Verfügbar unter: [www.psychotherapie-profbaue.de/lehrgesundheit.pdf](http://www.psychotherapie-profbaue.de/lehrgesundheit.pdf). [12.9.12].

**Bauer, J.** (2009a): Kleine Zellen, große Gefühle – wie Spiegelneuronen funktionieren. Die neurobiologischen

- Grundlagen der „Theory of Mind“. In: U. Herrmann (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für hirngerechtes Lernen. Weinheim/Basel (Beltz), 41-48.
- Bauer, J.** (2009b): Erziehung als Spiegelung. Die pädagogische Beziehung aus dem Blickwinkel der Hirnforschung. In: U. Herrmann (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für hirngerechtes Lernen. Weinheim/Basel (Beltz), 109-115.
- Bauer, J.** (2011): Schmerzgrenze. Vom Ursprung alltäglicher und globaler Gewalt. München (Blessing).
- Grawe K.** (2004): Neuropsychotherapie. Göttingen (Hogrefe).
- Epstein, S.** (1994): Integration of the cognitive and the dynamic unconscious. *American Psychologist* 49, 709-724.
- Helmke, A.** (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velbert (Kallmeyer).
- Herrmann, U.** (2009): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für hirngerechtes Lernen. Weinheim/Basel (Beltz). 2. erweiterte Aufl.
- Hubrig, C.** (2010): Gehirn, Motivation, Beziehung. Ressourcen in der Schule. Heidelberg (Carl-Auer).
- Hubrig, C.** (2011): Systemisches Handeln und Hirnforschung. *Zeitschrift für systemische Therapie und Beratung* 29 (3), 129-134.
- Hubrig, C. u. P. Herrmann** (2005): Lösungen in der Schule. Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung. Heidelberg (Carl-Auer), 3. Aufl 2010.
- Hubrig, C. u. P. Herrmann** (2012): Einführung in die systemische Schulpädagogik. Heidelberg (Carl-Auer).
- Hüther, G.** (2009): Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturentwicklung des menschlichen Gehirns. In: U. Herrmann (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für hirngerechtes Lernen. Weinheim/Basel (Beltz), 41-48.
- Krumm, V.** (2003): Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik“. Verfügbar unter: [www.sbg.ac.at/salzbuerger\\_beitraege/herbst2003/krumm\\_02\\_03\\_sbg.pdf](http://www.sbg.ac.at/salzbuerger_beitraege/herbst2003/krumm_02_03_sbg.pdf) [02.02.12].
- Krumm, V. u. S. Weiß** (2000): Was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über „Gewalt in der Schule“. *Pädagogisches Handeln* 4 (3), S. 121-130.
- Krumm, V. u. S. Weiß** (2001): Du wirst das Abitur nie bestehen. Befunde aus einer Untersuchung über verletzendes Lehrerverhalten. Verfügbar unter: [www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger\\_beitraege/herbst2001/vk\\_sw2001\\_2.pdf](http://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst2001/vk_sw2001_2.pdf) [02.02.12]
- Ohler, M. u. R. Schöll** (2012): Feine Unterschiede, starke Wirkung – zur Idee der Atmosphärischen Intelligenz. *Systemische Pädagogik* 1, 10-21.
- Reich, K.** (2011): Schule neu erfinden 2.0. Unveröffentlichter Vortrag auf der Tagung „Innehalten und Fortschreiten. Systemisch-konstruktivistische (Schul-)Pädagogik“ der Universität Koblenz am 11.-12. 3. 2011.
- Roth, G.** (2003): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Roth, G.** (2004): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 496-506.
- Roth, G.** (2006): Wie bringt man das Gehirn der Schüler zum Lernen? Verfügbar unter: [www.hausderwissenschaft.de/Binaries/Binary1070/Roth.pdf](http://www.hausderwissenschaft.de/Binaries/Binary1070/Roth.pdf) [08.02.10].
- Schaarschmidt (Hrsg.) (2005): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit von Lehrerinnen und Lehrern. Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Weinheim (Beltz).
- Schmitz, E. u. P. Voreck:** Einsatz und Rückzug an Schulen. Engagement und Disengagement bei Lehrern, Schulleitern und Schülern. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften).
- Unterbrink T., L. Zimmermann, R. Pfeifer, M. Wirsching, E. Brähler a. J. Bauer** (2008): Parameters influencing health variables in a sample of 949 german teachers. Verfügbar unter: [www.pr.uni-freiburg.de/pm/2008/Lehrer-Bauer-Studie](http://www.pr.uni-freiburg.de/pm/2008/Lehrer-Bauer-Studie) [12.12.2009].

### Über die Autorin:

Christa Hubrig, Dr. phil., Dipl.-Psych., ist promovierte Psychologin mit Zusatzausbildung in Gesprächspsychotherapie, Hypnotherapie, systemischer Therapie, Supervision und als NLP-Master. Bis 2006 war sie als Lehrerin (Deutsch, Geschichte, Sozialwissenschaften) und als Beratungslehrerin am Gymnasium tätig. Sie arbeitet in eigener Praxis als Therapeutin, Coach und Supervisorin. Zusammen mit Dr. Peter Herrmann leitet sie das 1994 gegründete ISIS-Institut für systemische Lösungen in der Schule ([www.isis-institut-koeln.de](http://www.isis-institut-koeln.de)).

### Adresse

Christa Hubrig  
Hesselnberg 24  
42285 Wuppertal  
T. 0202/308593  
F. 0202/7998 433  
[Christa-Hubrig@versanet.de](mailto:Christa-Hubrig@versanet.de)



Stefanie Neubrand

### **Impathie – ein neues psychologisches Konstrukt und potenzieller Resilienzfaktor?**

Dem Menschen als sozialem Wesen – egal ob jünger oder älter – scheinen zwei grundlegende Bedürfnisse inhärent: das Bedürfnis, anderen Menschen zu begegnen und in einem tragfähigen sozialen Netz zu leben, sowie das Bedürfnis, sich selbst zu begegnen und in einer tragfähigen Beziehung mit sich selbst zu leben. Die Verbindung beider Bedürfnisse könnte als Ergebnis das bereitstellen, was wir Glück nennen: Begegnung im Innen, im Außen und dazwischen.

Viele Menschen sind kompetent darin, sich in eine andere Person einzufühlen, das heißt sie in ihrer Gesamtheit wahrzunehmen und zu verstehen, ihre Situation zu erfassen und angemessen darauf reagieren zu können – sie besitzen die Fähigkeit zur Empathie. Die Empathie ist ein Grundstein unserer zwischenmenschlichen Interaktion und unseres gesellschaftlichen Miteinanders und damit auch ein Grundstein zur Verwirklichung des erstgenannten Bedürfnisses nach Begegnung. In der psychologischen Forschung herrscht Einigkeit darüber, dass zu wissen, was jemand anderes fühlt, ein entscheidendes Entwicklungsziel darstellt und Empathie eine Schlüsselrolle im Moralverhalten zukommt.

Die Empathieforschung richtete ihren Blick in ihrer über hundertjährigen Geschichte stets nach außen, auf ein drittes Gegenüber. Es stellt sich jedoch die Frage, ob sich Empathie ebenso auf das Selbst beziehen kann, das heißt, ob es eine ichbezogene Empathie – eine Impathie – gibt? Die Fähigkeit zur Impathie könnte wiederum die Grundlage der Verwirklichung des zweitgenannten Bedürfnisses – sich selbst zu

begegnen – abbilden und die wesentliche Voraussetzung für einen angemessenen Umgang mit sich selbst sein.

Empathie und Impathie könnten letztlich auf einem gemeinsamen Mechanismus fußen und damit zwei Seiten derselben Medaille darstellen.

Die Idee der Impathie als neues psychologisches Konstrukt gründet auf der klinischen Beobachtung, dass es vielen Menschen teils mühelos gelingt, sich in ihr Gegenüber einzufühlen, während der Zugang zu eigenen Erlebensweisen, Wünschen und Bedürfnissen oftmals wie „verbaut“ erscheint. Im Folgenden soll zunächst ein theoretischer Hintergrund zur Empathie gegeben und darauf aufbauend das neu entwickelte Konstrukt der Impathie vorgestellt werden.

#### **Theoretischer Hintergrund: Empathie**

„Empathie“, ursprünglich eine Übersetzung des deutschen Worts „Einführung“ in Anlehnung an das griechische Wort „empathia“ („en“ = ein und „Pathos“ = Gefühl) (Harper, 2012), ist heutzutage ein scheinbar selbstverständlicher Bestandteil des gesellschaftlichen Alltags: Die Fähigkeit, mentale und emotionale Zustände anderer zu verstehen, zu teilen und kontextuell einzubetten, ermöglicht es uns, zieldienlich und adäquat zu interagieren und darüber hinaus auch die Handlungen, Intentionen und Gefühle anderer zu antizipieren und vorherzusagen (Singer & Lamm, 2009). Dem Verständnis der psychologischen Forschung folgend stellt Empathie einen komplexen mehrdimensionalen und in Wechselwirkung stehenden Prozess dar, der sowohl kognitive als auch affektive Fähigkeiten umfasst (z.B. Preston & Hofelich, 2011). Das heißt, Empathie erfordert sowohl die Fähigkeit der Teilnahme am emotionalen Erleben einer anderen Person (affektive Komponente), als auch ein Verständnis des Erlebens dieser

Person (kognitive Komponente) (Decety & Jackson, 2004). Empathie ist dabei Teil eines Handlungsablaufs, der zu Hilfeverhalten führen kann, es aber nicht zwingend muss (Friedlmeier & Trommsdorff, 1992).

Zum derzeitigen Stand der psychologischen Empathieforschung lassen sich insbesondere zwei Ergebnisse herausstellen: Zum Einen, dass Empathie als eine Art Mitschwingen (Resonanz) mit den Gefühlen eines anderen in sich selbst verstanden werden kann (Lamm, Decety, & Meltzoff, 2009) und zum Anderen, dass diese Resonanz unbewusst und bewusst verändert werden kann (Decety & Moriguchi, 2007). Dies ermöglicht es letztlich Menschen mehr oder weniger Empathie zu zeigen und diese gezielt zu reduzieren oder zu verstärken.

### **Empathie und Impathie: zwei Seiten einer Medaille?**

Empathie und Impathie könnten einerseits auf einem gemeinsamen Mechanismus basieren, sich andererseits auf unterschiedliche Ursprünge des eigenen Erlebens beziehen. Insofern sollte Impathie das Wahrnehmen und Verstehen der eigenen Gefühle und mentalen Zustände umfassen und zu einer impathischen Reaktion führen können.

Verschiedene Forscher verweisen auf die enge Verknüpfung von Empathie und prosozialem Verhalten (z.B. Eisenberg, 2002). Entscheidend für die Entstehung von Mitgefühl und einer prosozialen Handlung oder Distress (negativer Stress) und einer aversiven Reaktion (z.B. Vermeidungsreaktion) ist der Grad an Elaboriertheit der Verarbeitung, das heißt, der Aufmerksamkeitsfokussierungsprozesse einer Person. Ist die Aufmerksamkeit für eine andere Person zu gering, wird das Entstehen von Empathie verhindert und eine Hilfehandlung unwahrscheinlich. Findet die Verarbeitung jedoch tiefer und elaborierter statt, wird der Beobachter in den Zustand der bedürftigen Person involviert, Mitgefühl entsteht und eine prosoziale Handlung ist wahrscheinlich. Ist das Maß an Aufmerksamkeit jedoch zu

hoch, erlebt der Beobachter selbst Distress und es kann eine aversive Reaktion ausgelöst werden (Preston & de Waal, 2002). In diesem Sinne wird erwartet, dass das Maß an Selbstwahrnehmung, das eine Person in Bezug auf ihre inneren Phänomene hat, entscheidend für das Entstehen von Impathie und autosozialem Verhalten, das heißt auf sich selbst bezogenes soziales Verhalten, ist.

Falls die Selbstwahrnehmung zu gering ist, könnte das Entstehen von Impathie verhindert und eine selbstbezogene Hilfehandlung unwahrscheinlich werden. Findet die Verarbeitung jedoch tiefer und elaborierter statt, wird sich die Person ihres Zustandes bewusst, Selbst-Mitgefühl kann entstehen und eine autosoziale Handlung wird wahrscheinlich. Ist das Maß an selbstbezogener Aufmerksamkeit aber zu hoch, erlebt die Person Distress und es kann eine aversive Reaktion ausgelöst werden. Impathie könnte daher, dem aktuellen Forschungsstand zu Empathie folgend, ein Teil eines Handlungsablaufs darstellen, der zu Selbst-Mitgefühl und Selbst-Hilfeverhalten führen kann, es aber nicht zwingend muss.

Ein entscheidender Faktor dafür, ob der Beobachter mit Distress oder Empathie reagiert, stellt die Fähigkeit dar, zwischen den eigenen Emotionen und denen von anderen unterscheiden zu können.

Kommt es hierbei zu einer Vermischung, stehen nicht mehr die Gefühle des anderen, sondern das eigene Empfinden im Vordergrund (z.B. Singer & Lamm, 2009). Bezogen auf Impathie bedeutet dies: ob eine Person mit Distress oder Impathie reagiert, hängt wesentlich von der Fähigkeit ab, zwischen einzelnen Erlebens- und Bewusstseinsweisen und der Person als Ganzes differenzieren zu können.

Kommt es zu einer Konfusion, steht nicht mehr die Person in ihrer komplexen Gesamtheit, sondern lediglich einzelne Ausschnitte ihres Erlebens im Vordergrund.

Um im empathischen Geschehen wiederum Klarheit über die Ursprünge der eigenen und der fremden Gefühle zu haben, beinhaltet Empathie eine exekutive Kontrolle, das heißt

regulatorische oder Kontrollmechanismen. Indem eine metakognitive Feedbackschleife niedrigere Ebenen moduliert, wird die Flexibilität des Systems erhöht und Handlungsspielräume in der Reaktion auf Dritte ermöglicht (Singer & Lamm, 2009). In diesem Zusammenhang sollte der Metaebene auch im empathischen Prozess eine entscheidende Rolle zukommen: Mittels metakognitiver Aktivität erzeugt das empathische Individuum ausreichend Abstand zu den eigenen psychischen und physischen Phänomenen und erhält dadurch eine ausgewogene Perspektive auf sich und seine Lage. Empathie beinhaltet folglich ebenso wie Empathie (Decety & Moriguchi, 2007) regulatorische und Kontrollmechanismen, die persönlichen Distress regulieren und Selbst-Mitgefühl und autosoziales Handeln ermöglichen. Auf diese Weise erreicht die empathische Person eine Flexibilisierung ihres Geistes und eine Erweiterung ihres Erlebens- und Handlungsspielraums.

### Vorstellung des Konstrukts Empathie

Nach einer inhaltlichen Analyse des derzeitigen Forschungsstandes zur Empathie, Diskussionsgruppen und Expertenratings zur Empathie sowie eigenen theoretischen Überlegungen, ergab sich ein multidimensionales Verständnis von Empathie. Die Fähigkeit zur Empathie wird verstanden als ein komplexer, sich wechselseitig durchdringender kognitiver und affektiver Prozess, der zu einer empathischen Reaktion führen und Handlungsimpulse

oder Handlungen auslösen kann. Es werden fünf sich wechselseitig durchdringende und gegenseitig verstärkende Dimensionen der Empathie angenommen.

### Die fünf postulierten Dimensionen des Konstrukts Empathie:

1. Selbstwahrnehmung
2. Metaposition
3. Annehmende Haltung
4. Selbstverständnis
5. Empathische Reaktion

#### Dimension 1: Selbstwahrnehmung

Die erste Dimension soll die Fähigkeit einer empathischen Person erfassen, ihre gegenwärtigen *körperlichen und psychischen Phänomene* sowie ihre *persönliche Lage wahrzunehmen*.

#### Dimension 2: Metaposition

Die zweite Dimension beschreibt die Fähigkeit einer empathischen Person, die eigenen inneren Erlebensweisen und die eigene Lage mit ausreichend Distanz betrachten zu können. Das heißt, sie kann *verschiedene Seiten* in sich wahrnehmen, ohne sich in ihren *Gedanken, Gefühlen oder körperlichen Empfindungen* zu verlieren. Als *Beobachter* ihrer eigenen Erlebenswelt kann sie *ausreichend Abstand* zu ihren inneren Phänomenen erzeugen und dadurch eine ausgewogene Perspektive auf sich und ihre Lage erreichen. Auf diese Weise ist

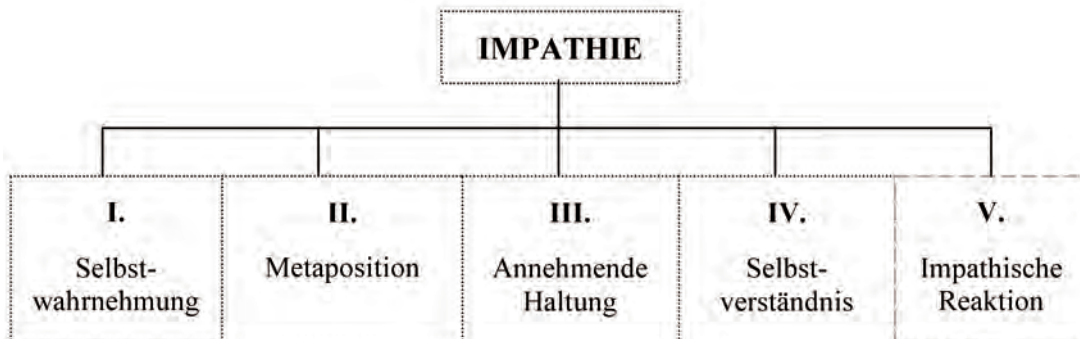


Abbildung 1. Das Konstrukt Empathie mit seinen fünf postulierten Dimensionen.

es ihr möglich, sowohl mit einzelnen inneren Erlebensweisen *mitzuschwingen*, als auch eine *Metaebene* einzunehmen. Hierdurch erzielt sie sowohl eine geistige Flexibilität, als auch einen Handlungsspielraum in Bezug auf ihre Gefühls- und Erlebenswelten.

### **Dimension 3: Annehmende Haltung**

Die dritte Dimension umfasst die Fähigkeit einer empathischen Person, *sich selbst* und ihrer *Situation* mit all ihren *positiven* und *negativen* Gedanken, Gefühlen, Empfindungen, Eigenschaften etc. *wertfrei, akzeptierend, freundlich, offen und verständnisvoll* zu begegnen.

### **Dimension 4: Selbstverständnis**

Die vierte Dimension „Selbstverständnis“ bezieht sich auf die Fähigkeit einer empathischen Person, ihre verschiedenen Gefühle, Bedürfnisse, Sehnsüchte etc. zu *verstehen* und *einzuordnen* und dadurch unmittelbar *Wissen* über ihr *Selbst* zu sammeln und sich so kennen zu lernen. Indem sie *Klarheit* über sich erlangt, kann sie ein authentisches Selbst(bild) erschaffen. Dabei erfasst sie ihre eigene Menschlichkeit, Bedürftigkeit, Verletzlichkeit und Grenzen ebenso wie ihre Ziele, Wünsche, Bedingungen und Sehnsüchte.

### **Dimension 5: Empathische Reaktion**

Die fünfte Dimension erfasst die Fähigkeit einer empathischen Person, angemessen auf ihre Situation und ihre Bedürfnisse reagieren zu können. Das heißt, sie *kann* sowohl in *alltäglichen Situationen*, als auch in *belastenden Zeiten* in Übereinstimmung mit sich und ihren Bedürfnissen *mitfühlend, helfend und unterstützend* auf sich selbst reagieren.

### **Empathie: förderbare Fähigkeit und potenzieller Resilienzfaktor**

Das Konstrukt Empathie bietet auf vielfältige Art und Weise interdisziplinäre Forschungs-

und Einsatzfelder.

Ein besonders wertvoller Aspekt für die Pädagogik könnte die Förderbarkeit von Empathie darstellen. Während Programme zur Förderung von Empathie bereits erfolgreich in Schulen angewendet werden (Cierpka, 2004), ist anzunehmen, dass die Fähigkeit zur Empathie ebenfalls lehr- und förderbar ist. Vor diesem Hintergrund könnte Empathie ein bedeutsames Entwicklungsziel bei Kindern und Jugendlichen darstellen. Das heißt, während beispielsweise die Förderung von Empathie Bindungen in einer Schulklasse herstellt und unterstützt, welche Zurückweisungen entgegenwirken und Konflikte reduzieren können, könnte die Integration oder eine für sich stehende Empathieförderung die gleichen Effekte auf den individuellen Umgang mit sich selbst bewirken. Eine Kopplung von Empathie- und Empathieförderung könnte darüber hinaus aufgrund der sich überschneidenden Wirkmechanismen Synergieeffekte freisetzen. Auf der einen Seite ist die Fähigkeit zur Empathie in Schulklassen, im Arbeitskontext, usw. von besonderer Bedeutung, weil ohne die Sensibilität für die Lage und die Gefühle anderer kein kreatives Problemlösen und soziales Miteinander möglich ist. Auf der anderen Seite könnten insbesondere Menschen, die Schwierigkeiten im Zugang zu ihren psychischen und physischen Phänomenen haben, die von ihren Gedanken und Gefühlen vereinnahmt werden oder die unter einem negativen Selbstkonzept leiden, von Empathie-Interventionen profitieren.

In diesem Zusammenhang ergeben sich vielfältige Ansatzmöglichkeiten von Empathie- und Empathietrainings, sei es im pädagogischen Bereich, der klinischen Psychologie und Psychotherapie, in Organisationen zur Burnout-Prävention oder anderen.

In diesem Sinne könnte Empathie einen Beitrag zur systemischen Pädagogik sowie dem noch jungen wissenschaftlichen Ansatz der Positiven Psychologie leisten. Die Positive Psychologie richtet ihren Blick auf die Erforschung von Charakterstärken, menschlichen Ressourcen und Potenzialen (Seligman & Csikszent-

mihaly, 2000). Der Blick auf Ressourcen führt zur Annahme der Existenz von protektiven Faktoren in der Persönlichkeit eines Individuums. Als dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess stellt Empathie eine menschliche Fähigkeit dar, die sich neben dem alltäglichen (Er-) Leben auch mit der Bewältigung bedrohlicher Situationen befasst. Empathie könnte letztlich ein Resilienzfaktor sein, der es dem Menschen ermöglicht, in Übereinstimmung mit seinen Ressourcen, Stärken und Möglichkeiten sowie seinen Schwächen, Begrenzungen und seiner Verletzlichkeit, bedrohliche Zeiten zu meistern und die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung einer psychischen Störung zu verringern.

In diesem Verständnis ist sich der Mensch sein Leben lang Experte und Empathie und Empathie als zwei Seiten derselben Medaille der zugrunde liegende Mechanismus, der ihn dazu befähigt, in einer guten und tragfähigen Beziehung mit sich und seiner Umwelt zu sein und selbstbewusst mit sich und anderen umzugehen, ohne sich dabei selbst zu umgehen.

#### Literaturverzeichnis

**Cierpka, M.** (2004). Das Fördern der Empathie bei Kindern mit FAUSTLOS. Gruppensdynamik und Organisationsberatung, 35(1), 37-50.

**Decety, J., & Jackson, P. L.** (2004). The functional architecture of human empathy. Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews, 3(2), 71-100.

**Decety, J., & Moriguchi, Y.** (2007). The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: implications for intervention across different clinical conditions. BioPsychoSocial Medicine, 1, 22-65.

**Eisenberg, N.** (2002). Empathy-related emotional responses, altruism, and der socialization. In R. J. Davidson & A. Harrington (Eds.), Visions of compassion: Western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature (pp. 131-164). London: Oxford University Press.

**Friedlmeier, W., & Trommsdorff, G.** (1992). Entwicklung von Empathie. In G. Finger (Ed.), Frühförderung: Zwischen passionierter Praxis und hilfloser Theorie (pp. 138-150). Freiburg im Breisgau: Lambertus.

**Harper, D.** (2012). Online Etymology Dictionaire. from Online Etymology Dictionaire: <http://www.etymonline.com/index.php?search=empathy&searchmode=none>

**Lamm, C., Decety, J., & Meltzoff, A. N.** (2009). How do we emphasize with someone who is not like us? A functional magnetic resonance imaging study. Journal of Cognitive Neuroscience, 22(2), 362-376.

**Preston, S. D., & Hofelich, A. J.** (2011). The many faces of empathy: Parsing empathic phenomena through a proximate, dynamic-systems view of representing the other in the self. Emotion Review, 20(10), 1-10.

**Preston, S. D., & de Waal, F. B. M.** (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. Behavioral and Brain Sciences, 25, 1-72.

**Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M.** (2000). Positive psychology. American Psychologist, 55(1), 5-14.

**Singer, T., & Lamm, C.** (2009). The social neuroscience of empathy. The Year in Cognitive Neuroscience, 81-96.





Sandra Aßmann

### Schulisches und außerschulisches Medienhandeln systemisch betrachtet

*Bereits im Rahmen meines Studiums zur Diplom-Pädagogin mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung an der Universität Paderborn bin ich mit systemischem Denken und insbesondere Formen systemischer Beratung in Berührung gekommen. Ich war fasziniert von dieser alternativen Betrachtungsweise auf Welt und Menschen und deren Potenzialen. Nach dem Abschluss des Studiums bin ich in die Schul- und Medienpädagogik gewechselt und habe bei der Erarbeitung meines Dissertationsthemas die Systemtheorie nach Luhmann und Baecker für mich (neu) entdeckt. Das anspruchsvolle Ziel, in meiner Doktorarbeit eine eigene Theorie des kontextübergreifenden bzw. kontextverbindenden Lernens mit und über Medien zu entwickeln, konnte nur durch die Erhebung und Auswertung vielfältigen Materials (Interviews mit Lehrpersonen, Webtagebüchern von Kinder und Jugendlichen, diverse Dokumente) realisiert werden. Da ich der Forschungsmethodologie von Strauss und Corbin gefolgt bin (vgl. z.B. Strauss/ Corbin 2010) und eine eigene Grounded Theory, also eine in den Daten verankerte Theorie, entwickelt habe, gestaltete sich der Forschungsprozess sehr aufwändig und ich war bei der Interpretation und Auswertung des Materials auf kommunikativen Austausch und Rückkopplungsschleifen angewiesen. Dementsprechend bin ich der DGsP sehr dankbar, dass sie mich im Rahmen ihrer Nachwuchsförderung unterstützt hat, und freue mich über die Möglichkeit, in diesem Beitrag einen kleinen Einblick in meine Dissertation (Aßmann 2013) geben zu können.*

### 1. Ausgangslage, Forschungsfrage und begriffliche Klärungen

Medien sind ein integraler Bestandteil unserer Lebenswelt geworden. Insbesondere Kinder und Jugendliche binden die Nutzung von Medien wie selbstverständlich in ihr Alltagshandeln ein. Durch diese Entwicklung sehen sich Schulen der Herausforderung gegenüber, Schülerinnen und Schüler auf eine mediatisierte Welt vorzubereiten und gleichzeitig ihre Legitimation als Bildungsinstitution zu wahren. Diese wird z.B. dadurch in Frage gestellt, dass Wissen jederzeit über das Internet abrufbar ist. Sehr schön wird dieser Konflikt in einer Aussage aus einem Interview, das ich mit einer Schulleiterin geführt habe, deutlich. Sie steht an der Spitze einer Gesamtschule mit 1300 Schülerinnen und Schülern.

*„Diese mediale Welt, die uns umgibt, kann ja für die Schule nur bedeuten, dass sie sich damit auseinandersetzen muss. Ich selber, für mich hat alles, was mit Medien zu tun hat, etwas sehr Verteufeltes, sage ich auch ganz ehrlich. Darum ist es mir wichtig, das in die Schule reinzuholen. Aber vor 20 Jahren hätte ich die Schule eher abgeschottet. Aber die Entwicklung ist einfach so gewesen, dass man sagen muss, man muss das in die Schule holen, weil das der einzige Ort ist, das kritisch zu reflektieren mit Schülerinnen und Schülern und sie auch fit zu machen, Gütekriterien für sich zu entwickeln.“*

Anknüpfend an dieses Zitat kann man sich fragen, wie Schule auf der einen Seite und die Welt jenseits von Schule auf der anderen Seite beschaffen sind, wie Kinder und Jugendliche sich in diesen beiden Welten zurechtfinden, kommunizieren und lernen und welche Rolle digitale Medien bei dieser Orientierung spielen. Abstrakter formuliert kann man auch von der Durchlässigkeit und Anschlussfähigkeit formaler und informeller (Lern)Kontexte unter

Berücksichtigung von Medien sprechen. Vor diesem Hintergrund habe ich die Forschungsfragestellung meiner Dissertation wie folgt gewählt:

**Inwiefern bietet die handelnde Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit Medien Potenziale, formale und informelle Kontexte unter dem Fokus des Lernens miteinander zu verknüpfen?**

Ich verwende den Begriff „Kontext“, um unterschiedliche Perspektiven auf die scheinbar so offensichtlichen Bereiche „Schule“ und „Familie“ zu werfen. So betrachte ich sie nicht als Institutionen, sondern versuche, mir einen offeneren Blick zu bewahren. Im Rahmen der Dissertation habe ich Schule und Familie als soziale Felder, Netzwerke, Räume und Systeme analysiert. Im vorliegenden Beitrag liegt der Schwerpunkt auf der systemischen Brille. In Bezug auf die Lernprozesse, die innerhalb und außerhalb von Bildungsinstitutionen ablaufen, findet man in der Literatur in den letzten Jahren häufig die Begriffe „formale“ und „informelle Lernprozesse“ (vgl. z.B. Dohmen 2001). Diese Differenzierung halte ich nicht für zielführend, weil dadurch nahegelegt wird, dass das Lernen an sich eine andere Qualität besitze. Meiner Meinung nach sind es die Kontexte, die sich durch verschiedene Merkmale voneinander unterscheiden (vgl. auch Dux/ Sass 2005; Dinkelaker 2009), wie in der folgenden Grafik illustriert:

Lernen in	
formalen Kontexten	informellen Kontexten
arrangiert	nicht arrangiert
intendiert	intendiert und nicht intendiert
Schule, Institutionen	Familie, Peergroups, Freizeit
abschluss-/ zertifikatsorientiert	ohne formale Abschlüsse
curricular gesteuert	inhaltsoffen
hautsächlich expliziter Wissenserwerb	impliziter und expliziter Wissenserwerb
künstliche Problemstellungen	situierete, authentische Problemstellungen

Abbildung 1: Differenzierung zwischen Lernen in formalen und informellen Kontexten (Herzig/ Aßmann 2012: 14)

**2. Vorgehen bei der Grounded Theory-Entwicklung**

Strauss, einer der Begründer der Grounded Theory, beschreibt sie als „eine Methodologie und ein(en) Stil, analytisch über soziale Phänomene nachzudenken“ (Legewie/ Schervier-Legewie 2011: 74). Die Grundidee von Forschung im Verständnis der Grounded Theory ist es, für die Praxis zu forschen, um z. B. Leitlinien für professionelles pädagogisches Handeln zu entwickeln. Statt Hypothesen im Vorfeld zu formulieren und diese zu testen, geht es im Kern darum, auf der Basis von empirischen Daten neues theoretisches Wissen zu generieren (vgl. Alheit 1999: 1). Zentral ist also das Streben nach einer anspruchsvollen Theoriebildung für einen spezifischen Gegenstandsbereich und einer direkten Rückbindung dieser Theorie an das Datenmaterial (vgl. Métraux 2009: 645). Realität wird als etwas Prozesshaftes betrachtet. Deshalb kann eine Theorie, die versucht, diese Realität zu beschreiben und erklären, ebenfalls nur prozesshaft angelegt sein. Wissenschaftliche Theorien wie auch Alltagstheorien haben ihren Ausgangspunkt im menschlichen Handeln (vgl. Strübing 2008b: 294). Dementsprechend unterscheiden sich Alltagstheorien, die zur erfolgreichen Bewältigung tagtäglicher Aktivitäten dienen, nicht strukturell von wissenschaftlichen Theorien. Lediglich der Grad der Abstraktion, Systematisierung, logischen Stringenz und Überprüfung ist ein anderer (vgl. ebd.: 294 f.). Strauss versteht den Begriff der Theoriebildung als „Arbeit“, als einen Prozess, als praktische Tätigkeit (vgl. Strübing 2008a.: 13 ff.). In Anlehnung an Deweys Verständnis von Forschung als “inquiry“ sieht Strauss Forschung als „Kunstlehre“: Wie der Künstler immer schon Einzug in sein Kunstwerk findet und mit demselben interagiert, ist der Wissenschaftler als Subjekt an der Entstehung einer Theorie beteiligt und bringt seine Person, seine Erfahrungen und sein Wissen mit in diese Theorie ein. In der Grounded

Theory laufen Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung deshalb zeitlich parallel und in einer reziproken funktionalen Abhängigkeit ab (vgl. ebd.: 14). Für dieses Systematisieren der Gedanken des Forschenden haben Strauss und Corbin einige methodische Hilfestellungen erarbeitet, die den Wissenschaftler befähigen sollen, Forschung im Stil der Grounded Theory zu betreiben. Da es sich beim konkreten Vorgehen um einen iterativ-zyklischen Prozess handelt, lässt sich der Zugang schwer in eine lineare Form pressen. Dementsprechend sind die folgenden Schritte nicht so zu verstehen, dass sie streng hintereinander abgearbeitet werden müssen oder können, sondern eher dergestalt, dass sie alle in einen Forschungsprozess gehören, der für sich beansprucht, nach der Grounded-Theory-Methodologie zu arbeiten:

- das „sensibilisierende Konzept“
- die Erkundung des Feldes
- die Methodenwahl
- „theoretisches Sampling“ und erste Datenerhebung
- der „Kodierprozess“
- die Entfaltung einer „gegenstandsbezogenen Theorie“ (vgl. Alheit 1999: 9).

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags kann ich nicht auf alle dieser Aspekte detailliert eingehen. Ich beschränke mich im Wesentlichen darauf, „sensibilisierende Konzepte“ genauer zu erläutern, da ich systemtheoretische Zugänge als ein solches sensibilisierendes Konzept in meiner Arbeit genutzt habe. Zur „Methodenwahl“ sei gesagt, dass ich vor allem zehn Webtagebücher, die Kinder und Jugendliche über 14 Tage in der Schulzeit und 14 Tage in den Ferien geführt haben, als Datenbasis zugrunde gelegt habe. In diesen Weblogs haben mir die Heranwachsenden von ihrem alltäglichen Medienhandeln berichtet und ich konnte über die Kommentarfunktion Rückfragen stellen, sodass sich ein Dialog entsponnen hat. Ergänzend dazu habe ich Interviews mit Lehrpersonen und SchulleiterInnen geführt (vgl. das Interviewzitat in

der Einleitung). Eine „Erkundung des Feldes“ hat insofern stattgefunden, als ich alle Schulen, auf die die Kinder und Jugendlichen zu dem Zeitpunkt gingen, besucht und mir vor Ort ein Bild verschafft habe.

Mit „theoretischem Sampling“ meinen die Vertreter der Grounded-Theory-Methodologie, dass eine Stichprobe nicht vor der Untersuchung festgelegt wird, sondern während des Forschungsprozesses auf Basis theoretischer Überlegungen nach und nach entschieden wird, welche Datenquellen für die Fragestellung Sinn machen und wer dazu befragt bzw. beobachtet werden kann oder sollte.

Durch einen intensiven Kodierprozess in mehreren Stufen wird das Material systematisiert und nach und nach entwickelt sich eine gegenstandsbezogene Theorie, die Antwort auf die Forschungsfragestellung gibt.

### 3. Der Nutzen systemtheoretischer Zugänge als sensibilisierendes Konzept

*Was sind sensibilisierende Konzepte?*

Unter „sensibilisierenden Konzepten“ wird zum einen das Vorverständnis der Forscherin verstanden (ihre Ansichten, ihr Wissen, ihre Vorurteile gegenüber einem Gegenstand), aber auch theoretische Grundlagen, die sie entweder schon kennt oder sich während des Forschungsprozesses erarbeitet und die die Analyse der Daten leiten (Böhm 2009: 476). Im Rahmen eines Grounded Theory-Prozesses wird vor dem Hintergrund sensibilisierender Konzepte aus den Daten eine Theorie entwickelt. In meiner Dissertation habe ich Kontexte durch verschiedene theoretische Brillen betrachtet: als soziales Feld im Anschluss an die Theorie sozialer Praktiken nach Reckwitz (vgl. z.B. Reckwitz 2003), als System im Anschluss an Luhmann und Baecker (vgl. z. B. Luhmann 1987, Baecker 2002), als Netzwerk im Anschluss an Castells und Hepp (vgl. Castells 2001, Hepp 2009) sowie als Raum im Anschluss an Löw (vgl. Löw 2001). Die dahinter liegende Annahme ist:

Wenn man einen Kontext z. B. als soziales System betrachtet, hat das bestimmte Konsequenzen für Durchlässigkeit (nämlich im konkreten Fall, dass Durchlässigkeit nur als Anschlussfähigkeit über strukturelle Kopplungen funktioniert). D.h. dass jeder einzelne theoretische Zugang den Blick auf andere Aspekte eines Kontextes lenkt und dadurch meine eigene Wahrnehmung und Sensibilität diesbzgl. erweitert hat. Dementsprechend wurde aus der Denkfigur „Schule ist eine Institution, die über bestimmte Charakteristika verfügt“ die Denkfigur „Schule könnte ... sein, wenn man sie als soziales System betrachtet und konsequent die ablaufenden Kommunikationen analysiert.“. Unabhängig davon ob man Kontexte als soziale Felder, Systeme, Netzwerke oder Räume denkt – in jedem Fall kann eine Anschlussfähigkeit über Kommunikation (Codes, Schemata, Sinnprotokolle, Zeichen) aneinander hergestellt werden. Medien(angebote) nehmen bei derartigen Kommunikationsprozessen eine zentrale Rolle ein.

### *Warum systemtheoretische Zugänge als sensibilisierendes Konzept?*

Luhmann hat dem Komplex „Bildung und Erziehung“ viel Aufmerksamkeit geschenkt. Das spiegelt sich in drei Monographien, sechs Herausgeberschaften und einer großen Anzahl von Aufsätzen zu dem Thema wider (vgl. Kurtz 2007: 238). Dementsprechend bietet sich aus erziehungswissenschaftlicher Sicht eine Auseinandersetzung mit dieser Theorie an, wenn man einerseits Kontexte möglichst differenziert beschreiben und voneinander abgrenzen möchte und andererseits einen Rückbezug zu pädagogischen Fragestellungen herstellen möchte. Systemtheorie in Luhmanns Verständnis hat den Vorteil, dass sie als „Supertheorie“ über einen extrem hohen Abstraktionsgrad verfügt. Dadurch kann die Systemtheorie „in einer radikal distanzierten Beobachterperspektive an die Beschreibung des Erziehungssys-

tems herangehen“ (ebd.: 233). Es wird z.B. nicht mehr zwischen Schule und häuslicher Umgebung unterschieden, sondern zwischen dem Erziehungssystem und seiner Umwelt. Zudem beschreibt Luhmann den Umgang mit Komplexität als primäre Aufgabe seiner Systemtheorie. Nimmt man diese Sichtweise ernst, ist sichergestellt, dass man den naiven und eingeschränkten Blick des Alltagsbeobachters aufgibt.

Mein Untersuchungsgegenstand ist auf mehreren Ebenen komplex. Wenn man sich Gedanken um schulisches und außerschulisches Medienhandeln macht, sind einige zentrale Aspekte die Vermischung von Unterricht und Freizeit in der Schule durch Ganztage, Lernen mit Medien zu Hause, Freie Lernorte in der Schule, um nur einige Aspekte zu nennen. Luhmann richtet den Blick auf Kontingenzen, auf die ständige Möglichkeit des „Auch-anders-sein-Könnens“. Wenn es einen „praktischen Nutzen“ systemtheoretischer Forschung gibt, dann die Konzentration auf Paradoxien und blinde Flecken. Das folgende Zitat illustriert diesen Sachverhalt sehr schön:

*„Wenn ich so ein ketzerisches Zeug abends in meiner WG erzähle, so ein durchaus nicht völlig abgeneigter Student in einem meiner Luhmann-Seminare, dann kommt sofort die Reaktion, das sei ja schön und gut, doch was ändere das, was habe man praktisch davon?“ (...)* Zunächst einmal nichts. Es lohnt sich aber, beobachten zu lernen, Beobachter und ihre Beobachtungen zu beobachten. Dann bekommt man viel von dem zu sehen, was gesehen wird und was nicht. Gerade das von anderen und einem selbst nicht Gesehene lässt das Gesehene im Lichte anderer Möglichkeiten erscheinen“ (Krause 2007: 245 f.).

Diese ständige Befremdung der eigenen Wahrnehmung habe ich mir insbesondere bei der Analyse meiner Daten versucht, zu Nutzen zu machen, indem ich nicht immer auf das Offensichtliche geschaut habe, sondern mich gefragt habe, welche möglichen Kontingen-

zen es gibt und wie Kommunikation auch anders hätte verlaufen können.

#### **4. Bedeutsamkeit systemtheoretischer Konzepte für die Entstehung meiner Grounded Theory**

Im Verlauf meiner Arbeit konnte ich vier Aspekte herausstellen, die für mich bei der Datenerhebung und -auswertung im Anschluss an die Systemtheorie zielführend waren:

##### **4.1 Konzentration auf Kommunikation als dreistelligen Selektionsprozess sowie auf (Kommunikations-)Themen**

*„Die Pädagogik beginnt, wenn der Lehrer zu verstehen sucht, ob er verstanden worden ist“ (Luhmann 1986: 103).*

In dem Aufsatz „Systeme verstehen Systeme“ verdeutlicht Luhmann, warum es für sein Theoriegebäude so wichtig ist, dass nicht Menschen verstehen, sondern Systeme. Er argumentiert, dass man sich der Analyse wichtiger Fragen andernfalls verschließen könnte:

*„Man würde sich unter anderem den Zugang zu der Frage verbauen, was nun pädagogisch wichtiger ist: ob der Lehrer oder ob das Interaktionssystem Schulunterricht den einzelnen Schüler versteht; ob der Lehrer eher sein eigenes Verständnis manifestieren soll, oder ob er das Interaktionssystem zum Verstehen bringen soll; oder ob etwa das Interaktionssystem, sei es zufällig, sei es vielleicht gar nicht so zufällig, durch eigenes Verstehen den Lehrer zum Verstehen bringen kann“ (ebd.: 92 f.).*

Derartige Fragen lassen sich mit dem Luhmannschen Kommunikationsverständnis bearbeiten. Die komplexe Anlage als dreistelliger Kommunikationsprozess ermöglicht es zu analysieren, an welcher Stelle ein „Bruch“ in der Kommunikation auftritt bzw. Anschlusskommunikation im Keim erstickt wird. Bei der Analyse meiner Daten habe

ich entsprechend darauf geschaut, inwiefern etwas als Mitteilung wahrgenommen, also im Luhmannschen Sinne verstanden wurde. Darüber hinaus habe ich analysiert, welche Selektionsofferten (nicht) angenommen werden. Für die Datenerhebung und -auswertung war es wertvoll, sich mit der Systemtheorie zu befassen, weil mich diese Auseinandersetzung dazu gebracht hat, gezielt Kommunikationsthemen zu erfragen bzw. auch mit zu erfassen, was vielleicht nicht thematisiert wird. Da Themen eine strukturelle Kopplung (und damit auch Erziehung als spezifische Form der Kommunikation) erst ermöglichen (vgl. Herzig 2012: 218 f.), kommt ihnen eine besondere Relevanz zu, wenn man die Durchlässigkeit formaler und informeller Kontexte untersucht.

##### **4.2 Konzentration auf Medienangebote als potenzielle strukturelle Kopplungen**

Medienhandeln konzipiert Luhmann nicht subjektbezogen. D.h. Medienhandeln ist nicht so zu verstehen, dass Menschen irgendetwas mit Medien tun. Es sind auch keine Routinen, die ein Subjekt hervorbringen, sondern soziale und psychische Systeme werden anschlussfähig/ nicht anschlussfähig über Medien. Verbreitungsmedien und symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien tragen dazu bei, dass die einzelnen Selektionen des Kommunikationsprozesses wahrscheinlicher werden. Interessant war für mich insbesondere der Gedanke, dass Medien(angebote) als strukturelle Kopplungen dienen können, wie Baecker es für den Computer formuliert (vgl. dazu auch Herzig 2012: 219). Es entwickelt sich laut Baecker mit dem Aufkommen des Computers „eine neue Primärform der gesellschaftlichen Differenzierung (...), von der wir bislang allenfalls das Prinzip errahnen, nämlich das Netzwerk, jedoch nicht ihre Struktur. Und das bedeutet, dass wir hier nicht nur über ein neues Kommunikationsmedium nachdenken, sondern zugleich auch über ein neues Vernetzungsprinzip“ (Baecker 2007: 303).

### 4.3 Konzentration auf die Beobachtung von System-Umwelt-Differenzen sowie auf verwendete Differenzschemata und zweiseitige binäre Codes

Die Theorie sozialer Systeme bietet ein einheitliches soziologisches Vokabular an, um aus einer Beobachterperspektive System-Umwelt-Differenzen zu beschreiben. Baecker nennt die systemtheoretischen Begrifflichkeiten – in Anlehnung an die Informatik – „Metadaten“ und verdeutlicht daran das empirische Potenzial der Systemtheorie. Sachverhalte können völlig neu betrachtet, systematisiert und beschrieben werden. Metadaten generieren Beschreibungen, sortieren diese, werten sie aus (vgl. Baecker 2010: 25).

*„Systemtheoretisch angeleitete empirische Forschung ist demnach nicht bloß Anwendung von Begriffen auf Sachverhalte, sondern zirkuläre Erprobung von Metadaten an Daten derart, dass die Metadaten die Daten zu sortieren und Daten die Metadaten zu korrigieren erlauben“ (ebd.: 11).*

Eine solche „Erprobung“ habe ich durchgeführt, indem ich auf die Systemgrenzen fokussiert und geschaut habe, was im konkreten Fall noch zum Erziehungssystem zu zählen ist (z.B. bestimmte Kommunikationen in der häuslichen Umgebung) und was nicht. So kann man z.B. danach fragen, wie „Freizeit“ als System beschrieben werden kann und über welche Codes und Programme dieses System verfügen könnte. Daran anknüpfend ist es interessant, dass Baecker eine Stärke des von ihm eingeführten symbolisch generalisierten Kommunikationsmediums „Intelligenz“ darin sieht, den Blick zu weiten und sich bei der Reflexion des Erziehungssystems nicht nur auf Schule zu konzentrieren:

*„Eine Reflexion auf die Intelligenz als Medium der Erziehung mag jedoch dazu beitragen, sowohl die Interaktion, als auch die Or-*

*ganisation zu entlasten, indem Ansatzpunkte für und Maßnahmen der Erziehung auch außerhalb von Schulklassen als alltägliche und lebensweltliche Emergenzmomente von Erziehung identifiziert werden können. Damit wäre für die Reflexion des Systems im System sichergestellt, dass Erziehung nicht nur als organisierte Veranstaltung abläuft“ (Baecker 2007: 306).*

Dementsprechend ist der von Baecker eingeführte Code Wissen/ Nicht-Wissen für die Bearbeitung der Forschungsfrage von Relevanz.

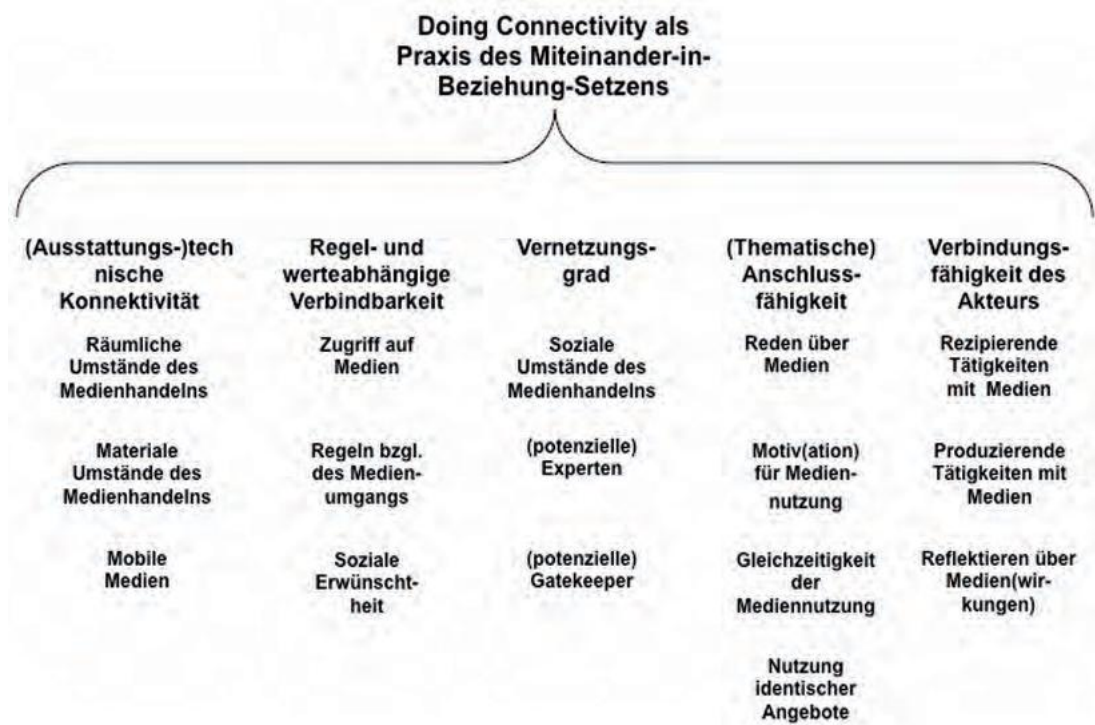
### 4.4 Konzentration auf Individuen als psychische Systeme/ Personen/ Akteure in Leistungs-Laienrollen

Als Erziehungswissenschaftlerin ist es ungewohnt, Menschen nicht ganzheitlich zu betrachten, sondern als „psychische Systeme“ oder unpersönliche Zurechnungsadressen. Innerlich sperrt man sich dagegen, weshalb die Theorie sozialer Systeme in pädagogischen Kreisen durchaus kritisch rezipiert worden ist. Zwingt man sich jedoch dazu, die Luhmannsche Denkweise auszuprobieren und einzuüben, gewinnt man Reflexionshorizonte dazu. Systemisch-konstruktivistisches Denken „führt nicht zu Handlungsanweisungen, sondern zu einer reflexiven und kritischen Grundhaltung gegenüber den Begründungen für pädagogisches Handeln“ (Lindemann 2006: 9). Konsequenz ist ein neuer Blick auf die Lernenden, aber damit verbunden natürlich auch eine Neukonzeption des Lehrenden, die zu „forschenden Begleitern von Entwicklungsprozessen“ (ebd.) werden. Insbesondere das Bewusstsein für Kontingenz relativiert die zentrale Stellung der Lehrperson. Wenn man weiß, dass jede Kommunikation/ jedes Handeln stets auch anders möglich wäre, neigt man nicht so leicht dazu, die eigenen Interventionsmöglichkeiten in unrealistischer Weise zu überhöhen.

## 5. Ergebnisse und Bedeutsamkeit des systemtheoretischen Denkens

In einem mehrstufigen Kodierprozess habe ich aus den von mir erhobenen Daten unter Berücksichtigung der sensibilisierenden Konzepte eine gegenstandsbezogene Theorie des kontextübergreifenden und -verbindenden Lernens mit und über Medien entwickelt. Im Einzelnen ist dieser Prozess in meiner Dissertationsschrift dokumentiert, sodass nachvollzogen werden kann, wie die fünf Hauptkategorien und die Schlüsselkategorie "Doing Connectivity" entstanden sind (vgl. Aßmann 2013: 231 ff.). Die folgende Grafik zeigt die Entwicklung der Schlüsselkategorie aus den konzeptuellen Codes, die ich nach und nach im Material identifiziert habe:

Abbildung 2: Entwicklung der Schlüsselkategorie aus den konzeptuellen Codes (Aßmann 2013: 283)



Kontexte miteinander verknüpfen, wie sie diese miteinander in Beziehung setzen. Dazu – so die zentrale These meiner Untersuchung – muss sich eine entsprechende soziale Praxis etablieren. Schule sollte einen zentralen Beitrag dazu liefern und kann sich über diese Leistung in der gegenwärtigen Netzwerkgesellschaft neu positionieren. Die handelnde Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit Medien kann unter bestimmten Bedingungen Potenziale bieten, formale und informelle Kontexte unter dem Fokus des Lernens miteinander zu verbinden und zwar,

1. wenn spezifische Medien(angebote) sowohl in formalen als auch in informellen Kontexten vorhanden sind, wenn z.B. sowohl in der Schule als auch im eigenen häuslichen Umfeld ein internetfähiger PC existiert und funktionstüchtig ist ((Ausstattungs-)technische Konnektivität).

Die Schlüsselkategorie gibt eine Antwort auf die Frage, unter welchen Bedingungen Kinder und Jugendliche über ihr Medienhandeln

2. wenn (implizite und explizite) Regeln sowie Wertvorstellungen die wechselseitige Durchlässigkeit der Kontexte begünstigen,

d.h. wenn z.B. sowohl in der Schule als auch zu Hause (zumindest temporär) der internetfähige PC entsprechend genutzt werden darf (**Regel- und wertabhängige Verbindbarkeit**).

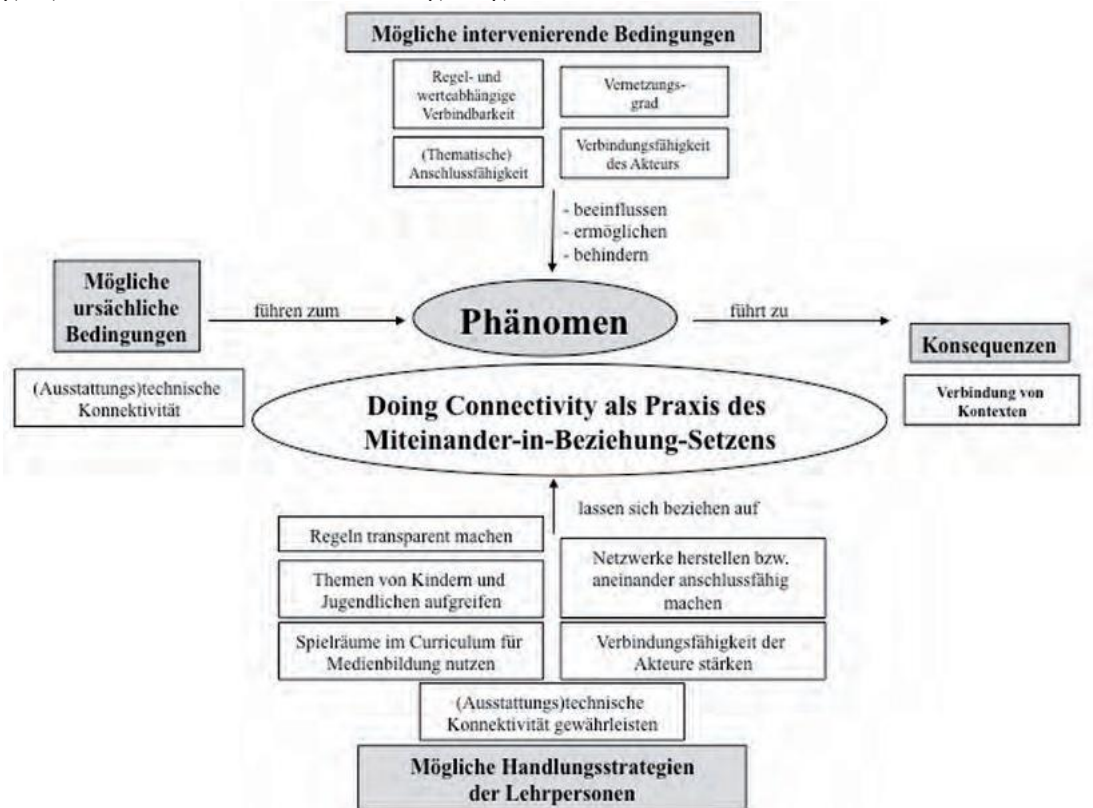
3. wenn es Personen gibt, die für die Kinder und Jugendlichen als „Gatekeeper“ fungieren und ihnen z.B. ermöglichen, spezifische Medien(angebote) kontextübergreifend bzw. -verbindend zu nutzen (vgl. 2.) und ihnen bei Problemen, z.B. wenn der PC nicht funktioniert (vgl. 1.), unterstützend zur Seite stehen sowie die Kinder und Jugendlichen selbst als Experten in Medienfragen einbeziehen (**Vernetzungsgrad**).

4. Wenn es kommunikative und thematische Anschlussstellen zwischen den Kontexten gibt, die im Idealfall Entwicklungsaufgaben

und Etablierung solcher Anschlussstellen eine wichtige Rolle spielen. ((**Thematische Anschlussfähigkeit**))

5. Wenn Kinder und Jugendliche in der Lage sind, selbstbestimmt Verbindungen herzustellen, indem sie Medien(angebote), Lernaktivitäten und -resultate im Umgang mit diesen Medien(angeboten) sowie Themen zwischen formalen und informellen Kontexten hin- und herzuprozessieren. Dazu ist erforderlich, dass die Voraussetzungen 1. bis 4. erfüllt sind (**Individuelle Verbindungsfähigkeit**).

Abbildung 3: Kodierparadigma zur Schlüsselkategorie „Doing Connectivity“ (Aßmann 2013: 284)



ben, Bedürfnisse und Interessen der Kinder und Jugendlichen aufgreifen, z.B. eine spezifische Homepage als Medienangebot. Die „Gatekeeper“ (vgl. 3.) können bei der Suche

Insbesondere die Entwicklung der Kategorien „(Ausstattungs-)technische Konnektivität“, „Vernetzungsgrad“ sowie „(Thematische) Anschlussfähigkeit“ sind durch systemtheore-

tisches Denken inspiriert. Abschließend wird durch die Darstellung im Kodierparadigma (einer von Strauss entwickelten Methode zur Systematisierung der Kategorien) deutlich gemacht, wie die einzelnen Kategorien zueinander in Beziehung stehen (vgl. ausführlich Aßmann 2013).

## 6. Fazit

Kinder und Jugendliche verfügen im Umgang mit Medien über Potenziale, die häufig nur in informellen Kontexten genutzt werden können oder dürfen. Es unterbleibt zwangsläufig die Chance, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausdifferenzieren. Diese Möglichkeit besteht aber in einem formalen Kontext wie der Schule, wenn sie dem Medienhandeln von Kindern und Jugendlichen mit größerer Responsivität begegnen würde. Insbesondere durch die Reflexion des eigenen Medienhandelns können Heranwachsende erkennen, an welchen Stellen sie mit und über (digitale) Medien bereits kontextübergreifend lernen. Schrittweise lässt sich eine Praxis des Miteinander-in-Beziehung-Setzens etablieren, deren Anwendung im Idealfall „automatisch“, quasi spielerisch verläuft und dazu beiträgt, unterschiedliche Systeme, in denen sich Kinder und Jugendliche bewegen, aneinander anschlussfähig werden zu lassen.

Ein systemischer Blick kann Pädagoginnen und Pädagogen helfen, die eigene Wahrnehmung immer wieder produktiv zu befragen und nicht nur mit etablierten Vorstellungen und Sichtweisen an Probleme heranzugehen, sondern Kontingenzen zu erkennen. Dies kann im Sinne von Schulentwicklung ein kleiner Schritt in Richtung der Schule sein, die wir in einer mediatisierten Gesellschaft brauchen, um die heranwachsende Generation auf das Leben vorzubereiten.

### Literatur

**Alheit, Peter** (1999): „Grounded Theory“: Ein alternativer methodologischer Rahmen für qualitative Forschungsprozesse. Unveröffentlichtes Manuskript. Online verfügbar unter: [http://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/cebu/PDFs/Paper\\_Alheit\\_Grounded\\_Theory.pdf](http://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/cebu/PDFs/Paper_Alheit_Grounded_Theory.pdf) (letzter Zugriff: 11.05.2013).

**Aßmann, S.** (2013): Medienhandeln zwischen formalen und informellen Kontexten: Doing Connectivity. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

**Baecker, Dirk** (2002): Wozu Systeme? Berlin: KulturVerlag Kadmos.

**Baecker, Dirk** (2007): Wozu Gesellschaft? Berlin: KulturVerlag Kadmos.

**Baecker, Dirk** (2010): Die Texte der Systemtheorie. Online verfügbar unter: <http://www.systemisch-forschen.de/sites/default/files/Texte%20der%20Systemtheorie.pdf> (letzter Zugriff: 11.05.2013).

**Böhm, Andreas** (2009): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 475-485.

**Castells, Manuel** (2001): Bausteine einer Theorie der Netzwerkgesellschaft. In: Berliner Journal für Soziologie (4), S. 423-439.

**Dinkelaker, Jörg** (2009): Motive und Lernanlässe - zur sozialen Konstitution des Lernens Erwachsener in informellen Kontexten. In: Matthias Rohs und Bernhard Schmidt (Hg.): Warum informell lernen? Argumente und Motive. Bildungsforschung (1) 2009 6. Jg. 1. Aufl. Norderstedt: Books on Demand, S. 63-78.

**Dohmen, Günter** (2001): Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller. Hg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). Bonn.

**Düx, Wiebken/ Sass, Erich** (2005): Lernen in informellen Kontexten. Lernpotenziale in Settings des freiwilligen Engagements. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8 (3), S. 394-411.

**Hepp, Andreas** (2009): Netzwerke der Medien – Netzwerke des Alltags. Medientechnologien und kommunikative Mobilität in der jugendlichen Alltagswelt. In: Claus J. Tully (Hg): Multilokalität und Vernetzung. Beiträge zur technikbasierten Gestaltung jugendlicher Sozialräume. Weinheim: Juventa, S. 201-216.

**Herzig, Bardo** (2012): Medienbildung. Grundlagen und Anwendungen. München: kopaed.

**Herzig, Bardo/ Aßmann, Sandra** (2012): Medienpädagogik und Schule. In: Dorothee M. Meister, Friederike von Gross und Uwe Sander (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Medienpädagogik. Weinheim: Beltz/ Juventa. Online verfügbar unter: <http://www.erzwissonline.de/#> (DOI 10.3262/EEO18120260).

**Krause, Detlef** (2007): Ich hatte keinen Sex mit Monica Lewinsky. Luhmannsche Alltagsbetrachtungen. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.

**Kurtz, Thomas** (2007): Bildung und Erziehung in der soziologischen Theorie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10 (2), S. 231-249.

**Legewie, Heiner/ Schervier-Legewie Barbara** (2011):

„Forschen ist harte Arbeit, es ist immer ein Stück Leiden damit verbunden. Deshalb muss es auf der anderen Seite Spaß machen“. Anselm Strauss im Interview mit Heiner Legewie und Barbara Schervier-Legewie. In: Günter Mey und Katja Mruck (Hg.): *Grounded Theory Reader*. 2., aktualisierte und erweiterte Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-78.

**Lindemann, Holger** (2006): *Konstruktivismus und Pädagogik. Grundlagen, Modelle, Wege zur Praxis*. München: Reinhardt.

**Löw, Martina** (2001): *Raumsoziologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Luhmann, Niklas** (1986): *Systeme verstehen Systeme*. In: Niklas Luhmann und Karl Eberhard Schorr (Hg.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 72-117.

**Luhmann, Niklas** (1987): *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Métraux, Alfred** (2009): *Verfahrenskunst, Methodeninnovation und Theoriebildung in der qualitativen Sozialforschung*. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke (Hg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 643-652.

**Reckwitz, Andreas** (2003): *Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32 (4), S. 282-301.

**Strauss, Anselm L./ Corbin, Juliet M.** (2010): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

**Strübing, Jörg** (2008a): *Pragmatismus als epistemische Praxis. Der Beitrag der Grounded Theory zur Empirie-Theorie-Frage*. In: Herbert Kalthoff, Stefan Hirschauer und Gesa Lindemann (Hg.): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 279-311.

**Strübing, Jörg** (2008b): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 2., überarb. und erw. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

### Über die Autorin:

Sandra Aßmann, Dr. phil., Dipl.-Päd., Jahrgang 1981, lehrt und forscht am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Paderborn. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten zählen: Lernprozesse in formalen und informellen Kontexten, Ganztagschulentwicklung, mediendidaktische und medienerzieherische Fragen, Medienbildung über die Lebensspanne.





© luxuz – photo case.com

## Systemisch Schule machen!



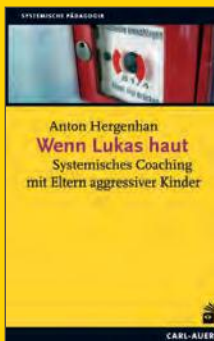
320 Seiten, Kt  
2010  
€ (D) 29,95/€ (A) 30,80  
ISBN 978-3-89670-729-1



271 Seiten, 16 Abb., Kt,  
3. Aufl. 2010  
€ (D) 24,95/€ (A) 25,70  
ISBN 978-3-89670-615-7



128 Seiten, Kt,  
2012  
€ (D) 13,95/€ (A) 14,40  
ISBN 978-3-89670-863-2



203 Seiten, Kt,  
2011  
€ (D) 21,95/€ (A) 22,60  
ISBN 978-3-89670-807-6



190 Seiten, 49 Abb., Kt,  
2., unveränd. Aufl. 2013  
€ (D) 17,95/€ (A) 18,50  
ISBN 978-3-89670-838-0



200 Seiten, Kt,  
3. Aufl. 2012  
€ (D) 21,95/€ (A) 22,60  
ISBN 978-3-89670-643-0



**Carl-Auer Verlag • [www.carl-auer.de](http://www.carl-auer.de)**  
Im Webshop bestellt – deutschlandweit portofrei geliefert!



Regina Eva Hofbaur

### Vom Möglichkeitssinn: Gutmütterliche Einladung zum hypnosystemischen Querdenken

*Heute früh sagte meine 3 jährige Tochter am Frühstückstisch:*

*„Seid mal still, ich möchte etwas sagen.  
Papa, du bist der Bestimmer von deiner Welt  
– Mama, du bist der Bestimmer von deiner  
Welt – und ich, ich bin der Bestimmer von  
meiner Welt!“*



Gerade eben, als ich mir eine Tasse Kaffee machte, sind mir Lindas Worte wieder eingefallen und ich musste schmunzeln. Ja – und dann ist die Idee geboren, diesen Text zu schreiben. Also habe ich es mir am Tisch gemütlich gemacht, den Laptop aufgeklappt, die dampfende Tasse frisch gebrühten Kaffee neben mich gestellt und schaue auf das üppige Grün des sommerlichen Gartens draußen. Wie ist das möglich? Ich habe doch für heute Vormittag ganz anderes geplant. Eine Liste voller Tätigkeiten, die aufzuschieben nicht klug ist – dennoch Plan hin oder her... wenn ich der Bestimmer meiner Welt bin, kann ich das möglich machen.

**WAS ALLES SEIN KANN.** (Dazu später mehr) Linda hat da gerade etwas angestoßen, dem ich folgen will.

Wie kommt meine Tochter dazu, so etwas zu sagen? Gut, wahrscheinlich hat sie von der „Psychomutter“ schon mal die Aussage zu hören bekommen: Du bist der Experte für dein Leben! Obwohl... eigentlich sind das Sätze, die ich eher im Therapieraum gebrauche..... Sicher bin ich mir aber, dass ich nie gesagt habe: „BESTIMMER von deiner WELT“. Natürlich geht es manchmal darum, wer bestimmen darf und Linda lernt (immer wieder), dass nicht alles nur nach ihren Wünschen gehen kann. Da sag ich schon ab und an: „Süße, du musst/kannst nicht alles bestimmen“. Klar, denn auch wenn sie eine andere, eigene Welt/Weltsicht hat, so leben wir doch immer wieder in gemeinsamen räumlichen und zeitlichen Kontexten, wo wechselseitige



Rücksichtnahme eine hilfreiche Eigenschaft sein kann.

Warum gefällt mir der Satz von Linda: „Jeder ist Bestimmer seiner Welt“?

Ich hätte den Satz bisher so formuliert: „Jeder ist Experte für sein Leben“.

Aber was heißt es schon Experte zu sein, wenn man nicht nach seiner eigenen Expertise handelt. Wie viele Experten werden krank, weil sie die Weisheiten und Botschaften des (wie auch immer man's nennen möchte) inneren Wissens/Körpers /inneren Teams, nicht beachten?

Nun aber langsam!

Erstens will hinterfragt werden, ob jede Krankheit durch Nichtbeachtung der eigenen stimmigen inneren Welt passiert. Und selbst wenn Menschen ihrer Krankheit einen Sinn abgewinnen können und sich dadurch zur Veränderung ihrer Denk- und Handlungsmuster anstoßen, könnte Krankheit ja noch viele, ganz andere Ursachen und Zusammenhänge bergen. ALLES KANN WAS SEIN. Auch würde eine Deutung: „Die Krankheit hat Sinn, bringt dich wieder zu deinem Expertentum zurück“ je nach zeitlichem Kontext sehr unterschiedliche Auswirkungen haben können. Zu manchen Zeiten mag es eher Selbstabwertung („Da bin ich Depp auch noch so blöd, hör nicht auf mich und bin daher selber an meinem Zustand schuld!“) begünstigen, zu anderen Zeiten eher ermutigend wirken („Hey, super auf mich ist Verlass, wie toll, das ich mich immer mit dabei habe und wie gut, das ich mein Experte bin!).

Bestimmer der Welt und Experte der Welt. Was ist der Unterschied?

Für mich (gefühl) hat der Bestimmer höhere Chancen, dass seine Aussagen/Wahrheiten umgesetzt werden. Ein Quäntchen mehr Handlungsfähigkeit und Power ist vielleicht enthalten. Aber es klingen auch Worte wie Macht und Hierarchie für mich mit an... Ist der EXPERTE vielleicht mehr der Berater

und der BESTIMMER eher der operative Verantwortliche? Und was birgt mehr Möglichkeitssinn?

Wie wäre es zu sagen: „Ich bin der FORSCHER meiner Welt“ oder „Ich bin der ERFINDER meiner Welt“?

Puh! „Erfinder“ klingt zwar toll - kreativ, spielerisch. Aber auch ganz schön anstrengend..... Absolute Ergebnisverantwortung. Und das immer und jederzeit! Zwar hat man ein hohes Ausmaß an Gestaltungsfreiraum, aber was, wenn es mal schief geht – wer will schon in einer schlechten Erfindung leben!



Auch hierzu fällt mir eine Aussage von Linda ein. In einer ihrer Kraftexplosionen, wo die Welt wieder einmal nicht so tat, wie Linda wollte (wo sie doch ganz klar weiß, was sie will und auch wie!), nahm ich sie in bewährter Art auf meinen Schoß, hielt sie fest (ganz fest – sonst gibt es wieder diese un-schönen Kratzer in meinem Gesicht) und sagte zu ihr „Linda du musst nicht alles alleine bestimmen, ich bin auch noch da, du bist nicht alleine. (Und etwas betonter) Die Welt liegt nicht alleinig auf deinen Schultern“. Da sah sie mich mit großen ernsten Augen an und antwortete trotz weinerlicher Stimme ganz ruhig: „Doch Mama, die gaaaanze Welt auf MEINEN Schultern!“

Linda die Erfinderin. Ohne sie verschwindet die Welt, wer weiß wohin.... Und wo ist meine Welt, wenn ich nicht auf sie schaue, mich mit ihr/zu ihr verhalte, sie bedeute?

Ich habe eine Postkarte. Auf der sieht man einen Elefanten, der sich in einem See spiegelt. Ganz egal, wie man die Karte hält: der Elefant sieht immer gleich aus, was das „Reale“ ist und was die Spiegelung, verschwimmt. Über dem einen Elefanten steht WO EIN WIRKLICHKEITSSINN, und dann dreht man die Karte auf den Kopf... über dem anderen Elefanten steht DA EIN MÖGLICHKEITSSINN. Ist das so?

### ALLES KANN WAS SEIN KANN ALLES WAS SEIN

Wenn die gaaanze Welt auf unseren Schultern ist, dann könnten wir uns kopfüber (oder im Kopf) schnell drehen. Schwups stünden wir mit beiden Beinen fest auf unserer Welt, bereit, diese zu erforschen: Lieblingsplätze, Rätsel, Beweggründe, Formationen, Bewohner, Spielräume, Elemente, ANTEILE, LANDSCHAFTEN....

JEDER KÖRPER IST EINE EINZIGARTIGE LANDSCHAFT. Das hat einmal ein Lehrer gesagt, bei dem ich Unterricht in Contact Dance genommen hatte. Ich fand diesen Satz wunderschön. Finde ihn bis heute inspirierend.

„Contact“ ist eine Form von Tanzimprovisation, wo man immer wieder in Kontakt geht oder bleibt, sich mit einem oder mehreren

Tänzern gemeinsam durch den Raum bewegt. Dabei greift man die Impulse von außen/dem anderen Körper auf. Man teilt sich über Strecken einen Schwerpunkt und nützt die anatomischen Gegebenheiten (die eigenen & die des anderen), um sich überraschen zu lassen, wohin der gemeinsame Bewegungsfluss führt. Man bleibt dabei viel am Boden (sicherer ist das ;-)) und das ganze wird eigentlich nur dann fließend und ein Genuss, wenn man aufhört zu schauen, zu denken und stattdessen beginnt, zu der anderen Körperlandschaft hinzuhorchen. Wenn man mehr aus einem Gefühl der Präsenz und eigenen Stimmigkeit heraus handelt, sich unvoreingenommen begegnet. Der Möglichkeitssinn lebt hier, wie mir scheint, weniger in Form von Gedanken, geplanten Bewegungen/Interventionen, sondern eher in der Bewegung-aus-sich-selbst-heraus. Und auch aus der Unterschiedlichkeit der Körperlandschaften, mitsamt aller ihr innewohnenden Besonderheiten und Kontaktoptionen.

Was bedeutet das für mich, wenn ich mich auf die Interaktion mit dem Gegenüber einlasse, auf seine Landschaft, seine Welt beziehe ohne den Kontakt zu meiner eigenen Landschaft zu verlieren? Wenn ich neugierig bleibe und mich überraschen lasse, immer wieder, von dem, was entsteht. Dazwischen. ...Und ich dann zum Hubschrauberflug einla-



de (mich, oder nur einen Teil von mir, oder jemanden von außen), dieses Naturereignis zu bestaunen und zu betrachten. „Heben Sie mit mir ab, zum Flug über Welten. Eine atemberaubende Erfahrung. Zeuge zu sein, wie Welten aufeinandertreffen, sich begegnen und wer weiß, vielleicht miteinander... zu tanzen beginnen!“

Kann der Möglichkeitssinn also nicht nur im Kopf stattfinden? Kann er auch in den Füßen, Beinen, im Rumpf, in der Begegnung mit anderen fassbar werden? Was macht ihn aus, diesen Sinn? Sollte man ihn zu unseren 5 Sinnen hinzu addieren?

Viele Fragen – und hier eine weitere, die ich im Schloss Freudenberg, im „Museum der Sinne“ in Wiesbaden, an der Wand geschrieben fand:

## **WIE VIELE SINNE HAT DER MENSCH?**

Und die Antwort, war auch nicht weit:

## **SO VIELE ER SICH DENKEN KANN**

Wie viele kann ich mir denken? Und, welchen Nutzen hat ein Sinn, wenn er mir keinen Sinn macht, oder ich ihm in meinem jeweiligen Lebenskontext „nicht mehr anschlussfähig“ erscheine?

In einem Buch (Achtung Buch = Second Hand Wissen ;-) über Australien, beschreibt die Autorin, dass Aborigines reifes Gemüse „orten“ konnten, indem sie die Hand ohne Berührung oberhalb der Pflanze/Blätter bewegten. Auch konnten sie unterirdische Wasserläufe „hören“ und somit tagelang wandernd zu einer Stelle gelangen, die für Wasserentnahme zugänglich war. Innerhalb meines Möglichkeitssinns klingt das plausibel. Wie sieht es bei Ihnen aus?

Kennen Sie noch die ganz alten, großen Radios, mit dem Knopf, den man drehen muss-

te, um Sender einzustellen? Wenn man es schnell machte, fand man so 4 – 6 Programme, die gut einstellbar waren.... ließ man sich aber Zeit, drehte man ganz langsam und vorsichtig, dann kamen noch viel, viel mehr Sender zum Vorschein.

Ich persönlich glaube, wir haben viel mehr Sinne als wir denken (und die Wissenschaft uns evaluieren kann). Haben wir manche Sinne verlernt, oder nie erlernt? Wer will das wissen, oder bestimmen? Die Frage hier für mich lautet also: Welche Sinne will ich mir erfinden?

Ich habe vorhin schon von meiner kleinen Tochter berichtet, die einen ausgeprägten Möglichkeitssinn, gepaart mit Gestaltungsdrang lebt. Aber ich habe auch einen älteren Sohn, David. Dieser hat – so würde ich es beschreiben - einen ausgeprägten Dekonstruktions-/Konstruktionssinn, gepaart mit beharrlichem Forscherdrang. Den Dingen geht er gerne auf den Grund, zerlegt sie in die kleinsten Bestandteile, filtert ihre ureigensten Eigenschaften heraus. Das zeigt sich zum Beispiel an seiner Art Lego zu nutzen. Natürlich wird eine große Packung erst mal schön nach Vorlage zusammengebaut, klar. Aber schon wenige Tage danach, ist ihm die von außen vorgegebene Form nicht mehr heilig. Er baut das ganze wieder auf die Grundbausteine zurück – und dann geht's erst richtig los! Mit dem nun lose verfügbaren Material wird Neues geschaffen. Unglaublich fantasievolle und wunderschöne Maschinen, Gebäude, Fahrzeuge erblühen, um wenige Tage danach wieder neu/anders zu entstehen. Spannenderweise geht dem Neu-Schaffen immer zuerst ein bis ins Letzte Auseinandernehmen voraus (und das nicht nur bei Lego).

Wenn ich es schaffe, nicht sogleich daran zu denken, wie ich das Ganze dann wieder aufgeräumt und sauber bekomme, kann ich seinen Experimenten viel Sinniges und Sinnliches abgewinnen. Plexiglas splittert wirklich anders als Holz, als Kohle, als Stein, als Ke-

ramik, als Styropor, als Speckstein. Schrauben sehen unterschiedlich aus, was man nur erkennen kann, wenn man mal an Schrauben auch tatsächlich dreht. Und eine Schraube die locker ist, bedeutet tiefer dringen zu können. Forscher David, ohne Angst vor dem „dahinter“.

### **ALLES KANN WAS SEIN KANN ALLES WAS SEIN WAS ALLES SEIN KANN**



Da mein Sohn viel Erfahrung mit einzelnen Teilen hat, scheint ihm auch das „Anteile-Modell“ sehr vertraut und sinnvoll. Ja, immer mal wieder, will ein Teil von ihm dieses und ein anderer Teil jenes. Ist doch klar! Viele Teile, viele Sinne, viele Möglichkeiten. Manchmal aber geht es nicht nur um Teile. Neulich z. B. weinte er „Mein Herz ist wie zerrissen. Das halbe Herz will... das andere aber...“. Nicht irgendein Teil, nein das Herz! Was meint er damit? Mir scheint es da um ganz tief empfundene Ambivalenzen zu gehen.

Wenn dann die Lust am Erfinden und Forschen wie weg ist, und eher eine große Sehnsucht, ein Rätsel anklingt... welche Fragen kann ich dann von außen anbieten, um die Lösungssuche zu unterstützen?

Oder bräuchte es dann viel eher, so ein Kind einfach nur in den Arm zu nehmen? Mit-Gefühl, Mit-Schwingen. Sich und dem anderen einzugestehen, dass man das auch kennt. Das man sie verstehen kann, diese Ambivalenz,

dieses „wie zerrissen“ - Gefühl. Grenzerfahrung. Ja, ich habe sie auch, diese Rätsel, immer mal wieder.

Ich bin begrenzt.....

### **WAS KANN GRENZE SEIN?**

Ich hatte mal einen Ballettlehrer, der aus meiner Sicht ein extrem guter Pädagoge war. Humorvoll, exakt, achtsam, liebevoll. Wenn er merkte, dass die Übungen an unsere Grenzen gingen, sagte er heiter:

„Hey, that’s life – grow up! ...and don’t stop breathing ;-)“

Ja, weiter zu atmen, kann manchmal nützlich sein. Das, was ohnehin passiert, nicht an-oder aufzuhalten.

### **ALLES KANN WAS SEIN KANN ALLES WAS SEIN WAS ALLES SEIN KANN SEIN KANN ALLES WAS**

Wenn das so ist, dann bleibt mir ein fröhliches Weiter-Querdenken (oder auch mal wieder damit aufhören) zu wünschen. Und liebe Grüße.

Ich gehe jetzt wieder ein wenig bestimmen, erfinden, erforschen, atmen. Denn das bedeutet mir die Welt ;-)





Gabriele Günthör

### Erfahrung am Stein

*Erfahrungsbericht aus dem Aufbaukurs 2 x 2 = grün bei Mechthild Reinhard. Zum ersten Mal wurde der Aufbaukurs für Systemische Pädagogik mit einem parallel laufenden Prozess am Stein durch den Bildhauer Thomas Reuter begleitet. Das Abenteuer gestaltete sich vielschichtig.*

Die Idee einen in der Hauptsache theoretischen Lernprozess mit einer Arbeit am Stein zu begleiten fand ich zunächst befremdlich. Stein – hart, unnachgiebig, nicht mehr veränderbar – war mir unsympathisch. Ton wäre etwas anderes gewesen, denn hier ist eine gewisse Nachgiebigkeit spürbar. Die Arbeit mit und am Stein hat mich wieder fühlen lassen, wie es Schülern geht, wenn sie einen neuen, fremden Stoff angeboten bekommen, der sie zunächst weder begeistert noch brennend interessiert. Im Nachfolgenden wird der Versuch unternommen, den vielschichtigen und vor allem parallel laufenden Lernprozess in linearer, gegliederter Form zu beschreiben.

#### Von Akteuren, Werkzeugen und Dingen

Im klassischen Lehrerverständnis könnte man die 3 Akteure auch mit dem Lehrer (Bildhauer,) der Methode (Werkzeug), und dem Schüler (Stein/ das unbekannte Gegenüber) vergleichen. Interessant war, dass sich die Rollen im Prozess fließend und wechselseitig veränderten. Manchmal war der Stein der Lehrer, weil er sich punktuell ganz anders verhielt als erwartet. So entschied er sich nach einem kräftigen Schlag einfach entzwei zu brechen, ohne dass dies von mir beabsichtigt war. Abgeschlagene Teile konnten nicht wieder ersetzt werden und zwangen so den Gestalter zum Umdenken. Der Stein

wurde zum „Bestimmer“ der Situation. Das Werkzeug übernahm eine Vermittlerposition. Intuitiv wurden Werkzeuge eingesetzt, die nicht nur für das Erreichen eines bestimmten Zieles notwendig wurden, sondern auch solche, die einer emotionalen Gestimmtheit des „Lehrers“ entsprachen. So nahm ich einmal, als ich große Frustration verspürte, ein sehr breites Eisen. Auf dies konnte ich mit wesentlich mehr Energie einschlagen, weil die Kraft auf eine breitere Fläche verteilt wurde. Davor hatte ich aus Unwissenheit das gleiche mit einem Spitz Eisen gemacht. Ich schlug immer auf die gleiche Stelle, bis der Stein brach. In der Umgangssprache gibt es den Ausdruck „immer in die gleiche Kerbe hauen“. Übertragen auf den Umgang mit Menschen und Unterrichtssituationen könnte dies bedeuten, dass das Vorhalten immer gleicher Inhalte, oder das Bohren an der immer gleichen Stelle, die Beziehung zerbrechlich/ instabil macht. In diesem Zusammenhang musste ich begreifen, dass es sinnvoll war die Veränderung im Gegenüber nicht punktuell anzustreben, sondern von verschiedenen Seiten, mit unterschiedlichen Werkzeugen. Vorherrschend war hier die Erfahrung, dass Beweglichkeit die Veränderung erleichtert. Gewissermaßen ein „Tanz“ um das Gegenüber.

Zweite wichtige Erfahrung war der Ausdruck „der Stein vergisst nie“, denn der Schlag wirkt in der Tiefe des Steines weiter, ist aber zunächst nicht sichtbar. Übertragen auf das pädagogische Handeln bedeutet dies, dass jede Tat eine Auswirkung hat, auch wenn sie zunächst am Gegenüber (scheinbar) abperlt.

#### Von der Entdeckung der Langsamkeit

Ob jemand schnell oder langsam arbeitet hängt nicht nur von seinem/ ihrem Temperament ab, sondern auch von der Menge an Dingen, die man im Alltag erledigen muss. Die ersten Versuche, den Stein zu bearbeiten,

waren von einem schnellen, kurzen Hämmern geprägt. Dabei verrutscht das Werkzeug häufig und nur kleine Splitter lösen sich vom Stein.

Dieses vertraute Verhalten (schnell, schnell) abzulegen, erfordert Disziplin und Konzentration. Ein grundsätzlich ruhigeres Zuschlagen bewirkte, dass das Eisen vor jedem Schlag überlegter gesetzt wurde, dass es zu einem kurzen Innehalten vor dem Schlag kam und dass die Folgen größer waren.

Die Handlung wurde gezielter und erzeugte eine nachhaltigere Wirkung. Die größte Überraschung war, dass dies Verhalten weniger Energie kostete und zu besseren Ergebnissen führte.

### **Von Leistung, Leistungsdruck und Bewertungsmechanismen**

Wichtig war mir, an dem Stein zu arbeiten ohne ein bestimmtes Ergebnis zu verfolgen. Es sollte dabei weder ein schönes Objekt noch eine naturalistische Skulptur hergestellt werden.

Sich dies zum Ziel zu setzen war kognitiv ein relativ leichtes Unterfangen. Ganz anders jedoch war das emotionale Loslassen. Scheinbar wie von selbst entstand in mir der Wunsch (und der Druck) etwas zu produzieren, als ich bei anderen Gruppenmitgliedern sah, dass aus deren Stein erkennbare Dinge entstanden. Innere Stimmen wie z.B. „du hast ja kein Talent für diese Arbeit“ oder „alle kriegen das hin nur du nicht“, meldeten sich penetrant. Jeglicher besänftigende innere Dialog führte zu einer immer größer werdenden Anspannung im Kopf. Erstaunt stellte ich fest, dass die unversöhnlichen Gedanken in meinem Kopf mich viel mehr Kraft kosteten als der Muskeleinsatz am Stein. Erst die behagende Wut konnte dieses Dilemma lösen und den Leistungsdruck wirklich verringern. Das Ziel „ein – schönes – Objekt zu schaffen wurde umgeändert in „egal was daraus wird, Hauptsache es sieht interessant aus“. Mit dieser Umwertung des eigenen Auftrags, schien

die Herausforderung wieder machbar zu sein.

### **Der Stein als Objekt und Subjekt**

Der Stein übernahm im Laufe des Arbeitsprozesses unterschiedliche Rollen. So war er zunächst Forschungsobjekt um herauszufinden wie er auf unterschiedliche Werkzeuge reagiert. Dann wurde er als das angenommen, was er wirklich war: ein Stein, den es zu gestalten gab, um eine bestimmte Figur entstehen zu lassen. Manchmal war der Stein stellvertretendes Subjekt und nahm die Rolle meiner Schulklasse oder die meines fast erwachsenen Sohnes ein. Indem mir der Stein und die Arbeit daran als Metapher diente, konnte ich die reale menschliche Beziehung besser reflektieren und stimmiger einschätzen. Gedanken wie „wir sind zu Stein erstarrt“ oder „unsere Beziehung ist versteinert“ gewannen zunehmend an Bedeutung. Positiv war die Erkenntnis, dass diese Versteinigung aufgebrochen werden konnte, da die Arbeit am Stein in der Realität weiterging. Eine Veränderung wurde real sichtbar und somit wuchs das Zutrauen in eine Veränderung von Beziehungen. Ein weiteres wichtiges Schlüsselerlebnis war der folgende Perspektivwechsel.

### **Vom Anblick, Draufblick, Seitenblick, Durchblick**

Das wirklich faszinierende an der Arbeit am Stein war die Tatsache, dass man ganz real unterschiedliche Blickwinkel einnehmen konnte. So war es notwendig, dass man den Stein bei der Bearbeitung immer wieder drehte. Jedes Mal zeigte er ein neues „Gesicht“. Mit fortschreitender Bearbeitung wurde dies Gesicht immer vertrauter, man kam ihm räumlich näher. Dies bewirkte zumindest bei mir, dass ich mich mehr und mehr den Gegebenheiten des Steins angepasste. Erst eine gewisse Distanz vom Stein und ein Innehalten, konnten dieses Muster unterbrechen. Erst dann wurde das eigene Wollen wieder

deutlicher. Dazu hatten der Abstand und das Umrunden des Steins maßgeblich beigetragen. Ich bewegte nicht nur den Stein sondern, ich selbst bewege mich um den Stein herum. Als ich einmal gedankenverloren und aus einem eher ungewöhnlichen Winkel auf den Stein blickte, erkannte ich wie zufällig die Gestalt, die der Stein geworden war. Dieses Aha-Erlebnis führte zu einem regelrechten Glücksgefühl.

### Transfer der Erfahrungen am Stein in die pädagogische Praxis

**Arbeitstempo:** Handlung bedenken – innehalten und atmen – Handlung durchführen – Konsequenz der Handlung sehen, wirken lassen und erkennen, welche neue Handlung bedacht werden muss. Diese Grundhaltung ist effektiver, kostet weniger Energie und spart Zeit.

**Leistungsdruck:** Veränderung eines (zu komplexen) Ziels in ein machbares Ziel erzeugte eine Veränderung der Haltung und löste die Verkrampfung. Das Ziel wird umsetzbar, damit stieg die Arbeitsmoral und neue Kreativität kann fließen. Das Festhalten an einem starren Ziel, lenkt das Denken in eine einzige Richtung und erzeugt einen „Scheuklappenblick“. Die Arbeit wird als anstrengend, wenig kreativ und unbefriedigend erlebt.

**Subjekt und Objekt:** Menschen mit Bildern und Metaphern in Verbindung bringen und darüber nachdenken. Daraus ergeben sich kreativere Lösungswege.

**Perspektivwechsel:** Idealerweise könnte im pädagogischen Alltag ein Perspektivwechsel in Form eines Kugellagers eingenommen werden. Jeder dreht sich um die eigene Achse und gleichzeitig in elliptischen Bahnen um den anderen herum.

### Fazit

Ohne den Auftrag von außen, die Lernpro-

zesse am Stein auf einer Metaebene zu reflektieren, wäre das Ergebnis ein ganz anderes gewesen. Ein Gefühl von Versagen hätte sich breit gemacht (so nach dem Motto: „Arbeit am Stein ist einfach nicht mein Ding!“). Bezogen auf das Ergebnis musste ich erkennen, dass es mir wahrscheinlich nie gelungen wäre, diese beiden sich umarmenden Gestalten zu schaffen, wenn ich mir das zu Beginn der Arbeit vorgenommen hätte. So aber habe ich mich nichtwissend auf den Weg gemacht und folgende Erkenntnis gewonnen: auch Widerstände, Rückschläge und negative Gefühle waren ein wichtiger Teil dieses Prozesses. Dabei war es vor allem wichtig, gedanklich nicht aufzugeben.

Das nachfolgende Zitat fasst den gesamten Prozess wie ich finde sehr gut zusammen: „Unsicherheit, Nicht – Wissen, Verwirrung sind die drei kostbaren Helfer, die uns – wenn sie auftauchen – darauf hinweisen, das gerade etwas Wichtiges im Gange ist, das wir nicht stören sollen. Wir können unsere Verwirrung nutzen, um inne zu halten, uns darauf zu verlassen, dass andere Instanzen in uns – jenseits der bewussten – gerade für uns arbeiten. – Ein Musterbeispiel an Selbstorganisation.“ (Zitat nach Matthias Varga von Kibed, aus: „einfach systemisch“, C.Renolder, E. Scala, R. Rabenstein, Ökoptopia Verlag)



# sysTelios unterstützt Ihre psychosomatische Gesundheitsentwicklung

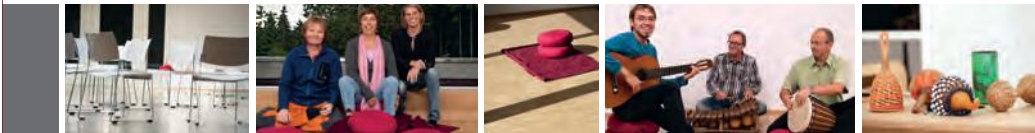


mit einem freundlichen Empfang



mit unseren Gesprächstherapeuten

und dem Ärzteteam



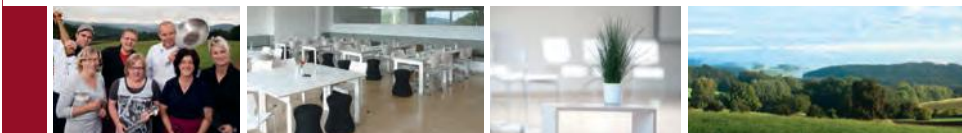
mit Körper-,

Musik- und



Kunst-Psychotherapie

mit Körperarbeit und Physiotherapie



mit gesunder Ernährung in hellen Räumen

mit wundervollen Ausblicken



mit einem fürsorglichen Service



mit Spezialisten fürs Drumherum



mit einer engagierten Organisation

**sysTelios**  
KLINIK

Am Tannenberg 17  
69483 Wald-Michelbach  
Deutschland

Tel. +49.6207.9249-0  
Fax +49.6207.9249-295  
[www.sysTelios.de](http://www.sysTelios.de)

Judit Hölzle-Kuhn

### storiette und anderes

Man ist umgeben von Systemen, von Plänen, von Listen, Systemen draußen und drinnen, Plänen, die das Heute und Morgen strukturieren und Listen, die all das, was man noch zu tun hat, einteilen. Überall finden sich diese Ordnungsstrukturen, die mal komplex und mal einfach sind und von Äußerlichkeiten, wie einer Hausfassade, einem Zaun, einer Straßenpflasterung bis hin zu einer inneren Ordnung reichen. Im alltäglichen Leben bedarf es vieler Planungen und Systeme, um es zu strukturieren und um eine Ordnung zu schaffen, die es einem ermöglicht, alles zu bewältigen.

In der Arbeit „cubico“ greife ich das auf und schaffe einen Baukasten, der das Spielen erlaubt, der aber trotzdem regelhaft und strukturgebend wirkt, für den Raum, zu dem er Bezug nimmt.

Stahl, Holz, Plexiglas. Das sind die Materialien, die mich in ihrer materialeigenen Beschaffenheit am meisten ansprechen. Rostige Bodenplatten, längere silberne Stangen für die niedrigen Ebenen und kürzere, ein bisschen dünnere Stangen für die höheren Ebenen. Als Verbindungselement entscheide ich mich für den Würfel, ein geometrisches Element, welches auch schon in den Flächen der quadratischen Bodenflächen verankert ist. Die Farbigkeit der massiven Eichenwürfel bildet einen guten Kontrast zu dem Silber der Stangen und dem Rostrot oder -braun der Platten. Die Plexiglasplatten sollen kleine Flächen im Raum bilden, die in Beziehung stehen zu den Wänden, dem Boden, den Standflächen.

Um einen direkten Bezug aufzugreifen, wähle ich dieselbe Größe. Anfänglich sollten sie

bunt sein, lauter kleine bunte Flächen im Raum verteilt. Aber warum dann ein solch kompliziertes Konstrukt, wenn es doch nur dazu dienen würde, farbige Flächen im Raum zu verteilen? Die Farbigkeit, die mir das Material vorgibt, reicht aus und das Konstrukt wird wichtiger.

Der Baukasten ermöglicht seit jeher verschiedenste Konstruktionen, Umbauten, kreative Gebilde, die aus dem immer gleichbleibenden Grundmaterial entstehen. Der Kontext und die Mitspieler bestimmen das Ergebnis.

Die Fotografien und Fotocollagen der Serie „storiette“ bilden einen weiteren Schwerpunkt meiner künstlerischen Arbeit.

Storiette bedeutet Anekdote oder Geschichtchen, etwas das jeder zu erzählen weiß, irgendwie anders und irgendwie doch gleich. Die Figuren sind weiß. Sie nehmen einen Teil ihrer Umgebung in sich auf und zeigen das in ihrer Färbung ganz offensichtlich. Sie sind aber auch wandelbar in ihrer Bedeutung, in dem, was sie sehen, in dem, was sie erleben; sie werden zu dem, was der Betrachter in ihnen und durch sie sieht.

Die Größenverhältnisse halten einen dazu an, andere Perspektiven einzunehmen, die Umwelt anders wahrzunehmen. Beziehungen werden hinterfragt, Kleinigkeiten und kleine Orte, die sonst übersehen werden, werden sichtbar gemacht.

In den Fotocollagen werden aus Zuckerdosen Cupcakes - aus Oliven Bonbons und auf einer Wäscheleine kann sich ein schattiges Plätzchen verbergen. Meine Assoziationen werden durch kleine Überarbeitungen auch für den Betrachter erfahrbar.

Dieses Eingehen auf Details und auf Kleinigkeiten verarbeite ich auch in meinem dritten künstlerischen Arbeitsschwerpunkt, in Illustrationen von Bilderbüchern für Kinder.

## Lebenslauf

- 1983 geboren in Karlsruhe  
2003 Abitur am Goethe Gymnasium Karlsruhe  
2003 Beginn des Studiums  
„Germanistik und Italienisch“ LA  
an der Eberhard-Karl-Universität Tübingen  
2005 Wechsel an die Johannes-Gutenberg-  
Universität Mainz, Fortsetzung des  
Studiums Germanistik und Italienisch,  
Beginn des Studiums Kunsterziehung an  
der Akademie für Bildende Künste Mainz  
2005 - 2010 Studium bei Professor Hellmann AfbK Mainz  
2006/2007 sechsmonatiger Aufenthalt in Palermo als Fremdsprachenassistentin,  
Projekt:  
Comenius 2.2b unter der Schirmherrschaft der KMK  
2010 Staatsexamen in den Fächern Kunst, Deutsch,  
Italienisch mit sehr gutem Erfolg.  
2011 – 2012 Referendariat am Seminar Stuttgart  
(Königin Katharina Stift Gymnasium Stuttgart)  
30.08.2012 Heirat mit Marius Kuhn  
seit Sept. 2012 Arbeit als Kunst- und Deutschlehrerin am Maria  
von Linden Gymnasium Calw



## Ausstellungsbeteiligungen

- 2006 „Zwischentritt“, AfbK Mainz  
2006 „Zwischenhoch“, AfbK Mainz  
2007 „Reinblick“, Wiesbaden Biebrich  
2008 „Rundgang“, AfbK Mainz  
2008 „Ausstellung zur Zwischenprüfung“, AfbK Mainz  
2008 „kominsoffene Freund I“, Bonames, Frankfurt anlässlich der  
Eröffnung des Hölderlinpfades  
2008 „kominsoffene Freund II“, Stadtbücherei Frankfurt  
2009 „Rundgang“, AfbK Mainz  
2009 Projektbeteiligung für die Local Heroes Woche Essen 2010 –  
„Ein Erinnerungsgarten für Tisa“  
2009 Einzelausstellung „storiette & spielraum“ Rathaus Dorsten  
2009 Examensausstellung „cubico“ Zollamt Wiesbaden Biebrich  
2012 Einzelausstellung im Café Wohnzimmer Karlsruhe  
2012 Teilnahme an der Benefiz Kunstauktion zu Gunsten der  
Aidsstiftung Karlsruhe





Imke Urmoneit

### **Pferdgestützte systemische Pädagogik. Mit einem Geleitwort von Arist von Schlippe.**

München 2013. Ernst Reinhardt Verlag 978-3-497-02359-2 (196 Seiten, 29,90 €)



Zunächst ist es der Titel, der neugierig macht, doch einmal begonnen, sich mit dem Buch zu beschäftigen, wird es schwer, es wieder aus der Hand zu legen. Dass Beratung – neben

Klient oder Klientin – ein Drittes, auf das sie sich beziehen können, braucht – so Arist von Schlippe in seinem Vorwort, und dass dies in unserem speziellen Fall ein Pferd sein kann, ist spannend.

Die Autorin stellt im ersten Kapitel kurz die Begleitung von Veränderungsprozessen aus neurobiologischer Sicht vor. Stichwörter sind Entfaltung des Entwicklungspotentials, Aufbau von Mustern, Bindung und Autonomie, Stressreaktionen Beziehungsgestaltung, Kompetenzzuwachs durch Herausforderungen, Entstehung von Motivation, Bewusstmachung von unbewussten Prozessen. Den kurz gehaltenen Abschnitten sind kleine Exkurse (z. B. zum Aufbau des menschlichen Gehirns) und viele Fallbeispiele beigelegt, die helfen, das Dargestellte zu verstehen und in seiner praktischen Bedeutung nachzuvollziehen.

Im sich anschließenden Kapitel „Systemische Grundhaltungen“ erläutert sie zunächst, dass systemische Arbeitsweisen auf einer „inneren Haltung und Prozessorientierung“ (35) beruhen. Es folgt die Darstellung möglicher

Entwicklungsziele einer pferdgestützten systemischen Pädagogik nach Satir im Rahmen eines Konzepts der „bezogenen Individuation“ (Helm Stierlin). Die Darstellung der Grundlagen systemisch-konstruktivistischen Arbeitens und Denkens (Autopoiese, Autonomie und Zirkularität; Wirklichkeitskonstruktion - der Aufbau von Mustern; Kybernetik 2. Ordnung und die Bedeutung der Metaebene; Diagnostik – kleine Schritte zwischen Problem und Lösung; Kontextrelevanz – eine ökosystemische Perspektive; Balance zwischen Bestätigung und Irritation) werden garniert durch „Fragen, die die Pädagogin bei der Prozessgestaltung leiten können“ und Fallbeispiele.

Es folgen Kapitel zu den Themen „Wahrnehmung, Kognition, Motorik und Emotion – Resonanz und Rückkopplungsprozesse“, „Die Rolle der Pädagogin“, „Die Rolle des Pferdes“, „Das Zusammenwirken im Beziehungsdreieck“, „Auftragsklärung“, „Die Gestaltung des Settings“ und endet mit „Zehn Bausteine[n] der pferdegestützten systemischen Pädagogik“.

Die Einführungen in die doch eher komplexeren theoretischen Grundlagen sind so geschrieben, dass auch Anfänger eine verlässliche und verständliche Einführung in die Grundlagen systemischer Beratung erhalten. Vor allem die zahlreichen Fallbeispiele und Beispiele aus der Praxis verdeutlichen, was ein wertschätzender Umgang, was eine ressourcenorientierte Beratung im Einzelnen sein können.

Insofern sei das Buch allen empfohlen, die sich für eine systemische Beratung näher interessieren, sich über Menschenbild und theoretische Grundlagen informieren wollen – aber eben auch Hilfestellungen in Form von Fagen und Fallbeispielen suchen, die den Beratungsprozess verdeutlichen. Auch eine nicht pferdgestützte systemische Beratung wird von der fundierten Darstellung und den überzeugenden Beispielen profitieren.

rh

## Führen mit strategischer Teilhabe. Wie sich die Lücken zwischen Strategie und Ergebnissen schließen lassen.

Berlin 2013. Erich Schmidt Verlag, 978-3-503-114195-1 (174 Seiten, 29,95 €).



Hans H. Hinterhuber bezieht sich in diesem Buch zunächst auf sein bereits an anderer Stelle entwickeltes Modell der „Strategischen Unternehmensführung“. Im vorliegenden Werk ist sein Anliegen, für Lücken, die eine erfolgreiche Führung schließen

muss, entsprechende Lösungsansätze anzubieten. In seiner Theorie beruft sich Hinterhuber auf die Führungskonzeption Helmuth von Moltkes (1800-1891), den er als den letzten großen Strategen (vgl. 156) bezeichnet. Nach seinem Verständnis revolutionierte Moltke „die vorherrschende militärische Führung mit Befehlen von oben und Gehorsam von unten“ (156) durch eine „Führung mit Direktiven“, die heute als Auftragstaktik bezeichnet und in nahezu allen Heeren der Welt angewandt werde (ebd.). Diese Führung bezeichnet Hinterhuber als „Führen mit strategischer Teilhabe“.

Die im Buch aufgezeigten Lücken, für welche Hinterhuber Lösungsansätze vorstellt, sind die folgenden: Leadershiplücke, Planungslücke, Umsetzungslücke und Ergebnislücke.

Die Leadershiplücke entsteht nach Hinterhubers Auffassung durch die Lücke zwischen Leadership und strategischen Absichten. Geschlossen werden kann sie mit Hilfe einer Leadershipmatrix, die nach seiner Meinung ein brauchbares Instrument zur Auswahl und Entwicklung der Führungskräfte liefert.

Die Planungslücke versteht er als Lücke zwischen strategischen Absichten und Aktionsplänen, die seiner Meinung nach durch falsche

oder opportunistische Interpretationen verursacht wird und mittels seines Modells der strategischen Teilhabe geschlossen werden kann.

Die Umsetzungslücke zwischen strategischen Absichten und Aktionsplänen werde durch die „Work-Out“ Methode, entwickelt von General Electric Ende der 1980er Jahre, geschlossen.

Die Ergebnislücke zwischen Umsetzung und angestrebten Ergebnissen, Folge schlechter Führung und bürokratischer Regelungen sei zu schließen durch eine kundenfokussierte Hochleistungskultur. Eine Fülle von Abbildungen, Grafiken, Listen und Fragebögen erleichtern vielleicht Planung und Realisierung der Lösungsansätze.

Den Abschluss des Buchs bilden Schlussfolgerungen und Ausblick, indem postuliert wird, dass der Mensch über der Strategie steht, und dass sich Glück bis zu einem Grad „anziehen und planen lässt.“ (163)

Was irritiert sind die jedem Kapitel vorangestellten Zitate Moltkes: Kann Führung von Profit – und was mich auch interessiert - von Non-Profit-Organisationen in militärisch geprägten Begriffen und Strategien beschrieben und verstanden werden? Um es pointierter zu formulieren: Kann ‚wirtschaften‘ als Kriegsführung verstanden werden? Von wem? Gegen wen?

In Hinterhubers Leadership-Haus finden sich die „nicht-delegierbaren Aufgaben der Unternehmensleitung“ (19) – neben drei „Säulen“ eine Leadership mit „ethischer Reflexion“.

Mir scheint dies die größte – und leider nicht weiter ausgearbeitete - Lücke: die der ethischen Reflexion. Hier wären sicher für modernes Führen vor allem bei Non-Profit-Organisationen Ansätze zu verfolgen, die den Wert von Organisationen nicht nur am wirtschaftlichen Erfolg, d.h. der Rendite messen. Die eingeforderte Ethik, Nachhaltigkeit und andere Werte für ein „Raumschiff Erde“ das keinen Notausgang kennt (Sloterdijk, 2011), müsste deutlicher benannt, operationalisiert und überzeugend in die Lösungsansätze integriert werden, um jenseits von Gier und ‚Kriegsgewinn-Denke‘ zu einem angemessenen Verständnis von Führung einen Beitrag zu leisten.

rh

## Motiviert in den Unterricht. Wie systemisches Denken und Handeln den Schulalltag erleichtert.

(=Spickzettel für Lehrer Band 1) Heidelberg 2013 (Carl-Auer-Verlag)



Die Autorin versucht „systemische Verfahren [...] die sich im Unterricht als hilfreich erweisen und das Unterrichten erleichtern“ vorzustellen. Und das ist ihr – aus meiner Sicht – gelungen. Zunächst wird aus systemischer Sicht ein Blick auf das

Unterrichtsgeschehen geworfen: entscheidender Unterschied zum Beratungssystem ist die mangelnde Freiwilligkeit des Lernenden im Schulalltag. Und doch gilt es auch in der Schule den Schülern auf Augenhöhe zu begegnen, die Autonomie des einzelnen Schülers zu respektieren und der eigenen Leitungsaufgabe gerecht zu werden. Staake setzt bei der Motivation des Lehrers an (und der Frage nach seinen inneren Bildern). Näher beleuchtet werden „Glaubenssätze des Lehrers“, seine Authentizität, die Verantwortung für die eigenen Gefühle, die Bedeutung einer wertschätzenden Haltung sowie Bausteine einer gelingenden Kommunikation. Beispiele aus dem Schulalltag, aber auch die Auseinandersetzung mit anderen Autoren und Disziplinen erleichtern das Verständnis. Probleme werden als mögliche Lösung genutzt, die Frage nach den eigenen Ressourcen gestellt. In einem weiteren Kapitel setzt Staake sich mit den „Stolpersteinen auf dem Weg“ auseinander. Auch negative Gefühle entstehen in lebendigen Beziehungen, Mißverständnisse

auf beiden Seiten, „blinde Flecken“ in der Selbst- und Fremdwahrnehmung können zu Kommunikationshindernissen werden, die aber eingebunden in den reflektierten Umgang mit dem eigenen „inneren Team“ auch gelöst werden können. Motivation im Zusammenhang mit der Frage nach „Ermutigen oder fordern“, mit der Bedeutung von Angst als „Lernhemmer“ und auch der Frage nach der Rolle von Zensuren werden kritisch untersucht.

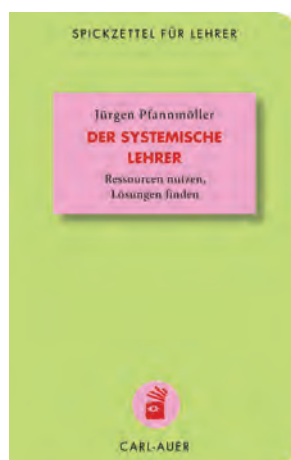
Das Buch endet mit Ausblicken auf aktuelle „Schlüsselbegriffe“ der Bildungsdiskussion: Individuelle Förderung, Kompetenzorientierung, Teamarbeit.

Zu all diesen Themen und Stichwörtern gibt es kluge, hilfreiche und kompetente Hinweise und Bemerkungen aus systemischer Sicht – die, so hoffe ich, dazu anregen, sich intensiver mit einem systemischen Verständnis von Schule und Unterricht auseinanderzusetzen.

Jürgen Pfannmöller

## Der systemische Lehrer. Ressourcen nutzen, Lösungen finden.

(=Spickzettel für Lehrer Band 1) Heidelberg 2013 (Carl-Auer-Verlag)



Der zweite Spickzettel will mit kleinen Geschichten aus dem Blickwinkel eines „Ich-Erzählers“ systemisches Denken und Handeln praxisnah vorstellen. Einer kurzen Einführung in die „Grundlagen systemischer Beratung“, eingeleitet mit einer kurzen

Fallskizze, gefolgt von „Methodischen Über-

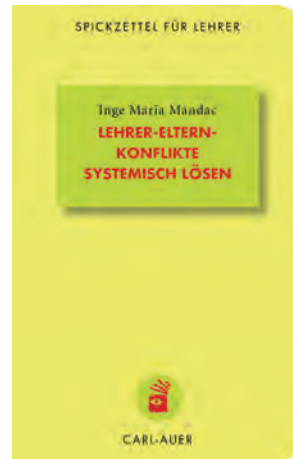
legungen“ und „Systemischen Überlegungen“ folgen Übungen z. B. zu den Themen „Ich habe Prüfungsangst und kann nicht weiterlernen...“, „Wie durchbreche ich das ‚Wir machen keine Hausaufgaben‘-Muster“, die angekoppelt an eine knappe Problemskizze in einem kurzen Dialog aufzeigen, wie systemisch-lösungsorientiert mit solchen Situationen umgegangen werden kann. Es folgen Kapitel zu den Themen „Teilarbeit: Entscheidungen erleichtern und schlechte Gefühle loswerden“, hier wird an Beispielen der erfolgreiche Einsatz der Arbeit mit dem „Inneren Team“ demonstriert und „Glaubenssätze: Erweiterung der Möglichkeiten und lieb gewonnenen Limitationen“. Auch hier überzeugen die praxisnahen Dialoge, die methodisch und systemisch reflektiert werden. „Dramadreieck und Verstrickung“ widmet sich dem Thema „Konflikte lösen“ und erweitert den ‚systemischen‘ Blick um den der Transaktionsanalyse. „Paradoxe Interventionen- das System nutzen oder verschreiben“ zeigt u.a. am Beispiel des verordneten ‚Zu-Spät-Kommens‘ auf, was in Einzelfällen mit dieser Methode möglich ist. Das letzte Kapitel weitet den Blick auf Rollenspiele mit Elementen systemischer Aufstellung und des Psychodramas.

Was das Buch für mich interessant macht, sind die vielen, vielen kleinen, anschaulichen Szenen und Beispiele, die Mut machen können, es im praktischen Schulalltag auch einmal anders zu versuchen. Der Wunsch des Autors zum „eigenen Ausprobieren“ anzuregen, kann sicher nur unterstützt werden: hier wären aber auch Hinweise hilfreich, ein Literaturverzeichnis fehlt dem Band, wo das dafür notwendige ausführlichere Handwerkszeug und ‚Wissen‘ vertieft nachgelesen werden kann.

Inge Maria Mandac

## Lehrer-Eltern-Konflikte systemisch lösen

(=Spickzettel für Lehrer Band 3) Heidelberg 2013 (Carl-Auer-Verlag)



Die Autorin möchte mit diesem „Spickzettel“ zum einen Anregungen geben für das persönliche Konfliktmanagement von Lehrer/innen und zum anderen Wege aufzeigen, wie sich das Zusammenwirken von Lehrern und Eltern ressourcen- und

lösungsorientiert gestalten lässt. Für diese Ziele erweist sich der „Spickzettel“ geradezu als Fundgrube an Ideen, Vorschlägen, Realisierungsbeispielen, die, wenn genutzt, ein Schulklima nachhaltig verändern können.

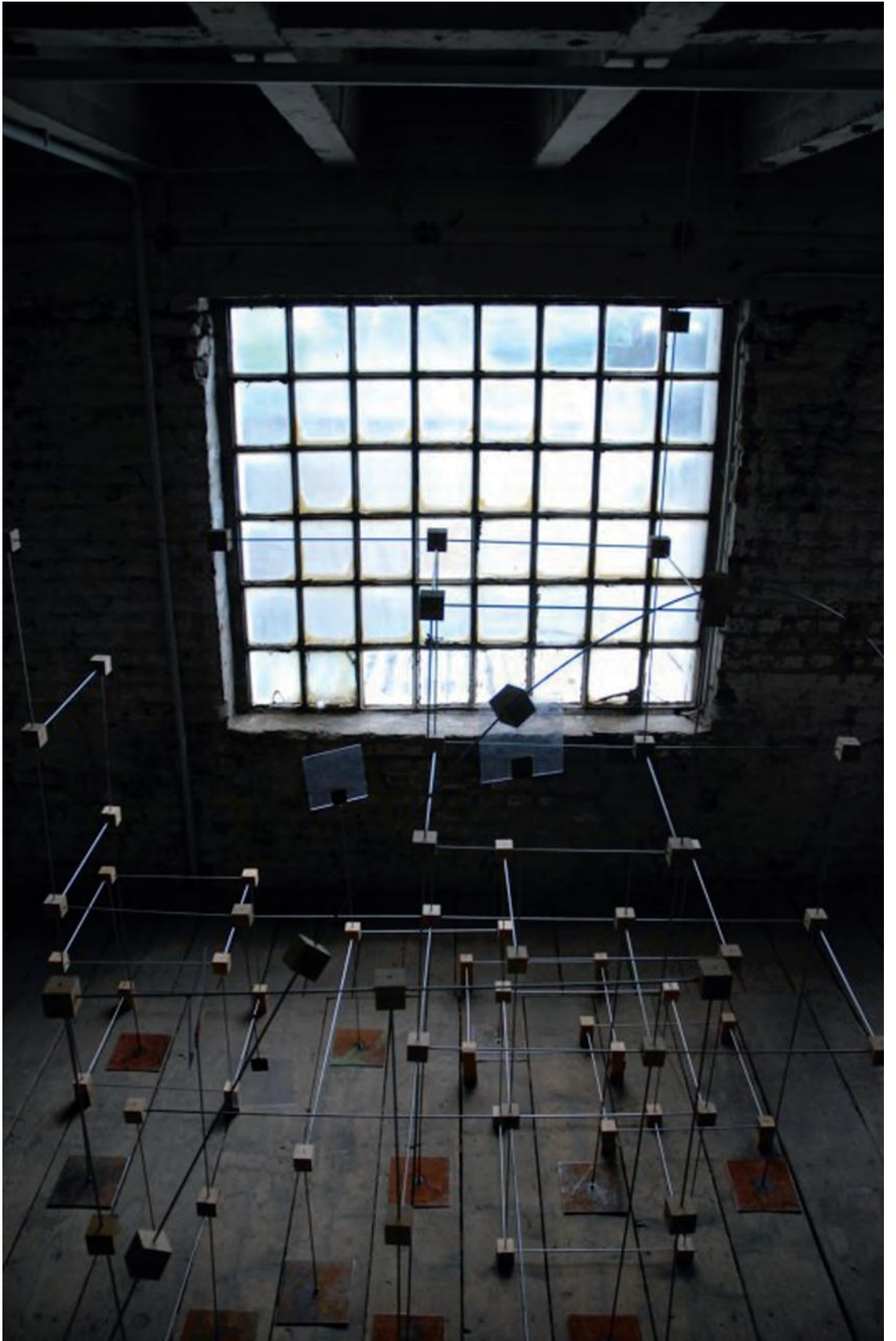
In ihrem Konfliktverständnis orientiert I.M. Mandac sich am Aggressionsverständnis Rosenbergs, der Aggressionen als Ausdruck unerfüllter Bedürfnisse betrachtet. Das Modell der Gewaltfreien Kommunikation nach M. B. Rosenberg fügt sich hierbei in die Prinzipien systemischer, ressourcen- und lösungsorientierter Kommunikation ein. Die Klärung von Konflikten im Gespräch erfolgt nach dem Modell Rosenbergs in vier Schritten (Beobachtung-Wahrnehmung; Gefühl-Wirkung; Bedürfnis-Motiv; Bitte-Strategie), das mit dem Kommunikationsmodell Friedrich Schulz von Thuns (Vier Seiten einer Nachricht) verknüpft wird. Das zweite Kapitel des ersten Teils beschäftigt sich mit der Klärung von Konflikten. Auch hier eröffnen Fallbeispiele den Reigen, denen sich beispielhaft Fragen anschließen, die zu einer Selbstklärung führen und deeskalierend wirken können. „Leitfaden“ und „Leitstruktur zum Vorgehen im

Konfliktklärungsgespräche“, ausführlich an Beispielen – heftige Angriffe, Beschwerden zum Unterrichtsaufall u.a. - erläutert, machen den „Spickzettel“ praxistauglich.

Der zweite Teil beschäftigt sich mit präventivem Handeln und will so die „Grundlagen gelingenden Zusammenwirkens zwischen Schule und Elternhaus“ legen. Mehrere Module zu unterschiedlichen Themen werden so beschrieben, dass sie anhand des ‚Spickzettels‘ umgesetzt werden können. Module zu den Themen „Sich kennenlernen“, „Grundsätze zum Zusammenwirken definieren“, „Vision zum Zusammenwirken entfalten“, „Kommunikation – miteinander reden und einander verstehen“ und „Konflikte miteinander klären“ können so die Grundlage einer konstruktiven Erziehungspartnerschaft legen.

Eine kurze Einführung und Vorstellung der Methode „Kollegiale Beratung“ rundet den Band ab – und mit seinen vielen übersichtlichen Leitfäden, Arbeitsmaterialien und Handouts, die im Internet als Download bereitgestellt werden, wird der „Spickzettel“ zum kleinen Handbuch für alle, die an erfolgreicher Elternarbeit, einer Erziehungspartnerschaft, interessiert sind. Das Literaturverzeichnis lädt dazu ein, sich mit einzelnen Aspekten vertieft zu beschäftigen







### Bericht vom Kongress: „Keiner hat das Recht zu gehorsamen“.

*Beiträge zu einer KybernEthik systemisch-pädagogischen Handelns.*

DGsP e. V. Kongress vom 26.10.-28.10.12 in Siedelsbrunn, Wald-Michelbach

Die „Deutsche Gesellschaft für systemische Pädagogik e. V.“ hatte – nach ihrer 4. Fachtagung am 12.-14. März 2004 in der Fachklinik am Hardberg, Wald-Michelbach (Siedelsbrunn) „Demokratisierung des Erlebens - hypnosystemische Anregungen für den pädagogischen Raum“ - erneut nach Siedelsbrunn eingeladen – diesmal in die Räume der sysTelios-Klinik in Siedelsbrunn.



*Mechthild Reinhard bei der Eröffnung des Kongresses*

Das provozierende – und auch sperrige – Thema: „Keiner hat das Recht zu gehorsamen. Beiträge zu einer KybernEthik systemisch-pädagogischen Handelns“ hatte immerhin nahezu 200 in pädagogischen aber auch

sonstigen Kontexten Arbeitende angezogen, die sich intensiv mit dem Kongressthema in diesen drei Tagen auseinandergesetzt haben.

In die Thematik des Kongresses führte die Vorsitzende der DGSP e. V., zugleich Geschäftsführerin der sysTelios Klinik, Dipl.-Päd. Mechthild Reinhard ein. In einem anschließenden ersten Dialog setzten sich Prof. Winfried Palmowski, Universität Erfurt, und Prof. Rolf Arnold, Universität Kaiserslautern, mit dem Zitat der jüdischen Philosophin Hannah Arendt auseinander, „Keiner hat nach Kant das Recht zu gehorsamen“ und deren Ausführungen zum Eichmann Prozess und der „Banalität des Bösen“, in dessen Kontext das Zitat in einem Gespräch mit J. Fest entstand. Einig waren sich beide darin, dass die heutige Diskussion um den Begriff der Disziplin in der aktuellen pädagogischen Diskussion, hinter den Anspruch Hannah Arendts nicht mehr zurück kann.

In einem ‚Tetralog‘ zwischen Prof. Dr. Tobias Häberlein, Hochschule Albstadt-Sigmaringen, Prof. Dr. Walter Spiess, emeritierter Prof. der Universität Flensburg, Prof. Dr. Kersten Reich, Universität Köln, und Mechthild Reinhard wurden weitere Aspekte des Themas erörtert: So betonte Prof. Dr. Kersten Reich, dass neben allem systemisch-konstruktivistischem, prozesshaftem Denken dennoch auch immer ein Inhalt mitgedacht werden muss, der auch zu Grenzziehungen einlädt. Nicht jede konstruierte Welt ist eine ethisch zu wünschende: Heinz von Foersters ethischer Imperativ: „Handle stets so, dass die Zahl der Möglichkeiten wächst“ bietet, neben Kants Verweis auf die Autonomie des Einzelnen, auf die Hannah Arendts Ausspruch verweist, einen weiteren Ansatzpunkt für ethisch vertretbares, pädagogisches Handeln.

Dr. Gunther Schmidts Vortrag zum Thema „Was wird gebraucht für Metaloge?“ bün-

delte noch einmal die bis dahin erörterten Ausführungen und stellte die Bedeutung des Metalogs als zentrale Voraussetzung für achtungsvolle Begegnungen bei bleibender Unterschiedlichkeit heraus.



*Gunther Schmidt im Gespräch mit Mechthild Reinhard*

Zwischen den Vorträgen hatten die Teilnehmer des Kongresses Gelegenheit, sich zwischen zahlreichen Workshops zu diversen pädagogischen Themen zu entscheiden: Aufstand der Zappelphilippe (Manfred Blatt)



*Matthias Ohler und Eva Regina Hofbaur beim Perspektivwechsel – auf der Suche nach dem Atmosphärischen*

ging der Frage nach einem anderen Blickwinkel bei der Begegnung mit sogenannten ADHS-Kindern nach, Andrea Eitel beschäftigte sich in ihrem Workshop mit der Frage, inwieweit Beschreibungen und Zuschreibungen, wie sie in Kitas und entsprechenden Einrichtungen ‚üblich‘ sind, sich auf die Beteiligten auswirken. Mit dem Thema „Angst vor der Angst“ beschäftigte sich Rainer Hölzle, Holger Lindig lud ein, sich mit Fragen der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft am Beispiel der Eltern auseinanderzusetzen, Gertrud Graf stellte ihre Erfahrungen an einer Schule in Berlin Moabit des soziokulturellen Miteinanders vor.

Der Platz fehlt, um alle 28 Workshops zu beschreiben

– doch gerade die Vielfalt der Themen, die Einladung zum Perspektivenwechsel – für den bildhaft und konkret nicht nur die überall vorhandenen Leitern einladen, waren mitverantwortlich für den Erfolg des Kongresses: darin waren sich alle Beteiligten, Veranstalter und Besucher einig.

In einem Grußwort des Ortsvorstehers war auf die langjährige Geschichte Siedelsbrunnens als Luftkurort verwiesen worden – und nicht nur der Schnee, der dem Kongress eine winterliche Atmosphäre verlieh, sondern auch

der gute Geist der Klinik sysTelios und allerer, die bei der Vorbereitung und Durchführung des Kongresses geholfen haben, trugen ganz wesentlich zum Gelingen bei. Die Hauptverantwortung lag bei der Leitung der Geschäftsstelle der DGsP, die seit Januar des Jahres in der Weinheimer Straße in Siedelsbrunn ihren Sitz unter der Leitung von Ariane de Graaf hat, die im Wesentlichen zur reibungslosen Organisation der Tagung beigetragen hat.

Sozusagen Ehrengäste des Kongresses waren Dr. Helm Stierlin und seine Frau Dr. Satualia Stierlin, die in vielfältiger Hinsicht als geistige ‚Eltern‘ systemischen Denkens in Deutschland angesehen werden können.



*Thomas Reuters Workshop: Steinbildhauen: Auswirkungen von Handlungen im Gespräch mit dem Stein.*

Sonntag Mittag endete der Kongress mit einem Workshop durch Tobias Voss und seine Mitarbeiter, die interaktionistische Spiele und pädagogische Trainingstools ihrer Firma Metalog vorstellten – und mit den Teilnehmern ‚erprobten‘.

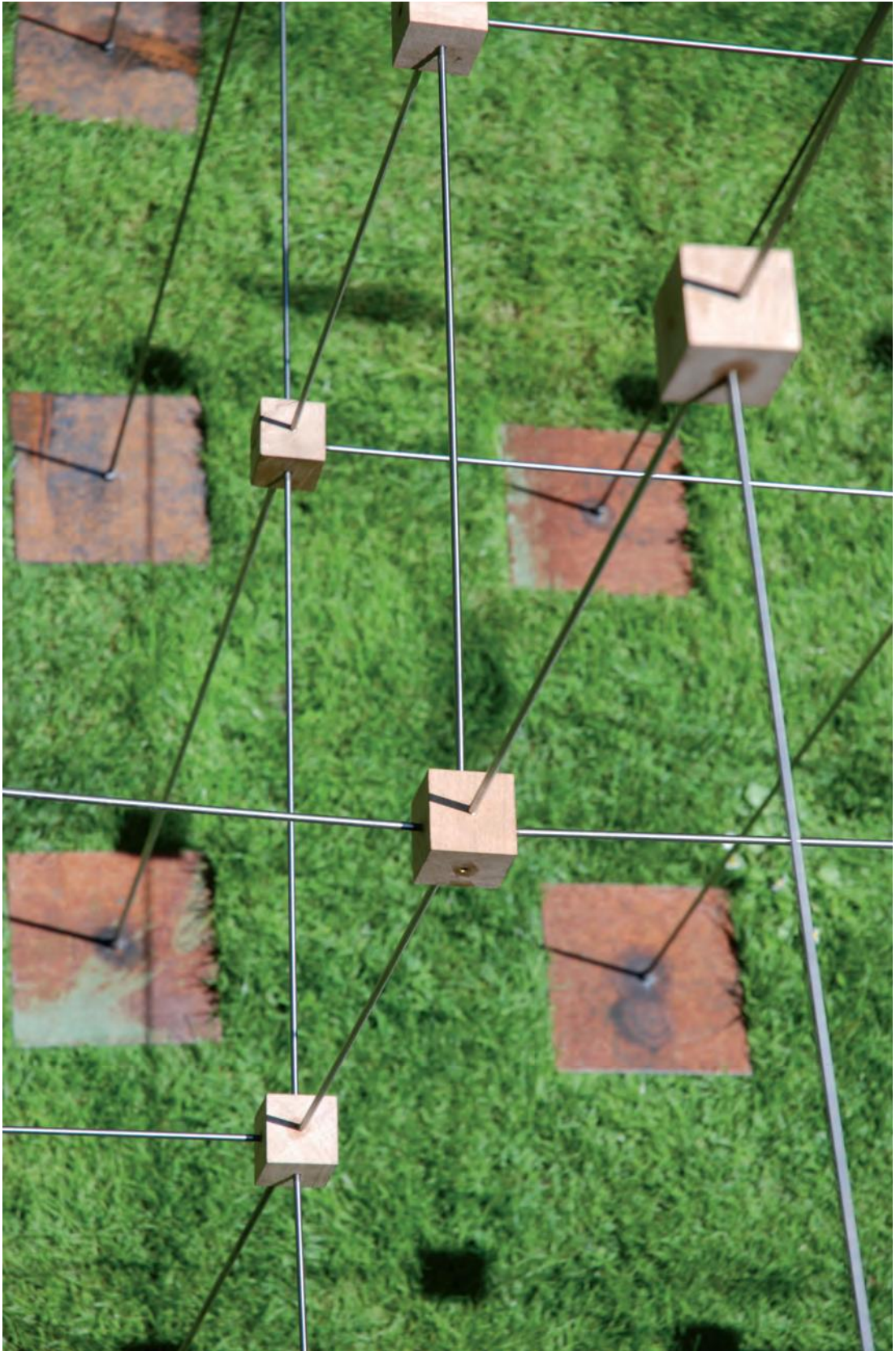
In zwei Jahren soll der Kongress – wieder in Siedelsbrunn – ‚fortgesetzt‘ werden.



*Helm Stierlin im Gespräch mit Mechthild Reinhard*

Fotos: Sinan Yaman, Bochum  
Text: Rainer Hölzle, Karlsruhe





### Bericht von der Jahrestagung: Erkundungen zur (Selbst-) Reflexivität in der systemischen Pädagogik.

Samstag, den 18. bis Sonntag, den 19. Mai 2013 in der Tagungstenne Hochstedt Erfurt-Hochstedt

Wie in jedem der letzten Jahre fand auch in diesem Jahr das alljährliche Jahrestreffen am 3. Maiwochenende statt, auch wenn es in dieses Jahr auf das Pfingstwochenende fiel.



Gekommen waren einige, viele waren auch geblieben, da an den Tagen vorher Vorstandssitzung, Tagung der beruflichen Mitglieder und Mitgliederversammlung auf dem Programm standen. Silke Palmowski, die gemeinsam mit ihrem Mann Winfried Palmowski, die Tagung vorbereitet hatte, eröffnete die Tagung mit kleinen Geschichten von Heinz Janisch und Wolf Erlbruch, *Der König und das Meer*.



Nach einer kurzen Vorstellungsrunde und Kleingruppendialogen zu einigen Fragen, die dem Einstieg in das Tagungsthema dienten, eröffnete Joshua Handerer mit seinem spannenden Vortrag unter dem Thema „Der Therapeut als ‚Symptomträger‘. Beobachtungen dritter Ordnung.“ die intensive Auseinandersetzung mit dem Thema der Tagung. Im Rahmen seiner Dissertation beschäftigt er sich mit der Frage, inwieweit die Psychologie den Säkularisierungsprozess der Religion, den er mit dem Beginn der Aufklärung verortet, ablöst. Gemeint ist, inwieweit die Psychologie seit Ende des 19. Jahrhunderts als ‚wissenschaftliche‘ Disziplin die Religion ablöst. Während in den vergangenen Jahrhunderten das „Sollen“ im Vordergrund stand, dem sich vieles unterordnete, ist es jetzt das „Können“, was gefordert ist: die spannende Frage ist, ob nicht auch diese Entwicklung nicht zuletzt der neoliberalen Wirtschaftsideologie bei ihrer Instrumentalisierung des Menschen für eine globalisierte Ausbeutung dient, was Stichwörter wie Potentialentfaltung, Optimierung menschlicher Ressourcen u.ä. nahelegen könnten. Der Vortrag regte intensiv dazu an, sich mit grundlegenden Fragestellungen systemischer Pädagogik im Sinne der gewählten „Selbst-Reflexivität“ auseinanderzusetzen.

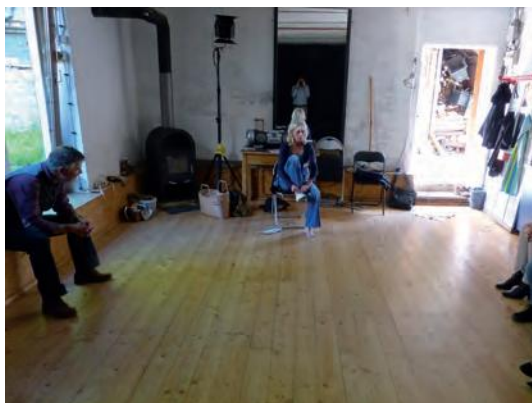


Es folgten Workshops von Matthias und Rita Freitag zum Thema „Kreativ und ressourcenorientiert systemisch arbeiten mit Kindern und

Jugendlichen“, in denen verschiedene kreative Beratungszugänge für Kinder und Jugendliche vorgestellt und reflektiert wurden: Spiele, Arbeit mit Puppen, Malen, Bewegungsübungen und der Einsatz in Beratungskontexten.

Stefanie Winter, Elke Draws boten einen Workshop an zum Thema „Aus Stolpersteinen Schönes bauen - Einladung zum Blick durch die Clownbrille“ der einlud, die Sichtweise des Clowns auszuprobieren und gemeinsamszuloten, was sich daraus für die beraterrische Tätigkeit (oder andere alltägliche Kontexte) Fruchtbare ergeben könnte.

Gudrun Nehlsen leitete den Workshop „Non-verbale Kommunikation im argentinischen Tango“, in dem es darum ging, einfache Schritte und Bewegungen des argentinischen Tangos kennen zu lernen und die Möglichkeiten seiner nonverbalen Kommunikation zu erfahren. Hierbei standen die Wahrnehmung der eigenen Körperhaltung, der Dialog mit einem Partner/ Partnerin, sowie die Bewegung im Gruppenprozess im Vordergrund. Mit einfachen Übungen zum Führen und Folgen konnten Erkenntnisse über Bewegungs- und Verhaltensmuster gewonnen werden.



Der erste Abend wurde abgeschlossen durch eine Vorstellung von Stefanie Winter und Elke Draws mit einem Clownsprogramm der Spitzenklasse.



Am nächsten Tag folgten weitere Workshops:



Zum einen bot der Bildhauer Gernot Ehrsam an: Holzbildhauen. Über die Auseinandersetzung mit dem Material Holz kreative Kräfte freisetzen, sich selbst und das eigene Tun reflektieren sowie das Wesen des Holzes erkunden. Holz, von ähnlicher ‚Qualität‘ wie das gewachsene menschliche Fleisch, lädt ein zu einem Erkundungsgang, sich selbst nachzuspüren. Und dieser Einladung sind viele begeistert gefolgt.



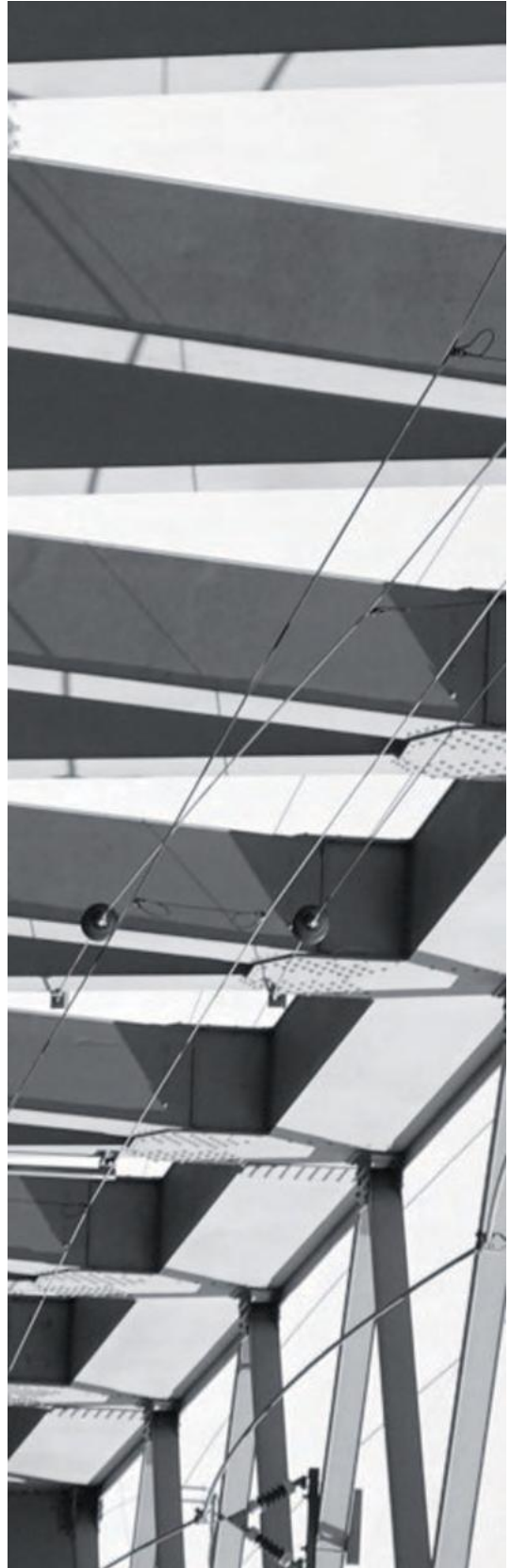
Gern gesehener Referent der Jahrestagung ist Wolfram Spiegel mit seinen vielfältigen Angeboten. In diesem Jahr bot er einen Workshop an, in dem er dazu einlud, sich mit den klanglichen Möglichkeiten der Alltagswelt auseinanderzusetzen. Ob Kleiderbügel, Tannenzapfen, Strandmuscheln, Steine, Hölzer verschiedenster Art und Beschaffenheit, Hufeisen und viele weitere ‚Klangkörpern‘ – alles wurde genutzt, um Klänge zu erzeugen.

Neben dem Spielen eröffneten sich aber auch Möglichkeiten des Dialogs, des Trios, des Tetralogs, der Reflexion der eigenen Befindlichkeit und auch der des Nachspürens, des In-Resonanz-Gehens mit sich und anderen.



Gegen Mittag endete die Tagung mit Dank an alle, die zum Gelingen beigetragen hatten, insbesondere den Gastgebern Silke und Winfried Palmowski für die hervorragende Organisation, die gute Verpflegung, aber auch die angenehme Atmosphäre, zu der jeder seinen Beitrag leistete.

Text und Fotos - rh





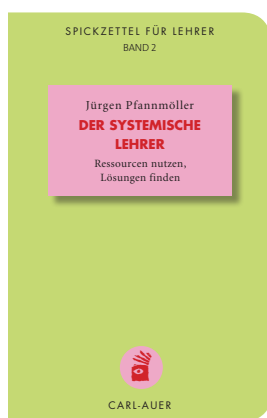
DIE NEUE REIHE BEI CARL-AUER:

# SPICKZETTEL FÜR LEHRER

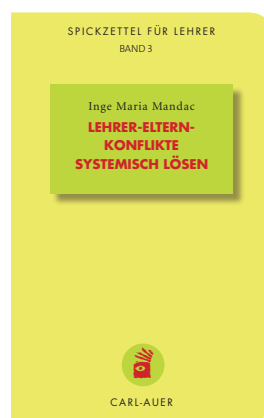
Aktuelle Studien beschreiben gravierende Missstände an deutschen Schulen im Hinblick auf das soziale Miteinander von Lehrern, Schülern und Eltern. Zur zentralen Forderung gehört deshalb die Förderung der sozialen Kompetenz. Unter dem Motto „Systemisch Schule machen“ vermittelt die neue Reihe *Spickzettel für Lehrer* Pädagogen diese Kompetenz: anschaulich, anhand konkreter Fragestellungen aus dem Schulalltag und kompakt im handlichen Taschenformat.



Band 1  
Gesa Staake  
**Motiviert in den Unterricht**  
Wie systemisches Denken  
und Handeln den Schul-  
alltag erleichtert  
ca. 96 Seiten, Kt, 2013  
ca. € (D) 8,95/€ (A) 9,30  
978-3-8497-0014-0



Band 2  
Jürgen Pfannmöller  
**Der systemische Lehrer**  
Ressourcen nutzen,  
Lösungen finden  
ca. 96 Seiten, Kt, 2013  
ca. € (D) 8,95/€ (A) 9,30  
978-3-8497-0012-6



Band 3  
Inge Maria Mandac  
**Lehrer-Eltern-Konflikte  
systemisch lösen**  
ca. 96 Seiten, Kt, 2013  
ca. € (D) 8,95/€ (A) 9,30  
978-3-8497-0013-3



**Carl-Auer Verlag • [www.carl-auer.de](http://www.carl-auer.de)**

Im Webshop bestellt – deutschlandweit portofrei geliefert!  
Unsere eBooks finden Sie unter [www.carl-auer.de/buchbar](http://www.carl-auer.de/buchbar)



ISSN 2193-5270