

u.a.

Stefanie Neubrand
Impathie

Christoph Maitzen
**Stärkenorientierte
Fördergespräche**

Mechthild Reinhard
**2 x 2 = GRÜN - Vom
Vertrauen ins Vertrauen**

Birgit Jäpelt
**Erweiterung von
Möglichkeitsräumen**

Rolf Arnold
**From Transformative
Leadership to
Transformative Learning**

Wolfgang Boekh
**Geht's Ihnen wieder gut,
oder haben Sie ein Kind in
der Schule?**

Ausgabe 1/2014

SYSTEMISCHE PÄDAGOGIK

Kunst betrachten kann Vergnügen bereiten, Glücksgefühle auslösen, verärgern, provozieren, Erinnerungen in uns wecken, bilden, Emotionen wecken, Fragen aufwerfen.

Wie weit lasse ich mich überhaupt auf ein Gemälde, eine Skulptur oder eine Installation ein? Installationen weisen Betrachtern eine aktive Rolle beim Entstehen des künstlerischen Prozesses zu. Die Grenze zwischen Werk und Publikum ist aufgehoben. Wir sind elementarer Bestandteil der Arbeit.

Künstler erlauben uns, besondere Erfahrungen mit unserer sinnlichen und kognitiven Wahrnehmung zu machen. Lassen wir uns auf einen gestalteten, inszenierten Raum ein, sind wir ihm gewissermaßen ausgeliefert, verleihen dem Werk aber auch erst seine Bedeutung. Der Entstehungsprozess des Kunstwerks bezieht den Betrachter dezidiert mit ein, ist auf Interaktion hin konzipiert.

Bei Frau Rendón Bengers Arbeiten ist es nicht nur der Betrachter, sondern oft auch sie selbst, die sich in einen Wahrnehmungsprozess mit hinein gibt. Eine Wechselwirkung entsteht, Verunsicherung und unterschiedlicher Umgang mit Nähe, Distanz und Kontakt mit dem Fremden zeigt sich. Sie berührt uns mit dem was Sie tut. Wir lassen uns ein, nehmen uns Zeit, wagen einen Blick in unser Inneres und auf das Gegenüber, überprüfen unsere Bereitschaft für eine Begegnung. Die Künstlerin spielt mit unserer Neugier, provoziert, lässt uns Grenz Erfahrungen machen, gibt viel von sich selbst preis, geht behutsam um mit den „Mutigen“ und bringt uns mit Witz in Kontakt mit unserer kindlichen Entdeckerfreude.

Petra Erler-Striebel

Künstlerin und Kunstvermittlerin an der Kunsthalle Karlsruhe





Under my skirt

Performance, 2012

„In dem Moment als die Betrachter den kleinen Raum betraten, traten sie unter meinen Rock, der sich über die ganze Größe des Raumes erstreckte und da ich auf Stelzen stand konnten selbst große Menschen aufrecht darunter stehen.“

Inhalt

Vorwort	3
Beiträge:	
Mechthild Reinhard 2 x 2 = GRÜN - Vertrauen ins Vertrauen als hypnosystemische Kernkraft für menschenwürdige (Selbst)Organisationen	6
Rolf Arnold From Transformative Leadership to Transformative Learning – New Approaches of the Leadership Development	32
Birgit Jäpelt Erweiterung von Möglichkeitsräumen durch eine differenzierte Betrachtung der Prozesse des Beobachtens	40
Christoph Maitzen Stärkenorientierte Fördergespräche mit Schülerinnen und Schülern führen	52
Stefanie Neubrand Impathie –Grundlage für eine gelingende Beziehung mit sich selbst und mit anderen	62
Wolfgang Boeckh Geht's Ihnen gut, oder haben Sie ein Kind in der Schule?	68
Joyce Saint-Denis, Sonja Winter Wir wollen „Käsesucher“ sein! Systemisch Arbeiten in einer sozialpädagogischen Einrichtung	76
Barbara Beetz „Vierbein, Zweibein, Dreibein“ - Biografiearbeit mit Schülerinnen und alten Menschen	84
Wiebke Fuglsang-Petersen Systemische Inklusion?	92
Till Helge Groß 28-Tage Projekte	96
Marion Poh Schwierige Schüler, Eltern, Kollegen an der Schule? – Ein entspanntes Schulleben mit dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz!	104
Buchbesprechungen	110



Was ich immer wieder überraschend finde, ist, zu welcher Begeisterung Menschen fähig sind: wenn ich die diesjährige Fußball-WM verfolge, berührt es mich - trotz aller berechtigten Kritik an der austragenden Organisation FIFA, trotz Korruptionsvorwürfen, trotz z. T. massiver Menschenrechtsverletzungen im Umfeld der Austragungen - mit welchem Enthusiasmus und welcher Begeisterung Einzelne und Gruppen, Jung und Alt – quer durch unsere Gesellschaft – die Spiele verfolgen, begeistert sind, und aufeinander zugehen.

Was ich mich frage, ob es nicht auch andere Themen, Anlässe geben könnte, die mit einer solchen Begeisterung, einem solchen Einsatz angegangen und begleitet werden könnten?

Aus meiner Sicht wäre hierfür das Thema Inklusion ein durchaus geeignetes. Der Begriff – oder besser das Begriffspaar Inklusion – Exklusion – spielt in der Soziologie eine große Rolle und wird, sehr verallgemeinert, als Möglichkeit gesellschaftlicher Teilhabe verstanden. Aus meiner Sicht entscheidend ist, dass in weiten Teilen Europas Einigkeit besteht, dass eine solche Teilhabe durch persönliche und politische Rechte aber auch durch soziale Rechte abgesichert sein muss. „Demokratie muss sozial abgesichert sein, sonst ist es keine Demokratie“ (Martin Kronauer, 2007).

Inklusion und Exklusion sind dabei weniger Zustände als vielmehr Prozesse, die, je nach Betrachtung, dauernder Veränderung unterworfen sind. Und auch Exklusion ist heute weniger ein ausgeschlossen sein aus der Gesellschaft – so wie dies Michael Kohlhaas in der gleichnamigen Novelle von Heinrich Kleist – versteht und erfährt, sondern eher ein ausgeschlossen sein in der Gesellschaft. Durch verschiedene rechtliche Änderungen (UN-Menschenrechtskonvention) ist es nun auch in Deutschland seit 2006 so, dass Inklusion umgesetzt werden muss – d.h. dass Eltern und Betroffene entscheiden, an welcher Schule sie gesellschaftlich teilhaben wollen. In Baden-Württemberg ist in den letzten Monaten viel Wirbel entstanden um einen geistigbehinderten Jungen, der – nach dem Willen seiner Eltern – mit seinen Freunden aus der Grundschule auf ein Gymnasium wechseln wollte. In der Grundschule – und auch im privaten Umfeld, so legen Presseberichte nahe, gab es also so etwas wie Inklusion, gesellschaftliche Teilhabe. Und durch die Entscheidung der Schulleitung, der Eltern und auch des Kultusministers ist diese Teilhabe jetzt nicht mehr möglich: Der Junge wird ausgeschlossen. Mag sein, dass die angeführten Gründe, eine angemessene Förderung sei nur auf einer Sonderschule möglich, Kindeswohl gehe vor Elternwille – letzterer sei auch nicht immer im Interesse des Kindes und was sonst noch alles in der Diskussion zu hören und zu lesen war, durchaus gute Gründe waren, gut im Sinne einer guten Absicht der sich Äußernden. Aber es zeigt sich auch hier: behindert ist man zunächst nicht, behindert wird man.

Meine Frage ist, ob es hier nicht eines grundlegenden Perspektivenwechsels bedarf: Eigentlich müsste es selbstverständlich sein, dass das, was unser Grundgesetz vorsieht – und was nicht zuletzt Folge leidvoller geschichtlicher Erfahrungen war – und vielleicht auch noch ist – „Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“ (Art 3) – so umgesetzt wird, dass Inklusion zunächst die ‚Regel‘ ist. Eigentlich sollte es erst dann, wenn Betroffene oder deren Vertreter zusätzlichen Bedarf anmelden an Exklusion, an spezieller und spezifischer Förderung, es zu einer Exklusion aus einer Regelschule und zu einer Inklusion in einem gesonderten Schultyp kommen.

Wir sind eine Gesellschaft, die ausschließt: ich meine nicht den Einzelnen, der sich um anderes bemüht – und damit versucht eben dieser Entwicklung gegenzusteuern, ich meine die institutionelle Gesellschaft und die hierfür Verantwortlichen. Eine größer werdende Zahl an Mitbürgerinnen und Mitbürgern lebt in finanzieller Armut, was gesellschaftliche Teilhabe erschwert, eine größer werdende Zahl an Mitbürgerinnen und Mitbürgern lebt in bildungsfernen Mileues, was gesellschaftliche Teilhabe erschwert, eine größer werdende Zahl an Mitbürgerinnen und Mitbürgern lebt in einem institutionell ausgeschlossenen Zustand, weil Inklusion sich zunächst einmal auf Staatsbürgerinnen und

Staatsbürger bezieht – und nicht auf Mitbürgerinnen und Mitbürger. So werden auch Migrantinnen und Migranten ausgeschlossen von einer ihnen zustehenden gesellschaftlichen Teilhabe.

Die Beispiele lassen deutlich werden, dass Inklusion nicht allein Aufgabe von Bildungseinrichtungen und Schulen ist. Sie lassen deutlich werden, dass es nicht nur unsere Kinder sind, die lernen müssen, dass es nicht nur einen Anspruch gibt auf Inklusion – sondern dass es eigentlich einer moralisch und ethischen Begründung bedarf, um auszuschließen, für Exklusion.

Noch ist die gesellschaftliche Realität, das zeigt der angesprochene Fall in Baden-Württemberg, anders. Noch wird so getan, als müsste Inklusion begründet werden, als hätte Irgendjemand das Recht, Teilhabe zu verweigern.

Schön wäre es, wenn es hier einen Paradigmenwechsel in den Köpfen aller gäbe, wenn es einen gesellschaftlichen Enthusiasmus gäbe für eine ‚inklusive‘ Gesellschaft, wenn jede und jeder sich verantwortlich dafür fühlte, dass mehr ‚inkludiert‘ und weniger ‚exkludiert‘ wird.

Und dennoch bleibt: ohne Exklusion kann auch Inklusion nicht sein. Ich denke, jeder von uns kennt die Erfahrung, allein sein zu wollen, sich zu exkludieren. Und sei es nur für eine kurze Zeit. Aber es sind Entscheidungen, die wir autonom, selbstbestimmt für uns treffen – es sind Entscheidungen, die wir freiwillig treffen – und die wir ganz selbstverständlich auch wieder zurücknehmen können.

Wenn wir so verstehen lernen, dass Inklusion und Exklusion prozesshaft verstanden werden können, löst sich vielleicht auch der Konflikt, dass Sonderschulen abgebaut werden, wenn inklusiv unterrichtet wird. Das muss nicht sein, denn in diesem Bereich sind Fördermöglichkeiten aufgebaut worden, die es in vielen Fällen zu erhalten gilt.

Was vielleicht hilft bei dieser Art der Umgestaltung ist Vertrauen: Vertrauen in Prozesse – einen Beitrag zu diesem Thema leistet Mechthild Reinhard mit ihrem Beitrag in unserem Heft, Rolf Arnold beschäftigt sich mit der Idee einer verändernden (transformativen) Führung (leadership) und welche Veränderungsprozesse bei den Führenden hilfreich sein können, Birgit Jäpelt mit dem Prozess des Beobachtens. Stefanie Neubrand entwickelt ihr Impathie-Konzept weiter – und berichtet davon. Wolfgang Boeckh erzählt von seinen Erfahrungen als Schulleiter – und setzt sich mit aktuellen Beiträgen der empirischen und nicht empirischen Bildungsliteratur auseinander. Christoph Maitzen, Joyce Saint-Denis und Sonja Winter, Barbara Beetz, Wiebke Fuglsang-Petersen, Marion Puh und Till Helge Groß berichten aus und für die Praxis: Themen sind stärkenorientierte Fördergespräche, systemisch Arbeiten in der Sozialarbeit, Biografiearbeit, Schulsozialarbeit, systemisch-lösungsorientierte Schulentwicklung und – nicht zuletzt – ein spannender Selbstversuch zum Thema Lernen.

Begleitet wird das Heft mit Beispielen von Installationen einer jungen Künstlerin, die gerade ihren Abschluss an der Königlichen Akademie der Bildenden Künste in Den Haag macht: wir hoffen, dass trotz der Schwierigkeiten, die Eindrücke von Installationen fotografisch, abbildend darzustellen, deutlich wird, was Aura Rendon Bengier mit ihrer Kunst vermitteln will. Andere, ungewohnte Blicke, Perspektiven, Erfahrungen der Nähe und Distanz, Raumerfahrungen – aber lassen Sie sich selbst anregen und inspirieren

In diesem Sinne wünscht Ihnen eine bereichernde Lektüre

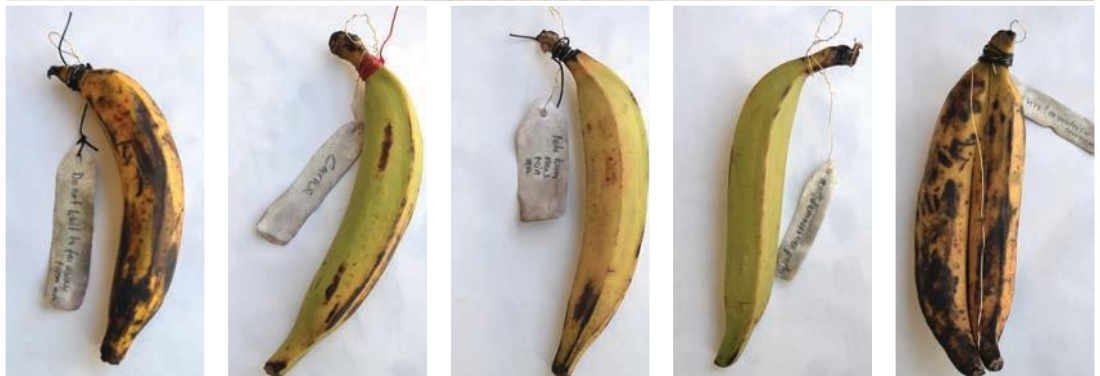


Das Gewicht der Wörter El peso de las palabras The weight of the words

Installation mit Video (02:25min), 2013

„Diese Arbeit hat einen sehr persönlichen Ursprung. Angefangen hat es mit Fotografien von verschiedenen Kochbananen, denen ich Wörter oder ganze Sätze zugeordnet habe. Die Bananen symbolisieren für mich eine Verbindung zu Kolumbien und somit zu einem Teil meiner Wurzeln, meinem Vater. Die Wörter und Sätze haben ihren Ursprung in einem Text, den ich verfasst hatte, um ihn meinen Vater lesen zu lassen, während er sich dabei filmt.

Mit diesen Fotos entstand eine Art Archiv aus Holzplatten, an denen Säcke mit verschiedenem Gewichten gehängt sind, so dass man beim Herausnehmen der Platten ein physisches Erlebnis hat und den Unterschied zwischen den Wörtern und Sätzen spürt.“



Mechthild Reinhard

Liebe Leserin, lieber Leser,
habe ich den nachfolgenden Text verfasst oder hat er „sich selbst“ geschrieben? Wer war es, der, die, das schrieb?

Er entstand jedenfalls im vergangenen Jahr und ist für den Jubiläumsband zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Jochen Schweitzer gedacht. Ich hatte mich entschieden, dafür einen Text zum thematischen Feld „Vertrauen und Selbstorganisation“ schreiben zu wollen. Dabei ereignete es sich wie von selbst, dass mich der Prozess des Schreibens gleich zu Beginn in ein fragendes Zwickmühlenerleben „brachte“ bzw. mich in ein solches förmlich hinein katapultierte:

Schreibe ich nun ÜBER das Thema „Vertrauen und Selbstorganisation“ oder IN VERTRAUEN AUF die kreativen Selbstorganisationskräfte meines gesamten Organismus‘ in Bezug auf dieses Thema im Kontext systemisch-konstruktivistischer Denk- und Handlungs(spiel)räume?

Systemisch interessanter und spannender fand ich die zweite Variante und so startete ich das Text-Selbst-Schreib-Experiment als eine Art Abenteuerreise - d.h. ohne am Anfang schon zu „wissen“, was ich konkret schreiben würde, ohne Vorabgliederung, ohne klassisches Literaturstudium usw. . Statt dessen entschied ich mich, den Prozess des Schreibens selbst dafür zu nutzen, mich ihm in einer Art „Vertrauensakt“ vertrauensvoll „hinzugeben“. Das - so merkte ich schnell - ging nur im Dialog mit Jochen („für den“ der Text doch sich gestalten s/wollte) und Ihnen als Leser, mit denen ich mich ständig bei meiner Reise imaginativ umgab. Nun sind Sie - liebe Leserinnen und Leser - echt wirklich an der Reihe und dialogisch gefragt. Denn der Text unter dem komplexen Titel „2 X 2 = GRÜN; Vertrauen ins Vertrauen als hypnosystemische Kernkraft für menschenwürdige (Selbst)Organisationen“ hat sich inzwischen selbst geschrieben und braucht Ihre komplexitätsreduzierende Lesekraft. Wenn Sie sich auf den Dialog mit ihm einlassen „täten“, dann könn(t)en Sie (vielleicht) erforschen, ob Sie bei seinem Schreibvorgang dabei und beteiligt waren...

Es muß etwas ins Blickfeld kommen, bevor es da ist. Das nenne ich: aus der Zukunft heraus bewegt sich etwas. Da gibt's auch eine Ursache, aber die Ursache liegt in der Zukunft, und logischerweise ist die Wirkung in der Gegenwart eher da, als die Ursache in der Zukunft zu finden ist.

Joseph Beuys

2 x 2 = GRÜN

Vertrauen ins Vertrauen als hypnosystemische Kernkraft für menschenwürdige (Selbst)Organisationen

„Je nachdem wie ich in die Welt hinein schaue, so kommt sie zu mir zurück.“

An diesen weisen Spruch haben wir uns schon irgendwie gewöhnt. Und ich kann seinen Wahrheitsgehalt nur bezeugen. Er stimmt: Schon lange wartete ich auf ein Buch, von dem ich nicht wusste, wie es sein würde. Nur so viel - dass ich es dann wüsste, wenn ich es in der Hand hielte, weil es etwas zum Ausdruck brächte, für das mir selbst die Sprache (noch) fehlte. Nun halte ich es seit ein paar Wochen in den Händen; bin erstens froh, dass es gerade in diesem Jahr neu aufgelegt wurde und zweitens, dass ich nicht aufgegeben hatte, darauf zu hoffen. (Wäre es denn sonst erschienen?)

Ich meine das Buch von Rabbi Nilton Bonder „Der Rabbi hat immer recht. Die Kunst, Probleme zu lösen“ (Bonder 2013). Es hat bei mir viel Resonanz erzeugt und den Wunsch provoziert, das Thema „Vertrauen“ vertrauensvoll im uns verbindenden systemischen Kontext ins Gespräch bringen zu wollen.

Denn Vertrauens-Fragen beschäftigen mich schon länger:

Wenn der Baum kein Vertrauen hätte, dass die Erde ihn hält, würde es ihn geben bzw.

könnte er wachsen? Wenn der Vogel kein Vertrauen hätte, dass die Luft ihn trägt, würde er überhaupt fliegen? Wenn das Herz kein Vertrauen hätte, dass sein Rhythmus weitergeleitet wird, würde es schlagen? Wenn der Raum kein Vertrauen hätte, dass die Zeit ihn schützt, würde er sich im Hier und Jetzt entfalten? Wenn die Körper kein Vertrauen hätten, dass Geist sie durchweht, würden sie dann zerfallen? Wenn Du und ich nicht aus dem Vertrauen heraus handelten, dass wir verbundene Wesen sind, würden wir Wärme spüren? Wenn es kein Vertrauen darin gäbe, dass wir gemeinsam mit unserem Tun Welt(en) gestalten, gäbe es Sprache? Wenn ich kein Vertrauen darin hätte, dass Du mich meinst, wenn Du mich ansprichst, würde ich dich dann überhaupt verstehen (können)? Wenn das Kranksein kein Vertrauen ins Gesünderwerden kennen würde, gäbe es so etwas wie Hoffnung? Wenn Sinn kein Vertrauen darin hätte, dass wir ihn erkennen wollen, könnten wir ihn dann dennoch (er)finden? Wenn es kein kollektives Vertrauen der Menschheit gäbe, dass wir auf Kommunikation angelegt sind, würde sich das welt(en)verbindende Internet dennoch entwickeln? Wenn Wasser kein Vertrauen in sich trüge, dass es vom Land seine Kontur erhält, würde es in flüssiger Form existieren können? Wenn der Atomkern kein Vertrauen in seine Anziehungskraft hätte, gäbe es dann Atome? Wenn das Vertrauen kein Vertrauen ins Vertrauen hätte, was wäre dann überhaupt da? Usw.

Und zwei persönliche Vertrauens-Antworten will ich im Vorfeld wie folgt formulieren: Wenn etwas in mir kein Vertrauen signalisieren würde, dass Du – lieber Jochen und Sie – liebe LeserInnen das im Weiteren von mir Gedachte und Geschriebene bzw. besser das “Geh-Schreib-Dachte“ wohlwollend zur Kenntnis nehmen werdet und es als meine Konstruktion auf Euch wirken liebet (oder Euch vertrauensvoll gegen das Weiterlesen entscheiden tätet, ohne in Sorge zu sein, dass

Ihr aus Loyalität zu mir es lesen müsstet), würde ich jetzt den Computer zuklappen und nicht mehr weiter schreiben.

Wenn ich kein Vertrauen hätte, dass sich beim Schreiben die Gedanken in mir und bestimmt auch mit Euren irgendwie vernetzen werden, würde es die Bedeutung eines Abenteuers für mich einbüßen – das wäre schade...

Folgende Aspekte sollen für diese Abenteuerreise als sicherheitsspendende, zum Diskurs einladende und möglichst vertrauensstiftende Orientierungspunkte für Dich – lieber Jochen, für Sie, die Sie vielleicht weiterlesen (im Weiteren werde ich der Einfachheit halber häufiger von Dir, Ihr, Euch bzw. uns reden und die Wörter klein schreiben) sowie für mich selbst gelten:

Vom Erkennen des Erkennens ①

– im „rechten“ Moment

Vom Verstehen des Verstehens ②

– es geht nur als Dialog

Vom Entscheiden für die Entscheidung ③

– „umgekehrt“ zu denken

Vom Glauben des Glaubens ④

– eine Ermöglichungsdidaktik pur?

Vom Vertrauen ins Vertrauen ⑤

– als menschenwürdige Kernkraftnutzung

Ausgangspunkt der Reise ist für mich der Moment, als ich das Buch von Rabbi Bonder in der Hand halte und gleich auf einer der ersten Seiten diese Geschichte (ich muss sie unbedingt in voller Länge zitieren!) lese:

Ein Kind wurde in einem Dorf tot aufgefunden. Sofort bezichtigte man einen Juden des Verbrechens und unterstellte ihm, er habe das Opfer in einem makabren Ritual umgebracht. Der Mann wurde ins Gefängnis geworfen. Er wusste, dass er als Sündenbock herhalten sollte, und so räumte er sich in dem bevorstehenden Prozess keine Chance ein. Er bat, einen Rabbi sehen zu dürfen, und es wurde ihm gewährt. Der Rabbi fand einen vollkommen verzweifelten Mann vor, der fest davon aus-

ging, dass ihn die Todesstrafe erwartete. Aber der Rabbi sprach ihm Mut zu: „Du darfst nie glauben, dass es keinen Ausweg mehr gibt. Der Teufel persönlich – Gott behüte! – führt dich mit diesen Gedanken in Versuchung.“ – „Aber was soll ich denn tun?“, fragte der Verzweifelte. „Du darfst dich nur nicht aufgeben, dann wird sich schon irgendein Weg finden.“ Als der Tag des Gerichts kam, wollte der Richter den Eindruck erwecken, als würde der Angeklagte einen fairen Prozess bekommen. Er sagte also zu dem Gefangenen: „Ihr Juden seid doch gläubige Leute. Ich will deshalb ein Gottesurteil herbeiführen. Siehe diese zwei Zettel. Auf den einen schreibe ich ‚unschuldig‘, auf den anderen ‚schuldig‘. Du wirst dann einen auswählen; auf diese Weise möge Gott über dein Schicksal bestimmen.“ Wie der Jude richtig erahnte, schrieb nun der Richter auf beide Zettel das Wort ‚schuldig‘. Normalerweise würden wir jetzt sagen, dass der Jude wegen dieser Manipulation keine Chance mehr hatte. Wie sollte er denn jetzt noch einen Zettel mit dem Wort ‚unschuldig‘ ziehen können? Doch dann dachte der Angeklagte an die Worte des Rabbis und überlegte eine Weile. Plötzlich ging ein Leuchten durch seine Augen. Er schnappte sich einen der beiden Zettel und verschluckte ihn. Die Zeugen dieser Szene waren verstört und fragten: „Warum hast du das getan? Wie sollen wir jetzt das Gottesurteil erfahren?“ – „Ganz einfach“, antwortete der Jude. „Lest, was auf dem anderen Papier steht, und ihr wisst, wofür sich Gott nicht entschieden hat. Das Gegenteil soll mein Schicksal sein.“ (Bonder 2013, S.11-13)

Diese mittelalterliche Geschichte finde ich wunderbar passend, um sie als eine Art narratives Basisgewebe für unsere Gedankenreise zum Thema Vertrauen zu nutzen. Und die eingangs gestellten Fragen, aufsteigende Ideen, die sich in den Orientierungsüberschriften vorsichtig „vorsammeln“, sowie diese Geschichte sind auch so gut wie alles, was ich

als Ausstattung mitnehme. Noch kurz etwas zum Kontext der momentanen Reisebedingungen, die mir gerade zur Verfügung stehen: Mein Laptop steht auf einem Holztisch, um ihn herum sind Notizheftchen sowie diverse Bücher geschart; solche, in denen ich schon lange immer wieder lese; jene, die noch auf das Lesen warten und diese, die wie das Bonder-Buch im Moment meine absoluten Favoriten sind. Mein Blick ruht auf dem Lago Maggiore. Ich kann bei guten Wetterverhältnissen eine Insel in ihm ohne Fernglas klar erkennen, sehe ihn von Bergen umgeben und vom Sonnenlicht durchflutet. Außerdem steht der Tisch auf einer herrlich großen Terrasse, die z.T. sogar überdacht ist. Ich kann mich also auf ihr bewegen, bin Wetter unabhängig und trinke bzw. esse was gerade da ist, soviel und wann ich möchte. Davon abgesehen bin ich mit meinen Fragen allein und höre nur das Rauschen des Sees. So reist es sich doch gut. Was meint ihr: Ist das zu komfortabel für eine Abenteuerreise? Oder bin ich einfach zur rechten Zeit am rechten Ort?

Vom Erkennen des Erkennens ① – im „rechten Moment“

Was hat der Jude konkret getan, als er seine ausweglose Situation realisierte? Er war verzweifelt und bat im rechten Moment einen Rabbi zu sich. Der Rabbi erkannte, dass der Jude nicht nur in dem äußeren sondern auch seinem inneren Kontext gefangen war und sprach ihm im rechten Moment den Satz zu: „Du darfst dich nur nicht aufgeben, dann wird sich schon irgendein Weg finden.“ Als der Jude in der konkreten Gerichtssituation erneut seine aussichtslose Lage erkannte, erinnerte er sich im rechten Moment an die Worte des Rabbis, sich selbst nicht aufgeben zu dürfen - sondern vertraute im rechten Moment auf sein Erkenntnisvermögen und kam tatsächlich im rechten Moment auf den genial erlösenden Einfall, einen der Zettel im rechten Moment einfach zu verschlucken.

Wie unschwer bei dieser Art der Auslegung zu merken sein soll: Mich fasziniert die Idee des „rechten Moments“. Die Griechen unterschieden in Bezug auf das Erfassen von Zeit zwischen zwei Erscheinungsweisen: Chronos (langer Zeitabschnitt) und Kairos (rechter Zeitpunkt). Somit zielt mein Erkenntnisinteresse eher auf den Kairos – auf das Phänomen, dass ich im rechten Moment „die Gelegenheit am Schopf fasse“. Wenn ich erkenne, dass etwas vermeintlich Aussichtsloses doch gelingt, sich das Blatt wendet, ich einen Einfall bekomme bzw. intuitiv das „Richtige“ mache – und ich entdecke, dass es dabei im raumzeitlichen Kontextgeschehen den rechten Moment „gibt“, was weiß ich dann? Wie weiß ich es, dass ich weiß? Wie kann ich erkennen, dass ich ihn - den rechten Moment - gerade im rechten Moment als rechten Moment erkenne? Wenn ich diese Momente als Muster des Gelingens systematisiert systemisch erforschen täte, würde es sie noch geben?

Wenn ich erkenne, dass es auf die Art meines Erkennens ankommt, wie ich mir die Welt erzeuge, werde ich dann mehr oder eher weniger auf meine erkenntnisleitenden Impulse achten? Was hätte es für Auswirkungen? Wer oder was würde diese dann woran „erkennen“? Usw.

Rabbi Bonder schlägt in Anlehnung an die jüdisch-kabbalistische Tradition eine Art Bezugsrahmen vor, den ich im Kontext dieser Abenteuerreise selbst als Passepartout für das „Erkennen des Erkennens“ nutzen möchte. Auch das ist wieder nur eine Möglichkeit, niemals Wahrheit – doch für mich kam dieses Rahmenangebot (wie kann es anders sein) im rechten Moment.

Er benennt vier Dimensionen – wir könnten sie auch in unserem Sprachspiel „Weisen der Welterzeugung“ nennen:

Wissen

- die Welt in der Erkennbares erkennbar ist

Verstehen

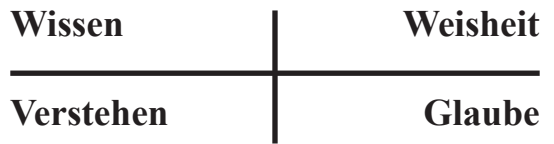
- die Welt in der Erkennbares verborgen ist

Weisheit

- die Welt in der Verborgenes erkennbar ist

Glaube

- die Welt in der Verborgenes verborgen ist



(von mir so geordnet)

Wieso finde ich gerade im Moment dieses Ordnungsschema (vgl. Bonder 2013, S.14) für mich so anziehend?

Welcher Dimension könnte das Erkennen des „rechten Moments“ – wenn überhaupt - zugeordnet werden? Für welche „Ziele“ wäre ein solcher Ordnungs-Versuch nützlich, sinnvoll? Wo wäre das Phänomen Vertrauen anzusiedeln?

Wofür könnten diese Fragen, wenn ja für wen interessant sein?

Was interessiert mich selbst an ihnen? Wer sollte sie (mir) beantworten?

Beim Versuch des Erkennens meines eigenen Erkennensweges kann ich als Zwischenbilanz sagen: Fragen fallen mir deutlich leichter (ein). Die Dimensionen, die sich dem „Verborgenen“ stellen, ziehen mich deutlich mehr an. Ich merke, dass so etwas wie Ahnungen von Zwischenantworten in mir lauern, die ich vorerst (nur) mit Hilfe einiger Zitate zu fassen versuchen will:

In dem kleinen Büchlein „Das Raumschiff Erde hat keinen Notausgang“ (die Metapher geht auf den Architekten R. Buckminster Fuller zurück) verfolgt Peter Sloterdijk unter der Überschrift „Wie groß ist ‚groß‘?“ einen m. E. wichtigen Gedanken: „Es gibt eine prognostische Intelligenz, die sich genau in der Lücke zwischen ‚spät‘ und ‚zu spät‘ geltend macht. Diese Intelligenz ist es, die sich hier und heute energisch artikulieren soll. Während bisher für einen Großteil des mensch-

lichen Lernens das Gesetz galt, dass man allein ‚aus Schaden klug wird‘, muss die prognostische Intelligenz klug genug werden wollen, bevor der Schaden eingetreten ist – ein Novum in der Geschichte des Lernens.“ (Sloterdijk 2011, S.96)

Und eben dieser Buckminster Fuller meinte in seinem - für mich immer wieder neu erstaunlich vorausschauenden - Buch „Bedienungsanleitung für das Raumschiff Erde“, dass wir Menschen eigentlich alle Astronauten seien, wobei wir die Bedienungsanleitung für das Raumschiff nicht mitgeliefert bekommen hätten. Wir müssten sie uns selbst erfinden! Wir seien Erfinder! Genau diese Erkenntnis sei wichtig, um zu erkennen. Das Spezialistentum, das angehäuften Wissen etc. könnten wir getrost zunehmend an die Computer delegieren. Dieser sei ein „evolutionärer Antikörper gegen die Vernichtung der Menschheit durch Spezialisierung“ (Buckminster Fuller 1998, S.40). Wir Menschen sollten unsere „komprehensiven Neigungen“, allgemeine Prinzipien und Muster erkennen zu wollen, unsere Fähigkeiten zur Zusammenschau und Kooperation endlich erkennen, und sie mehr und mehr prognostisch nutzen lernen. Mit diesen Ideen begann er schon ab 1927 systematisiert globale Muster zu erforschen, entwarf das erste World-Game und benannte bereits in den 50er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die „allgemeine Systemtheorie“ als „ein modernes Werkzeug von großen intellektuellen Vorteilen“, um „ganzheitlich denken“ zu können (s.o. S. 54). Mit seinem inzwischen häufig genutzten Slogan „Think global act local“ war er seiner Zeit weit voraus. Und er schlug vor, möglichst gleich so „groß zu denken“, dass wir als Bezugssystem das gesamte „Raumschiff Erde“ und zugleich damit unser (er)forschendes menschliches Beobachtersystem – das des Astronauten – in den erkenntnistheoretischen Blick nehmen und aus und in ihm handeln sollten. Und für solche Art Handeln liefert er m. E. eine interessante Vertrauens-Botschaft gleich mit:

„Ich halte es für sehr aufschlussreich, dass es kein Anleitungsbuch für die richtige Bedienung unseres Schiffes gibt. Wenn man sich vorstellt, mit welcher Sorgfalt alle anderen Details von unserem Schiff vor uns ausgebreitet sind, dann muß man es als absichtlich und planvoll ansehen, wenn ein Anleitungsbuch fehlt. (...)

Also gerade weil die Bedienungsanleitung bisher fehlt, lernen wir zu antizipieren, welche Konsequenzen sich aus einer steigenden Anzahl von Alternativen ergeben, um unser Überleben und Wachstum befriedigend zu erweitern – physisch und metaphysisch. (...) Ich würde sagen, dass in der Anlage des totalen Reichtums dieses Raumschiffs Erde ein enormer Sicherheitsfaktor eingeplant wurde. Dadurch wurde dem Menschen über lange Zeit hinweg sehr viel Ignoranz zugestanden, und zwar so lange, bis er genügend Erfahrungen gesammelt hatte, um mit dem daraus abgeleiteten System generalisierter Grundsätze das Wachstum des fortschreitenden Energie-Managements der Umwelt zu beherrschen. Das eingeplante Fehlen einer Bedienungsanleitung (...) hat den Menschen dazu gezwungen, im Rückblick zu entdecken, was sich als seine wichtigste Vorschaufähigkeit erwiesen hat. Sein Intellekt musste sich selber entdecken.“ (s.o. S. 48-50)

Für mich sind das tolle Erkenntnisse. Doch wenn ich mir überlege, wie wir 60 Jahre später aktuell mit den Hochwasserfluten, weltumspannend mit der Computernutzung, mit der globalen Rohstoffverteilung, unserem Verständnis von Gesundheit und Krankheit usw. umgehen, welchen Prämissen wir dabei gewöhnlicher Weise folgen, wird mein Vertrauens-Erleben in Bezug auf uns Menschen, in die Menschheit und ihre Lernfähigkeit nicht unbedingt gestärkt. Oder besser: Ich finde es einerseits beeindruckend, wie viele der Fullerschen Prognosen inzwischen eingetreten sind, welche Möglichkeitsräume sich z.B. durch das Internet eröffnen, tatsächlich global-player zu werden bzw. es inzwischen

mehr oder weniger zu sein. Wie wir allerdings erkenntnistheoretisch damit umgehen, finde ich im Durchschnitt sehr unbefriedigend. Dann lese ich erneut im „Sloterdijk“, der in dem oben schon benannten Artikel meint:

„Wer an Bord des Raumschiffs den Mut hat, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, legt sich früher oder später Rechenschaft ab über die Tatsache, dass wir Autodidakten der Raumfahrt sind. Der wahre Begriff für die conditio humana heißt darum: Autodidaktik auf Leben und Tod. Autodidakt ist, wer die entscheidenden Lektionen ohne Lehrer lernen muß.“ (Sloterdijk 2011, S.96)

Interessanter Weise, werde ich jedes Mal beim Lesen dieser Aussagen etwas ruhiger. Ja - ich stimme ihm darin zu. Und was nun? Wie geht es, ausgestattet mit dieser Erkenntnis an dieser Stelle weiter?

Die eigene Autodidaktik in Bezug auf meine Vertrauens-Frage und die des „rechten Moments“ treibt mich voran und lässt mich fragen, wofür denn in unserem menschlichen Werdegang evolutionär gerade der rechte Moment sein könnte? Und ob unsere Art von gelebter Systemik das Erkennen des Erkennens solcher Momente im Moment befördert, behindert oder sich einfach nur systemisch gelassen und - wie es sich bei uns so gehört - veränderungsneutral verhält?

Und diese Autodidaktik in mir will wissen: Wie lange können rechte Momente dauern? Könnten wir sie verpassen? Gibt es womöglich „teuflische Überlistungskräfte“, die unser Erkennen be- bzw. verhindern wollen?

Das will ich etwas mehr verstehen... Vielleicht ist das allerdings gar keine so gute Idee. Vielleicht geht es bei mir nur darum, meine Überlebenssorge zu nutzen, um endlich im rechten Moment auf die Idee zu kommen, so wie der Jude den einen „schuldig“- oder anderen „schuldig“- Zettel zu verschlucken, um legitimiert „unschuldig“ weiter leben zu können!? Wenn es tatsächlich so einfach sein

sollte, wollte ich doch zuvor noch die „teuflischen“ Überlistungsversuche verstehen, falls ich „etwas“ solcherart verdinglicht diagnostizieren könnte. Nur falls... Ich gestehe, dass sich in mir erneut weitere Ahnungen melden.

Übrigens - eine kurze Frage dazwischen: Sind wir noch zusammen unterwegs? Nur eine kleine Rückmeldung aus meiner Tessinwelt: Wenn die Verbindung zwischen uns in meinem Erleben weniger wird, laufe ich auf der Terrasse umher, gehe Schwimmen, guck in den Kühlschrank, schreib per Hand was in mein kleines Gedankenbüchlein, schlafe kurz – meistens ist dann der rechte Moment zum dialogischen Weiterschreiben plötzlich wieder da.

Vom Verstehen des Verstehens ② – es geht nur im Dialog

Was hat der Jude in unserer Geschichte konkret getan, als er verstand, hier komm' ich (allein) aus meiner Perspektive nicht mehr lebend raus? Er bat um einen Rabbi, einen anderen Menschen, er brauchte Dialog und im Dialog entstand für ihn eine neue Wirklichkeit. Was hat der Rabbi dabei getan? Er verstand es, mit seiner Aussage „Du darfst nie glauben, dass es keinen Ausweg mehr gibt. Der Teufel persönlich – Gott behüte! – führt dich mit diesen Gedanken in Versuchung.“ den inneren Dialog des Juden aufzugreifen. Zugleich bot er ihm damit Wahlmöglichkeiten, seine innere Welt so dialogisch umzustrukturieren – zu bahnen, dass das Unmögliche möglich werden konnte.

Diese Bedeutungsgebung meinerseits fokussiert auf den Gedanken des dialogischen Charakters vom Verstehen des Verstehens. Es braucht den Anderen, die anderen Perspektiven, den Beobachterabstand, den Unterschied, der - wird er als Unterschied erlebt - Verstehensprozesse anregen kann. Klare Grundannahme: Die Wirklichkeit entsteht im

Dialog! Und die Themen, die menscheitsgeschichtlich anstehen sind m. E. nicht mehr monologisch zu lösen. Es braucht immer die Multiperspektivität. Davon bin ich überzeugt. Doch ein Phänomen beobachte ich seit geraumer Zeit intensiver und finde es immer erstaunlicher: Manchmal tauchen Verstehens-Aussagen wie AHA-Effekte plötzlich in mir auf, für die ich förmlich erst hinterher die Prozesse dahin, die dazu passenden Fragen konstruiere. Bin ich dabei im Dialog? Wenn ja mit wem, wie, wofür? Sind das „innere Anteile“, die sich in mir unterhalten? Sind sie unwillkürlich am Werke, ohne dass ich es bewusst willkürlich merke? „Gehören“ diese AHA-Effekte dann eigentlich mir bzw. darf ich das Verstehenspotential, was ich darin erkenne, für mich behalten? Geht das überhaupt? Wird solch ein Denken sofort als binäre bzw. lineare Logik zu entlarven sein? Schon jetzt, wenn ich überhaupt nur diese Fragen stelle?

Drei Ideen melden sich gerade in mir zur Formulierung an. Ich hatte sie als Puzzleteile – allerdings gedanklich auf der bewussten Ebene noch unverknüpft - schon beim Erfinden der Orientierungspunkte irgendwie und – wo im „Kopf“:

1. Martin Bubers Buch „Das dialogische Prinzip“ ist eines der für mich zeitlos grundlegenden Bücher; die ich regelmäßig wieder lese seit meinem 17. Lebensjahr. Seine Wirklichkeitssicht auf unsere menschliche Verfasstheit finde ich besonders sinnvoll in Bezug auf meine Vertrauens-Frage im Allgemeinen und auf das Verstehens-Thema im Speziellen. Hier seine Kernaussagen in kurzen Zitaten: „Es gibt kein Ich an sich, sondern nur das Ich des Grundwortes Ich-Du und das Ich des Grundwortes Ich-Es. (...) Wer Du spricht, hat kein Etwas zum Gegenstand. Denn wo Etwas ist, ist anderes Etwas, jedes Es grenzt andere Es. Es ist nur dadurch, dass Es an andere grenzt. Wo aber Du gesprochen wird, ist kein Etwas. Du grenzt nicht. Wer Du

spricht, hat kein Etwas, hat nichts. Aber er steht in der Beziehung.“ (Buber 2012, S. 8) „Der Erfahrende hat keinen Anteil an der Welt. Die Erfahrung ist ja ‚in ihm‘ und nicht zwischen ihm und der Welt. (...) Die Welt der Erfahrung gehört dem Grundwort Ich-Es zu. Das Grundwort Ich-Du stiftet die Welt der Beziehung.“ (s.o. S.9,10) „Die Welt ist dem Menschen zweifältig nach seiner zweifältigen Haltung.“ (s.o. S.35)

Der Gedanke, der sich in mir verdichtet: Beide Akteure in unserer Rabbi-Geschichte sind sich im Grundwort Ich-Du begegnet – Buber nennt das den Modus der „naturhaften Verbundenheit“. In ihm scheinen sich m. E. „rechte Momente“ eher häufiger zu ereignen. Verstehen ist hier kein technischer, verdinglichter Vorgang – kein Akt, der aus der Haltung der „naturhaften Abgehobenheit“ (Ich-Es) erwächst und der monologisch in dem einen oder anderen Akteur stattfindet, sondern im Zwischen, im Dialograum selbst. Der äußere spiegelt sich im inneren Dialograum und umgedreht. Die dialogische Haltung des Rabbi wirkte im Beziehungsraum zwischen beiden und dann im gefangenen Juden selbst fort. Im Dialograum ereignet sich Vertrauen, ohne dass es als solches explizit benannt werden müsste. Alle lebenden Organismen – so auch unsere „Körper“ - merken das sofort. Dann sind sie in ihrem Element, fühlen sich irgendwie zuhause, erleben sich systemisch verbunden, dennoch frei und antworten wie von selbst mit kreativen Impulsen.

2. Das nächste Puzzlestück stammt aus Rabbi Bonders Buch. In ihm wimmelt es nur so von lösungsorientierten Geschichten, basierend auf jüdischem Humor bzw. zeitloser Menschlichkeit. In dem Abschnitt „Weisheit – die Welt, in der Verborgenes erkennbar ist“ hat mich eine Geschichte so existentiell erfasst, dass ich sie regelrecht zentral für meine Fragestellung(en) halte: „Ein Jäger fand im Wald mehrere Zielscheiben, die auf Bäume aufgemalt waren. Beein-

druckt stellte er fest, dass mitten im Schwarzen einer jeden Scheibe ein Pfeil steckte. Er wollte unbedingt wissen, wer dieser Meisterschütze sei. Nach einer längeren Suche fand er ihn und befragte ihn zu seinen tollen Taten: ‚Was ist das Geheimnis dieser außerordentlichen Treffsicherheit? Wie erlangt man so eine Perfektion?‘ – ‚Ganz einfach‘, erwiderte der Schütze, ‚zuerst schieße ich den Pfeil ab, und dann male ich die Ziel-scheibe.‘“ (Bonder 2013, S.96)

Diese Art der Prozessgestaltung beobachte ich schon länger bei mir selbst. Ich konnte sie jedoch bislang wenig in angemessene Worte fassen und war im wahrsten Sinne des Wortes glücklich, Erklärungsangebote für das Phänomen in diesem Büchlein zu entdecken. Vom Autor selbst wird es als eine Art „umgekehrter“ Verstehensprozess gedeutet. Etwas in mir versteht – intuitiv, meist plötzlich, AHA-mäßig - zusammen mit dem Erleben, echt wirklich im „Schwarzen“ meiner Zielscheibe zu sein – und das zumeist im rechten Moment.

Was trage ich aktivisch mehr oder weniger bewusst dazu bei, damit sich dieser Prozess ereignet? Das kann ich ja nur demütig ahnen... Bonder meint dazu:

„In der Welt, in der Verborgenes erkennbar ist, ist das wahre Ziel dasjenige, das sich erst formiert, wenn der Pfeil bereits von der Sehne geschnellert ist. In einer anscheinend absurden Inversion sucht sich jetzt das Ziel den Pfeil, nicht umgekehrt. In der Welt des Unterbewusstseins ist es per definitionem belanglos, wo eine Frage herrührt. Dort existiert der Gedanke schon vor der Frage, und die Neugier kommt nach der Erkenntnis. So gesehen hat man es mit einem umgekehrten ‚Denkprozess‘ zu tun.“ (s.o. S.97) Und etwas weiter: „Der Schütze, der in diesem Medium, das durch seine Dichte alles Spezifische verhüllt, ein Ziel erreichen will, darf sich keinesfalls auf seine Treffsicherheit verlassen. Jeder, der die Dinge unter Kontrolle

hat, weiß, auf welche Ziele es ankommt, und macht sich natürlich über einen Jäger lustig, der seine Zielscheibe nach dem Schuss malt. (...) Prozesse sind Antworten in einem dynamischen Zustand.“ (s.o. S. 98)

Ich finde mich selbst in meinem Tun darin ziemlich wieder. Vielleicht tragen auch folgende Fragen zu dem Gesamterleben bei; mit ihnen befrage ich mich selbst eigentlich ständig: ‚Für welche Welt willst du – liebe Mechthild - eigentlich einen Beitrag leisten? Wie wäre sie – so, dass du gut atmen kannst, Lust zum Aufstehen verspürst und Vertrauen ins Leben erlebst? Wie würde in ihr gehandelt? Welches zwischenmenschliche Verstehen des Verstehens würde da gelebt?‘ Und dann tue ich häufig so, als ob es diese Welt schon gäbe und manchmal gibt es sie dann auch. Kennt ihr das Phänomen ebenfalls?

3. Die Rabbinische Jägerlogik könnte mit den Worten Heinz von Foerster's auch akzentuiert kommunikationstheoretischer gefasst werden. In seinem Artikel „Zukunft der Wahrnehmung: Wahrnehmung der Zukunft“ führt er unter der Überschrift „Prozeß-Substanz“ folgende Gedanken aus, die ich ebenfalls für meine Fragestellungen als besonders relevant einstufe: „Die ursprünglichsten und zutiefst persönlichen Prozesse in jedem Menschen und in der Tat in jedem Organismus, nämlich ‚Information‘ und ‚Erkenntnis‘ werden gegenwärtig durchwegs als Dinge bzw. Güter aufgefasst, also als Substanzen. Information ist natürlich der Prozeß, durch den wir Erkenntnis gewinnen und Erkenntnisse sind die Prozesse, die vergangene und gegenwärtige Erfahrungen integrieren, um neue Tätigkeiten auszubilden (...). Keiner dieser Prozesse kann ‚weitergegeben werden‘, wie man uns immer wieder sagt (...). Es ist kein Wunder, dass ein Bildungssystem, welches den Prozeß der Erzeugung neuer Prozesse mit der Verteilung von Gütern, genannt ‚Wissen‘ verwechselt, in den dafür bestimmten

Empfängern große Enttäuschung hervorgerufen muß, denn die Güter kommen nie an: es gibt sie nicht! (...) Gibt es ein Heilmittel? Natürlich gibt es eins! Wir müssen Vorträge, Bücher, Diapositive, Filme usw. nicht als Information, sondern als Träger potentieller Information ansehen. Dann wird uns nämlich klar, dass das Halten von Vorträgen, das Schreiben von Büchern, die Vorführung von Diapositiven und Filmen usw. kein Problem löst, sondern ein Problem erzeugt: nämlich zu ermitteln, in welchen Zusammenhängen diese Dinge so wirken, dass sie in den Menschen, die sie wahrnehmen, neue Einsichten, Gedanken und Handlungen erzeugen.“ (von Foerster 1999, S. 4-5)

Das sagte Heinz von Foerster bereits 1971 (übrigens – auf ihn geht auch die Gleichung $2 \times 2 = \text{GRÜN}$ zurück. vgl. von Foerster 1998, S.55). Doch an dem durch ihn markierten Grundproblem, dass wir trivialisiert grundsätzlich bei 2×2 an 4 denken, hat sich aus meiner Sicht so gut wie nichts geändert. Nur, dass ich auf der bewussten Verstehensebene gar nicht so viel Enttäuschung bei den Bildungsadressaten erkenne – die unwillkürlichen Prozesse der Organismen reagieren vielleicht mehr und mehr erschöpft. Oft wird von den Lernwilligen selbst genau diese Art von trivialisierendem Wissenstransfer regelrecht eingefordert – sie haben das Lernen halt inzwischen so und zumeist nicht anders gelernt. Leider! Da ist wenig Autodidaktik und Erfindungsgeist im Spiel. Und - ich gestehe eine ernsthafte Sorge: Auch die Lehre der Systemik gießt m. E. den anderen, neuen, nicht linearen, zirkulären Wein oft in die alten Schläuche und steht somit in der Gefahr, eine verdinglichte Methodenlehre zu werden, in der eben auch versucht wird, Wissen als „Gut“ weiter -zu- geben.

Wenn ich diese Gedanken der drei Denker auf meine Art verwebe, dann verstehe ich ihre Beiträge zum Verstehensthema wie folgt: Buber's Menschenbild verweist mich mit tiefer Weisheit auf unsere menschlichen

Wahlmöglichkeiten, aus welcher Grundhaltung heraus wir Verstehensprozesse vollziehen können und wollen. Je nachdem, welchen Modus wir wählen, so kommt uns die Welt anders entgegen und allein durch unsere Wahl gestalten wir sie bereits mit. Für die Welt, in der es um lebende Systeme geht, wird die Wahl mit großer Wahrscheinlichkeit immer weniger zu einer wirklichen Wahl, wenn wir unseren Planeten, das Raumschiff Erde, erhalten wollen. Wir brauchen mehr Verstehensprozesse, die sich aus dem Ich-Du-Modus, dem Dialog-Modus ableiten, nicht nur proklamiert, sondern sich ganz real auf der erlebbaren Handlungsebene zeigen und bewähren. Die Auswirkungen wären, dass wir in unserem menschlichen Miteinander mehr und mehr dialogisch erforschen könnten, wie es sich anfühlt und wie es gestaltbarer gelingt, „umgedrehte Denkprozesse“ zu vollziehen, sie systematisiert handlungsleitend zu nutzen, um die Chance zu erhöhen, weniger aus Kontrolle Sicherheit beziehen zu müssen. Dafür brauchte es gezielte unterschiedsbildende Verstehensprozesse, die sich mehr am WIE und WOFÜR orientieren – am Prozess selbst also – und weniger am WAS in der üblichen Güterverteilungsmanier.

Natürlich lauern da überall die „Teufelchen“: Im vermehrten Ich-Du-Modus sind wir stets in unserem eigenen Menschsein gefragt – stehen im „Wort“, würde Buber sagen. Wir können uns nicht mehr so einfach beklagen. Wo denn? Bei wem denn? Wir sind doch stets selbst Beteiligte! Das verdinglichte Wissen, was uns sonst Sicherheit und Berechenbarkeit ermöglichte, uns klare Ziele formulieren ließ, wäre nicht mehr in dieser Weise nutzbar. Antworten würden uns überraschen, bevor wir überhaupt zum Fragen gekommen wären. Und zu alledem bzw. in all das bräuchten wir Vertrauen, was wir jedoch nicht unbedingt affektiv spüren – für das wir uns demnach eher regelrecht kognitiv entscheiden müssten...

Ist es für euch nachvollziehbar, was mich umtreibt?! Ich vertrau' gerade auch darauf, dass ihr gut für euch sorgt und entscheidet, ob ihr weiter mit mir unterwegs sein wollt. Wenn euch meine Wortwahl manchmal irgendwie stört – sie z.B. zu missionarisch oder moralisierend wirkt, was schnell zu einer inneren Sorge bei mir wird – bitte ich euch um einen kleinen Versuch: Wie wirkt es, wenn ihr die entsprechenden „störenden“ Wörter einfach in eigene, für euch passendere umwandelt oder sie als Ausdruck meiner persönlichen Inbrunst lest und wohlmöglich etwas belächelt? Was ändert sich dann? Könnt ihr dann besser weiterlesen? Wie verändert sich unser gemeinsamer Dialograum?

Vom Entscheiden für die Entscheidung ③

– „umgekehrt“ zu denken

In unserer Geschichte vom gefangenen Juden hat der Rabbi aus einer klaren eigenen Gewissheit heraus zum Juden gesprochen: „Du darfst nie glauben, dass es keinen Ausweg mehr gibt.“ Mit großer Sicherheit konnte diese Aussage so nachhaltig im Juden weiterwirken, weil der Rabbi selbst aus dieser entschiedenen Haltung heraus sprach und lebte. Die Auswirkungen waren beachtlich: Der Jude dachte im Moment der größten Not an die Worte des Rabbi. Zudem traf er in sich die Entscheidung für die Entscheidung, sich selbst nicht aufzugeben. Der trickreiche Richter dagegen hatte sich auch entschieden: Er wollte besonders klug die Situation unter Kontrolle halten. Doch dann „dachte“ der Jude so kreativ „umgedreht“, dass ein Möglichkeitsraum betreten wurde, den zuvor niemand für möglich gehalten hatte - bei dem das Lebensziel, am Leben bleiben zu wollen vom Hoffnungspfeil intuitiv gesucht und ins Schwarze getroffen wurde.

Auf das häufigere Betreten dieses Möglichkeitsraumes hoffe ich für unser kollektives

Weiterleben. Gestern Abend sah ich zufällig – oder vielleicht im rechten Moment – auf Arte den Dokumentarfilm „Good Food – Bad Food. Anleitung für eine bessere Landwirtschaft“. Er sitzt mir noch in den Gliedern! Wenn wir Menschen ernsthaft überlegen, eckige Eier zu züchten, damit sie besser zu verpacken sind, na gut. Wenn wir Schweinen die Schwänze wegzüchten, auf dass sie sich in der Massentierhaltung daran nicht mehr festbeißen können, die klugen Schweine sich dann für ihre ebenfalls abstehenden Ohren entscheiden, wir auch diese wegzüchten bis sie sich schließlich wechselseitig in die geheiligten Schinkenteile beißen und die lieben Züchter dann endlich, aus Sorge um ihr Fleisch das eigene Tun in Frage stellen – das lässt doch echt hoffen! Besonders für die weise Verteilung von wissenschaftlichen Forschungsmitteln!

Angesichts dieser Einschätzung der Lage müssen wir leider gemeinsam feststellen: bewusst willkürlich ist uns Vertrauen abhanden gekommen – in uns selbst und unseren Leib, in die Natur. Vor schädlichen Bakterien haben wir Angst und züchten geradezu deren unerwünschte Resistenz und mit ihr unerwünschte Auswirkungen. Unwillkürlich ist jedoch „Vertrauen“ m. E. immer weiter da. Es bleibt und bleibt und bleibt. Wir könnten es, wenn wir uns für diese Art des Sehens entscheiden würden, an seinen Auswirkungen sogar beobachten: Die Vögel lassen sich von der Luft weiterhin tragen, die Bäume wachsen (noch) zahlreich genug in/ auf der Erde. Die Atomkerne leben ununterbrochen ihre erotische Anziehungskraft, sonst wäre schon alles in „Schwarzen Löchern“ verschwunden. Unsere menschlichen Herzen schlagen immer noch in der Regel weiterhin links in unserer Brust und sind somit etwas mehr dem analog denkenden rechtshirnigen Versorgungsgebiet zuordenbar. Würden wir keinen unterschiedsbildenden analogen Maßstab in uns zwischen einem erlebten Ist-Zustand und gewünschtem Soll-Zustand zu konstruieren vermögen,

könnten wir zwischen „eher krank“ und „eher gesund“ nicht unterscheiden. Die Herzen schlagen somit auf der „richtigen“ Seite, voll von vertrauensvoller „Schlagkraft“...

Diese stets in uns wirksame Vertrauenskraft sehnt sich endlich nach kognitiver Anerkennung durch uns handelnde menschliche Akteure! Wollen wir einzeln und kollektiv also gesunden, müssen wir uns für's Vertrauen entscheiden. Vertrauen ist somit derzeit für mich keine erlebte emotionale Kategorie mehr, sondern – so meine These – ein an unsere Menschheitstür klopfendes Entscheidungsphänomen.

Buckminster Fuller betonte schon vor Jahrzehnten, bisher sei es uns Menschen zwar mehr und mehr „gelingen, das physische Universum mit Erfolg zu definieren, nicht allerdings das metaphysische Universum“. (Buckminster Fuller 1998, S.55) Und er formulierte die nicht minder einleuchtende Aussage: „Wenn wir unsere potentielle Fähigkeit zur fortwährenden Erhaltung allen Lebens nicht umfassend begreifen und Gebrauch von ihr machen, sind wir kosmisch bankrott.“ (s.o. S.78)

Das sehe ich auch so. Doch wenn wir unsere bisherigen Erkenntnis- und Verstehenswege anschauen und sie aus systemisch-lösungs- und kompetenzorientierter Perspektive deuten, könnten wir - der eigenen These folgend – dieser Art des skeptischen Prozessierens sogar vertrauensvoll gute Gründe zuschreiben: Das Überleben im physischen Universum galt es vorrangig zu sichern. Es gab das innere Wollen, „die Welt, in der Erkennbares erkennbar ist“ zu verstehen, mit zu gestalten, um dort, wo es sich verborgen hält, es dennoch ins Erkennbare zu locken. Dort waren und sind Vorsicht, Misstrauen, Kontrollverhalten, Kausalitätsdenken etc. sowohl angesagt als auch nützlich und die deutliche Basis für unseren digitalen technischen Erfolg – dafür, dass wir uns mehr oder weniger

vertrauensvoll in ein Flugobjekt setzen, stellen oder legen und zumeist lebend wieder die Erdoberfläche erreichen.

Doch ich meine, dass es jetzt zunehmend menschheitsgeschichtlich „um eine andere Wurst geht“: Für die Prozesse des Lebens selbst sind diese erkenntnistheoretischen Zugänge nicht die geeignete Ausstattung. In seinem Buch „Sicht und Einsicht“ verfasst Heinz von Foerster unter der Überschrift „Die Verantwortung des Experten“ zwei Theoreme: „Je tiefer das Problem, das ignoriert wird, desto größer sind die Chancen Ruhm und Erfolg einzuheimen.“ (...) „Die ‚hard-sciences‘ sind erfolgreich, weil sie sich mit den ‚soft problems‘ beschäftigen; die ‚soft sciences‘ haben zu kämpfen, denn sie haben es mit den ‚hard problems‘ zu tun.“ (...) Er beschreibt den Lösungsweg, den die ‚hard-sciences‘ bislang beschreiten wie folgt: „Ist ein System zu komplex, um verstanden zu werden, dann wird es in kleinere Stücke zerlegt. Sind diese immer noch zu komplex, werden auch sie zerkleinert, und so geht es weiter, bis die Stücke schließlich so klein sind, dass zumindest eines davon verständlich ist. Das Wunderbare an diesem Prozeß, an der Methode der Reduktion, am ‚Reduktionismus‘, ist, dass sie unweigerlich zum Erfolg führen.“ (vgl. Foerster 1999, S.17)

Allerdings versuche ich dieser Art von Reduktionismus ebenfalls gute Gründe zu zugehen. Es könnte ja sein, dass solches Vorgehen latent einer Annahme folgt, die Welt wäre ein Mangelwesen, was es mit aller gebotenen Präzision zu erkennen bzw. zu verstehen gelte und man es daher unter die Lupe nehmen müsste. Doch „wäre der Mensch im Gesamtplan der Natur als Spezialist gefragt, dann hätte sie ihn dazu gemacht, sie hätte ihn mit einem Auge zur Welt gebracht und mit einem daran befestigten Mikroskop versehen.“ (Buckminster Fuller 1998, S.14)

So entscheide ich mich dazu, dass in meiner

Logik die folgende Entscheidungsfrage jetzt zur Entscheidung ansteht: Deuten wir die Welt und uns selbst in ihr aus der impliziten Metapher des Mangels heraus, werden Reduktionismus, darwinistischer Konkurrenzkampf, Kriege, Sicherheit aus/ in Kontrolle, Angst vor der Unberechenbarkeit der Dynamik des Lebens,..., unser Handeln weiter überwiegend bestimmen. Oder - deuten wir die Welt und uns in ihr aus der expliziten Metapher der Fülle, werden das Denken in komplexen Zusammenhängen, Koevolution, Sicherheit aus/ in Kooperation, Vertrauen, Freude und Lust am stets neuen „Aufbruch ins Ungeahnte“ - am Leben eben - handlungsleitend sein können.

Wäre das eine Basis für einen menschenwürdigen „metaphysischen“ Erkenntnisweg? Dieser würde um das Thema Vertrauen nicht herumkommen und er wäre ohne den Versuch des „umgekehrten Denken“ nicht zu beschreiten...

Doch dort, wo das Verborgene vorsichtig erkennbar wird bzw. sogar verborgen bleibt, dort können wir nur in Analogien denken, in Gleichnissen sprechen, Geschichten erzählen,... In dieser Art von Weltgestaltung brauchen wir auch eine völlig andere Art von Transparenz. Um meine Vorstellungen diesbezüglich zu erläutern, verwende ich in den von mir moderierten Seminarangeboten oft eine - sozusagen vordigitale - Geheimdienststrategie, die ich mir von den alten Römern abgeguckt habe. Diese schickten geheime Mitteilungen hin wie her wie folgt über die Alpen: Sie nahmen ein Rundholz, wickelten einen beschreibbaren Stoffstreifen herum, beschrieben ihn in diesem Zustand mit ihrer Geheimbotschaft, wickelten den Streifen ab und sendeten ihn zu dem vorgesehenen Empfänger. Was musste dieser wissen, um eben diese Botschaft dechiffrieren zu können? Den Durchmesser des Rundholzes, um den Botschaftsstreifen um das „gleiche“ Holz wickeln zu können. Diese Art der Transparenz

wird in unserem Globalisierungs- Zeitalter m. E. mehr und mehr auf allen Kommunikationswegen erzwungen: Dem anderen mitzuteilen, „worum ich gewickelt bin“! (Die Internetaufklärer sind gerade jüngst aus meiner Sicht am Werke und fordern diese Transparenz ein; das global vernetzte und Vernetzung ermöglichende Internet zwingt uns auch förmlich dazu. Die versuchte Überlistungsstrategie des weltlichen Richters in unserer Rabbigeschichte wird in Zukunft immer weniger möglich und nützlich sein.)

Wenn wir uns für diesen Transparenz-Weg nicht entscheiden wollen, weil die affektive Basis dazu angezweifelt wird bzw. die kognitive Jäger-Logik sich nicht erschließen will, wäre auch das verständlich und zu respektieren bzw. in guter systemischer Aushandlung gälte es stets neu sinnvolle Balancen für gute Zwischenlösungen zu finden.

Wir könnten ja einfach so tun als ob...

... oder könnten uns auch für den Glauben an den Glauben entscheiden, dass das Komplexitätsreduzierende Vermögen von Vertrauen sowieso ständig unwillkürlich problemlösend wirkt und uns langsam aber sicher auch willkürlich auf der kognitiv geleiteten Handlungsebene für sich einnehmen wird.

Vom Glauben des Glaubens ④ – eine Ermöglichungsdidaktik pur?

Unser Jude, dessen Leben nun sogar per „Gottes-Urteils“-Entscheidung weiter gehen sollte, hatte vom Rabbi den Satz zugesprochen bekommen: „Du darfst nie glauben, dass es keinen Ausweg mehr gibt.“ Trotz der doppelten Verneinung bzw. der Fokussierung auf die Abwesenheit von Unglauben, kann für ihn der eine Satz so gelautet haben: „Du bist mir wichtig! Und Du kannst (mir und meiner Lebens-Erfahrung) glauben: Es gibt immer einen Ausweg!“ Sicherheitsspendende wärmende Sätze aus berufenem rabbinischem Munde. Und sie könnten vom angstgebeutelten Juden so gehört worden sein: „Ich bin ge-

meint! Wenn ich ihm jetzt glaube und zugleich glaube, dass der Glaube (an einen Ausweg) mich beruhigt bzw. mich sicherer fühlen lässt, dann wird vielleicht meine Chance auf intuitiv passende Handlungen, die tatsächlich einen Ausweg ermöglichen, vergrößert. Angst dagegen blockiert mich. Also glaub' ich lieber an die Wirksamkeit des Glaubens und überlasse mich der Unvorhersehbarkeit des Augenblicks.“

Eure Bedeutungsgebung ist jetzt gefragt! Was glaubt ihr: Welche Art von Glauben hat bei dem Juden gewirkt: Ein verdinglichter Glaube an einen konkreten Ausweg (WAS) oder eher der Glaube als sozusagen „gläubige Prozessgestaltung“ (WIE)? Welchen Modus nutzt ihr am ehesten selbst (falls ihr es überhaupt bei euch als beobachtbares Verhalten beobachten und so benennen wollt)? Welchem Glaubens-Modus räumt ihr - auch jenseits unserer Rabbi-Geschichte – in aller Regel mehr Wirk-Chancen ein? Ist der Vorgang „Des-für-möglich-Haltens“ als Glaube anzusehen? Auch das Sprachspiel „Ich tue mal so als ob...“? Bzw.: „Mein Bauch sagt mir...!“ Welche Gehirnregionen prozessieren da in der Regel bei uns Menschen?

Welche (systemischen) Fragen tauchen bei euch im Kontext des Wortgebrauchs „Glauben“ gerade auf? Wie sind sie gefärbt: Eher neugierig forschend, eher skeptisch abwartend, eher irritiert abweisend, eher irritiert neugierig usw.?

Bis hierher bin ich im Tessin gekommen bei meinem gedanklichen Abenteuer.

Nun sitze ich in meinem gewohnteren Kontext mit noch anderen Bekannten von mir - den treuen „Buch-, Bild- und Ton-Geh-Fährten“ um mich herum.

Darf ich euch als Leser auch bitten, noch etwas weiter mitzugehen? Im Dialog läuft es sich leichter. Außerdem – für das Rauschen des Lago Maggiore braucht es expliziten

Ersatz! Wenn ich mir das Rauschen eurer Gedanken imaginiere, komme ich vielleicht wieder einfacher ins „Geh-Schreib-Denken“. Es liegt demnach an euch selbst, ob und wie es weitergeht. Ist doch klar! Ihr seid die Ermöglicher von Ermöglichungsgedanken mit der einzigartigen Chance, in diesem Moment sogar die „Ermöglichungsdidaktiker“ (vgl. Arnold 2007, S.33 ff) für mich zu sein: Z.B. wenn ihr daran glaubt, dass es sich lohnt, daran zu glauben, dass sich noch ein paar weitere Gedankengänge im Dialog eröffnen werden, dann geht es wie von selbst weiter. Und ich glaube jetzt einfach mal, dass ihr das glaubt...

Und schon fängt einer der Buch-Rücken meinen Blick ein. Ich denke, dass es gute Gründe für dieses Resonanzphänomen gibt. Schon überfliege ich das im Buch Unterstrichene und bleibe an einer Stelle hängen:

„Als strukturdeterminierte Systeme sind wir von außen prinzipiell nicht gezielt beeinflussbar, sondern reagieren immer im Sinne der eigenen Struktur. So kann ich nicht steuern, wie meine Worte wirken: Jeder liest, was er oder sie liest, dafür trage ich keine Verantwortung! Nicht dieser Text legt fest, was Sie lesen, sondern Ihre Struktur, Ihre jeweilige Befindlichkeit. Dabei obliegt es jedoch allein mir, keinen Unsinn zu verzapfen, denn ich bin selbst verantwortlich für das, was ich schreibe – bloß bin ich nicht verantwortlich für das, was Sie lesen.“ (Maturana 1996, S.36)

Natürlich – stimmt, ich erinnere mich - es steht dort Schwarz auf Weiß geschrieben in der bekannten Schrift von Humberto Maturana „Was ist Erkennen?“, in der er über sich selbst sagt: „Dann ging mir plötzlich ein Licht auf, und mir wurde klar, das ich wusste, aber noch nie so plastisch demonstriert gefunden hatte: ‚Man sieht nur, was man glaubt.‘“ Mit diesem einfachen Satz brachte er seine fundamentale Erkenntnis, die er bei den bekannten Netzhaut-Experimenten gewonnen hatte, auf den Punkt und leitete zugleich „eine tiefgreifende Umwälzung in

der neurophysiologischen Wahrnehmungsforschung, ja im gesamten neurophysiologischen Denken ein.“ (s.o. S. 31,32)

Allerdings könnte das von ihm in diesem Kontext genutzte Tätigkeitswort „glauben“ in Bezug auf meine Orientierungsüberschrift und Fragestellung: „Vom Glauben des Glaubens – eine Ermöglichungsdidaktik pur?“ zwischen uns zu Missverständnissen führen, weil es dort an das Wort WAS gekoppelt wird: „Man sieht nur, was man glaubt.“

Ich möchte mit meiner Frage eher den Gedanken verfolgen, in WIE fern der Prozess des Glaubens als implizite Handlungsbasis für das Verständnis von Selbstorganisationsphänomenen bzw. Autopoiesis-Konzepten angesehen werden könnte bzw. vielleicht sogar müsste. Denn ich frage mich: Unter welchen Bedingungen können diese Konzepte lebendig genutzt bzw. nützlich gelebt werden? Was tun wir als gestaltende Akteure, wenn wir die ständig wirkenden Selbstorganisationskräfte systematisiert (an)erkennen und mit und durch sie situationsflexibel leben lernen? Wie kommen wir dahin, diese Denk-Weisen nicht nur theoretisch zu verstehen und an ihnen interessiert zu sein, sondern aus und in ihrem Möglichkeitsraum zu handeln?

Maturana formuliert unter der Überschrift „Fast unbegrenzte Möglichkeiten“ das Grundmuster „Lebender Systeme“ wie folgt: „So trägt die Lebensweise selbst mit zur Erhaltung der Lebensweise bei – und genau das habe ich (...) als ‚systemisch‘ bezeichnet.“ (s.o. S. 87)

Ein Systemiker dieser sich selbst verstehenden und erzeugenden Art, der sich selbst sicher nicht so bezeichnet hätte, der allerdings mit den Beschreibungen „Beziehungs-Denker“, „Dialog-Sprachen-Künstler“, „Zwischenraum-Benenner“, „Glaubens-Erforscher“ vielleicht im Kontext dieses kleinen Aufsatzes einverstanden wäre, wenn ich ihn jetzt fragen könnte - ist für mich der bereits

zitierte jüdische Philosoph Martin Buber. Er ist einer meiner wichtigsten Geh-Fährten und ich höre förmlich, wie er mich in diesem Moment aus seinem Regal anspricht: „Nichts kann sich weigern, dem Wort Gefäß zu sein. Die Möglichkeitsgrenzen des Dialogischen sind die des Innewerdens.“ (Buber 2012, S.153) Ich vermute eines „Innewerdens“ im Sinne dessen, dass ich merke, dass ich angesprochen bin, dass ich in meinem Menschsein gemeint bin, dass es dafür keine Nachschlagwerke und Patentrezepte gibt, dass ich meine Antworten selbst (er)finden werde, dass ich spüre, wie dieses Erlebensnetzwerk mich hält...

Denn „der wirkliche Glaube – wenn ich denn das Sichstellen und Vernehmen so nennen darf – fängt da an, wo das Nachschlagen aufhört, wo es einem vergeht. Was mir widerfährt, sagt mir etwas, aber was das ist, das es mir sagt, kann mir durch keine geheime Kunde eröffnet werden, denn es ist noch nie zuvor gesagt worden und es setzt sich nicht aus Lauten zusammen, die je gesagt worden sind. Es ist undeutbar, wie es unübersetzbar ist, ich kann's nicht erklärt bekommen und ich kann's nicht darlegen, es ist ja mir in mein Leben hinein gesagt, es ist keine Erfahrung, die sich unabhängig von ihrer Situation erinnern lässt, es bleibt immer die Anrede jenes Augenblicks, unisolierbar, es bleibt die Frage eines Fragenden, die ihre Antwort will. (...) Der Glaube steht in der Flut der Einmaligkeit, die vom Wissen überspannt wird. Unentbehrlich für die Arbeit des Menschengenies sind all die Notbauten der Analogik, der Typologik, aber Flucht wär's, sie zu betreten, wenn dich, mich die Frage des Fragenden antritt. In der Flut allein erprobt und erfüllt sich das gelebte Leben.“ (s.o. S. 155-56)

Die implizite Logik eines solchen Lebens wäre zugleich seine implizite Ethik, die nirgendwo steht. Diese müsste nicht ausgesprochen und erklärt werden, sondern würde sich durch den und in dem Prozess des Überlas-

sens selbst ereignen. Es wäre aus meiner Sicht ein Glaube an den Glauben als ein sich selbst rückbezügliches wärmendes Handlungssystem, was als Geborgenheit in der Unsicherheit er- bzw. gelebt werden könnte. Ein Handlungssystem, welches ich in Anlehnung an Rolf Arnolds Begriff der „Ermöglichungsdidaktik“ eher als ein System der „Ermöglichungs-Autodidaktik“ beschreiben würde, sich auf das lebende System Leben tatsächlich autopoietisch einzulassen. Mit „Autopoiesis“ (griech. autos – selbst; poiesis – machen) hatten Maturana, Varela und Uribe bereits vor 40 Jahren Organisationsformen bezeichnet, die sich dadurch auszeichnen, dass sie sich in jeder ihrer Handlungen bzw. Operationen selbst rekonstruieren und damit dynamisch konstituieren. (vgl. Simon 1997)

Könnt ihr meinen Gedanken noch folgen? Wie steht es um eure Aufmerksamkeit? Gibt's (noch) Neugierde in Euch? Ich bin übrigens selbst immer wieder neu davon überrascht, welche interaktionellen Räume sich sozusagen in mir im Zusammenspiel mit euch und den mich umgebenden Büchern eröffnen - wie Sprache sich im Hier und Jetzt dialogisch ereignet. Wovon und wie ich mich plötzlich angesprochen fühle; wie sich der Gedankenfaden wie von selbst spinnt. Doch beziehe ich euch gerade genug ein? Bin ich von meinem eigenen Spinnen wohlmöglich so absorbiert, dass sich das Gewebe zwischen uns eher schwächt oder gar auflöst? Mein Auftrag, den ich mir sozusagen selbst gebe, ist, dich lieber Jochen und euch liebe Leser immer wieder in den Gedanken-Vernetzungs-Prozess so einzubinden, dass dabei Verbindungs-Wärme entsteht. Ich versuche es mit meinen begrenzten Mitteln und merke beim Gehen, dass ich euch eigentlich endlich einmal danken könnte für euer Dabeibleiben – das Wort „Ge(h)danke“ hat mich gerade daran erinnert. Und – ganz ehrlich: Ohne dich bzw. euch würde sich für mich diese Abenteuerreise kühl bzw. steril anfühlen. Vielleicht wäre ich nie gestartet.

In diesem Sinne lese und geh-schreib-denke ich weiter und will euch erneut an Gedanken von Martin Buber beteiligen, die mich schon des Längeren beschäftigen, deren Inhalt mich tief bewegt und die ich jetzt geradezu notwendig passend finde. Allerdings mute ich euch wahrscheinlich da beinahe etwas zu viel des Guten zu. Denn ich bin mit seinen Gedanken schon länger vertraut, lese sie immer wieder und fühle mich in seinem Sprachspiel schon etwas zu Hause. Es wärmt mich. Euch kann es u.U. beim Lesen abschrecken und damit vielleicht in Bezug auf das Interesse unsere gemeinsame Gedankenreise fortzusetzen eher abkühlen. Ich wage es dennoch – schreibe den größeren Abschnitt des Textes allerdings in kleinerem Format. Das bedeutet im Hier und Jetzt: Ihr könnt ihn auch überlesen. Den kleineren zweiten Abschnitt finde ich allerdings für mein Gedankengewebe, was sich immer mehr in mir verdichtet, wichtig. Ich schreibe ihn normal groß und fände es großartig, wenn ihr wenigsten ihn nicht ignoriert, sondern euch den Zeilen mit Mut und Entschlossenheit stellt:

„Jeder von uns steckt in einem Panzer, dessen Aufgabe es ist, die Zeichen abzuwehren. Zeichen geschehen uns unablässig, leben heißt angeredet werden, wir brauchen uns nur zu stellen, nur zu vernehmen. Aber das Wagnis ist uns zu gefährlich, die lautlosen Donner scheinen uns mit Vernichtung zu bedrohen, und wir vervollkommen von Geschlecht zu Geschlecht den Schutzapparat. All unsere Wissenschaft versichert uns: ‚Sei ruhig, das geschieht eben alles wie es geschehen muß, aber an dich ist nichts gerichtet, du bist nicht gemeint, das ist eben die Welt, du kannst sie erleben wie du willst, aber was immer du damit anfängst geht von dir allein aus, man fordert dir nichts ab, man redet dich nicht an, alles ist still.‘

Jeder von uns steckt in einem Panzer, den wir bald vor Gewöhnung nicht mehr spüren. Nur Augenblicke gibt es, die ihn durchdringen und die Seele zur Empfänglichkeit aufrühren. Und wenn sich dergleichen uns angetan hat und wir dann aufmerksam uns fragen: ‚Was hat sich denn da Besonderes ereignet? Wars nicht von der Art, wie es mir alle Tage begegnet?‘, so dürfen wir uns erwidern: ‚Freilich nichts Besonderes, so ist es alle Tage, nur wir sind alle Tage nicht da.‘ Die Zeichen der Anrede sind nicht etwas Außerordentliches, etwas was aus der Ordnung der Dinge tritt, sie sind eben das, was sich je und je begibt, eben das, was sich ohnehin be-

gibt, durch die Anrede kommt nichts hinzu. (...) Was mir widerfährt ist Anrede an mich. (...) Nur indem ich es sterilisiere, es von der Anrede entkeime, kann ich das, was mir widerfährt, als einen Teil des mich nicht meinenden Weltgeschehens fassen. Das zusammenhängende, sterilisierte System, in das sich all dies nur einzuflügen braucht, ist das Titanenwerk der Menschheit. Auch die Sprache ist ihm dienstbar gemacht worden.“ (Buber 2012, S.153-54)

„Es wird also dem Aufmerkenden zugemutet, dass er der geschehenden Schöpfung standhalte. Sie geschieht als Rede, und nicht als eine über die Köpfe hinbrausende, sondern als die eben an ihn gerichtete; und wenn einer einen anderen fragte, ob auch er höre, und der bejahte, hätten sie sich nur über ein Erfahren und nicht über ein Erfahrenes verständig.“ (s.o. S.162)

Diesen letzten Gedanken finde ich entscheidend. Es ist für mich ein fundamentaler Unterschied, ob ich mich im Prozess des „Erfahrens“ als ähnlich bzw. verbunden erlebe – oder ob ich erwarte, erhoffe, dass es eine inhaltliche Bejahung, Gleichschaltung in Bezug auf das „Erfahrne“ selbst, den Gegenstand also geben soll. Ersteres macht in meinem Erleben den Raum dafür frei, mich tatsächlich in Bezogenheit, in Verbundenheit erleben zu können und mich dennoch inhaltlich unterschiedsbildend individuieren zu können. Es ist ein gemeinsames Prozessieren sozusagen als co-evolutionäres Geschehen. Und genau das haben wir m. E. in unseren eigenen Biographien nur selten erlebt. Stattdessen wurden und werden wir noch heute zumeist mit dem Verdinglichten, Objektivierenden, dem Inhalt angesprochen. Daher könnte die von Buber beschriebene „Verpanzerung“ (vgl. kleingeschriebener Abschnitt) durchaus als eine kluge - allerdings suboptimale - Schutz-Lösung der menschlichen Organismen hypothetisiert werden: Sich nämlich nur dann für die von ihm benannte „Ansprache“ vertrauensvoll zu öffnen, wenn die ersehnte wärmende Verbundenheit nicht mittels einer unterwerfenden Inhaltsebene erzwungen würde (wobei die sich hier entwickelnde Reibungswärme auch wärmen

kann), sondern wenn sie sich durch dieses co-evolutionäre Prozessieren im Dialograum selbst wie von selbst ereignen täte.

Eine solche „thermodynamische Wende“ halte ich für angesagt, ja fundamental und deute sie als eine wesentliche Spielwiese, auf der sich die Systemik tummeln sollte und könnte. Denn das so gelebte Leben aus und in dieser co-evolutionären Ansprache ereignet sich meiner Erfahrung nach als ein sich selbst erzeugender Prozess, wenn ich mich dafür entscheide, sozusagen dem Glauben zu glauben, dass ich ständig angesprochen werde. „Es“ spricht in und mit mir ständig etwas! Besser kann ich es mit meinen Worten nicht ausdrücken. Dann wird es in mir und um mich herum warm, ich lebe häufiger im Ich-Du-Modus der naturhaften Verbundenheit und merke einen Vertrauenszuwachs, der mich trägt und beglückt, was wiederum genau dieses Prozessieren stärkt und mir eine gelebte Ahnung ermöglicht, mit dem gesamten Organismus zu erfahren, was mit Autopoiesis gemeint sein könnte.

Joseph Beuys hat mit seinen Fettkissen auf Stühlen und Schlitten bereits vor 50 Jahren (so lange ist das schon her – oder so kurz – oder: für welche Welt dachte er so...) ziemlich irritiert. Mit dem folgenden Zitat aus dem Buch zu bzw. über ihn „Die Revolution sind wir“ möchte ich meine Idee der „thermodynamischen Wende“ in künstlerischer Freiheit kurz plausibilisieren:

„Wenn du den Geist im Ziel hast, hast du auch ein anderes Konzept der Zeit... Du siehst, die Zeit auf der Erde ist eine physikalische Wirklichkeit. Sie findet statt im Raum. So ist es die Raum-Zeit-Relation, über welche Einstein spricht. Dies gibt bereits eine Art Hinweis auf eine andere Dimension, aber ich denke, diese andere Dimension ist etwas, was wir noch zu entdecken haben. Wenn ich sage, dass wir es noch zu entdecken haben, dann ist es bereits entdeckt. (...) Dies ist die

Wärmequalität. (...) Die Qualität von Wärme. Diese Dimension ist tatsächlich eine andere Dimension, welche nichts zu tun hat mit der Raum- und Zeit-Relation. Es ist eine andere Dimension, die kommt, um an einem Ort zu existieren und welche wieder fortgeht. Das ist ein interessanter Aspekt der Physik, da bis jetzt die meisten Physiker nicht vorbereitet sind, mit der Wärmetheorie sich zu befassen. Thermodynamik war immer ein sehr komplizierter Stoff.“ (Beuys in Blume, Nichols Hrsg. 2008, S.313)

Wenn Maturana meinte „Man sieht nur, WAS man glaubt.“, dann gipfelt die in diesem Abschnitt skizzierte Ermöglichungs-Didaktik für mich in dem folgenden Satz: „Man lebt nur, WIE man glaubt.“

Lest ihr jetzt noch weiter? Oder reicht es euch endgültig? Oder fühlt es sich vielleicht sogar wärmer als vorhin an? Das wäre natürlich toll und mal wieder ein kleines hypnosystemisches Wunder... Ich vertraue weiter darauf: Ihr sorgt gut für euch und so kommen wir jetzt zu den Ideen für eine friedliche, nicht spaltende Kernkraftnutzung...

Vom Vertrauen ins Vertrauen 5 – als menschenwürdige Kernkraft- nutzung

Der Jude hat in seiner existenziell lebensbedrohlichen Situation dem Rabbi vertraut; der Rabbi dem Juden und beide vielleicht auch ihrem Gott... Mit diesem Sich-Überlassen-Können bestand für beide zugleich die menschenwürdige Freiheit bzw. Chance darin, dem Vertrauen zu vertrauen. Hat der Rabbi mit seinen schlichten Sätzen ein dem Juden vertrautes Erlebensnetzwerk aktiviert, aus dem heraus dieser die Grenzsituation als eine Art unwillkürliche Lösungsstrance nutzen konnte? „Erzeugte“ der Jude mit seiner Bitte um ein letztes Gespräch beim Rabbi den vertrauensvollen Ich-Du-Modus, der ihn die

se ermutigenden, wärmenden Sätze sprechen ließ? Ihr Gespräch hatte eine Vertrauens-Kontur, die dem Leben diente. Wie eine Art beziehungsstiftende Kernkraft wirkte es als komplexitätsreduzierende Intuitionshilfe, um den Weg zu erfinden, das Leben erhalten und weiterführen zu können...

Na, na, na – woher weiß ich denn das... Und ohne viel Zutun fällt mein Blick auf Batesons Buch „Ökologie des Geistes“ und ich erinnere mich an einen wunderbaren Metalog, den er mit seiner Tochter imaginativ führt. Dessen Anfang lautet:

Tochter: Pappi, warum haben Dinge Konturen?

Vater: Haben sie? Ich weiß nicht.

An was für Dinge denkst du?

Tochter: Ich meine, wenn ich Dinge zeichne, warum haben sie Konturen?

Vater: Gut, was ist mit anderen Dingen – etwa mit einer Schafherde? Oder einem Gespräch? Haben die Konturen?

Tochter: Sei nicht albern. Ich kann doch kein Gespräch zeichnen. Ich meine Dinge.

Vater: Ja – ich wollte nur genau wissen, was du meinst. Meinst du, ‚Warum geben wir Dingen Konturen, wenn wir sie zeichnen?‘,

oder meinst du, dass die Dinge Konturen haben, ob wir sie nun zeichnen oder nicht?

Tochter: Ich weiß nicht Pappi. Sag’ du es mir. Was meine ich?“ (Bateson 1985, S.60)

Wenn ich euch jetzt fragen könnte: „Sagt ihr mir, sag du mir – lieber Jochen – was meine ich?“ Das wäre wunderbar. Ich versuche stattdessen mir selbst zu antworten: Was ich mit dem bis hierhin Geschriebenen zu meinen meine, habe ich durch vielfältige Metakommentare während meiner Abenteuerreise kundgetan. Dabei bin ich nur im Medium der Sprache geblieben, habe keine Bildchen gemalt bzw. keine Experimente mit Mikadostäben von euch verlangt. Mich nur auf die Worte zu verlassen - das war und ist für mich eine große Herausforderung, der ich mich

noch nie so gestellt habe!

Was ihr als kluge Leser und Dialogpartner daraus macht, ist für mich in diesem Geh-Schreib-Denk-Prozess, auf den ihr euch mit mir eingelassen habt, weniger schnell im wechselseitigen Wirkraum erfahrbar, als wenn wir direkt in einem physiologisch spürbaren Raum miteinander wandern, sprechen und uns über Feedback-Schleifen abgleichen würden. Daher bin ich eher auf Spekulationen angewiesen und glaube, dass selbst ihr, die ihr bis hierhin durchgehalten habt, vielleicht mehr Fragen als Antworten erlebt in Bezug auf das, was wohl mein Anliegen für diese Abendteurerreise sei. Dennoch: Erlebt ihr in dem bisherigen Wortgeflecht irgendeinen durchscheinenden Kontur-Bildungs-Versuch? Wenn ja, wie würdet ihr ihn beschreiben?

Bevor ich dazu etwas sage, zitiere ich euch zuerst noch das Ende des Metalogs:

Tochter: Was meinst du damit, dass ein Gespräch eine Kontur hat? Hatte dieses Gespräch eine Kontur?

Vater: Oh, sicher, ja. Aber wir erkennen sie noch nicht, weil das Gespräch noch nicht zu Ende ist. Man sieht sie nie, wenn man mitten drin steckt. Würdest du sie nämlich sehen, dann wärest du kalkulierbar – wie die Maschine. Und ich wäre kalkulierbar – und wir beide zusammen wären auch kalkulierbar –

Tochter: Das verstehe ich aber nicht. Du hast doch gesagt, daß es wichtig ist, sich über Dinge klarzuwerden. Und du wirst wütend über Leute, die alle Konturen verweisen. Und doch denken wir, daß es besser ist, unkalkulierbar und nicht wie eine Maschine zu sein. Und du sagst, daß wir die Konturen unseres Gesprächs erst sehen können, wenn es vorüber ist. Dann ist es doch egal, ob wir uns klar sind oder nicht. Weil wir ja ohnehin nichts daran ändern können.

Vater: Ja, ich weiß – und ich versteh es auch selbst nicht... Aber wer möchte schon etwas daran ändern? (s.o. S.66)

Ich will tatsächlich daran etwas ändern. (Ob es mir gerade gelingt, sei dahin gestellt.) Nämlich unser Verständnis davon, dass - wenn wir von Kontur reden - zumeist ein geschlossenes Etwas vor uns sehen, was vielleicht auch Offenes, Durchlässiges erkennen lässt, wenn wir in Zeit bzw. Raum genügend Beobachter-Abstand einnehmen. Selbst systemische Denker und Handler definieren Systemgrenzen meiner Erfahrung nach oft aus diesem Verständnis heraus.

Stattdessen interessiert mich eine gelebte Konturbildung, die durch ihre zieldienliche Geschlossenheit gleichzeitig sinnvolle Offenheit geradezu mit-provoziert bzw. mit-produziert. Wobei ich als handelnde Prozessbeteiligte durch meine mehr oder weniger bewussten Entscheidungen den Prozess ständig lebendig mit-konturiere, ohne dabei eine (versteckte) triviale Kalkulierbarkeit bzw. Berechenbarkeit anzustreben. Wenn ich so denke, sehe ich keine konkrete Kontur vor meinem Auge. Doch wenn Vorträge, Aufsätze, Gespräche im Sinne H. v. Foersterns nie Informationen an sich, sondern höchstens Träger potentieller Informationen sind, wie sollte denn eine Konturbildung sein, die dem von mir eben skizzierten Anspruch gerecht würde?

Führen wir eigentlich aus eurer Sicht auf meiner/ unserer Abenteuerreise ein solches Gespräch miteinander, das eine derart angestrebte Kontur auch schon vor dessen Abschluss erkennbar werden lässt? An welchen Kriterien könnten wir es bemessen?

Und da lande ich direkt beim zentralen Thema dieses Aufsatzes und auch der letzten meiner Orientierungsüberschriften. Ich habe sie sozusagen als vorausahnende begrenzende Kontur-Bahnung in die Worte „Vertrauen ins Vertrauen als menschenwürdige Kernkraftnutzung“ gefasst, ohne genau zu wissen und kalkuliert zu haben, was ich an dieser Stelle dazu zu sagen hätte. Ich habe die Pfeile abgeschossen mit der vertrauensvollen Verrücktheit, dass sie von passenden Zielen

förmlich angezogen werden oder – wenn das nicht passieren würde – ich einfach die Zielscheibe nachträglich herum malen könnte.

Ist das glaubhaft für euch? Kennt ihr so etwas auch? Wenn ja, dann wären wir schon jetzt Prozessgefährten im ähnlichen Erfahren, wenn nein – wäre das auch nicht schlimm. Im Gegenteil, ich könnte euren „Unglauben“ vielleicht geradezu sinnhaft für die weiteren Ausführungen nutzen. Mal sehn, ob es gelingt!

Niklas Luhmann hat sich mit dem Thema Vertrauen aus systemtheoretischer Sicht vielfältig befasst und unter anderem „spontanes“ und „durchschauendes Vertrauen“ unterschieden. Während spontanes Vertrauen am meisten komplexitätsreduzierende und sicherheitsspendende Wirkung zeigt, ist das durchschauende Vertrauen reflexiver und dient seiner Meinung nach zugleich der stetigen weiterführenden prozessualen Vertrauensbildung.

„Durchschauendes Vertrauen hat allerdings gegenüber spontanem Vertrauen einen erheblichen Nachteil: Es fordert vom Vertrauenden mehr Umsicht, mehr Überlegung. Er vertraut nicht direkt dem anderen Menschen, sondern er vertraut den Gründen, aus denen das Vertrauen ‚trotzdem funktioniert‘. Andere Möglichkeiten sind dabei ständig mitbewusst. Was das bedeutet, können wir uns klar machen im Hinblick auf die Funktion des Vertrauens, Komplexität zu reduzieren. Durchschauendes Vertrauen erfüllt diese Funktion weniger gut als spontanes Vertrauen. Es belastet den Handelnden stärker mit Komplexität und ist daher psychologisch schwieriger. Man wird es daher nur als Spitzenleistung unter besonders gesicherten, laufend sich bewährenden Umständen erwarten können.“ (...) *„Eine Ausbreitung des durchschauenden Vertrauens als allgemeine gesellschaftliche Attitüde wäre nur möglich, wenn und soweit es gelingt, personale und soziale Handlungssysteme zunehmend zu stabilisieren und in*

ihren Funktionsbedingungen durchsichtig zu machen.“ (Luhmann 2009, S.89,90)

Dieses durchschauende Vertrauen wirkt in mir inzwischen konstitutiv in beinahe allen Prozessen, auf die ich moderierenden Einfluss nehmen kann: Im Umgang mit meinem eigenen Körper, in Beratungs- und Supervisionskonstellationen, bei der Organisationsentwicklung der SysTelios-Klinik, in meinen Seminaren und jetzt auch beim Geh-Schreib-Denken dieses gedanklichen Abenteuerweges. Natürlich – mal mehr, mal weniger, mal gelingender, mal weniger gelingend! Es speist sich aus meiner Einschätzung und dem sich daraus ableitenden Erleben, dass genau diese vertrauensbildende Kontur selbstverständlich mit der systematisierten Förderung und Nutzung von Selbstorganisationsprozessen korrespondiert. Und wenn ich innerhalb dieser Konturierung handle, bin ich sowohl Beobachterin als auch Akteurin und zugleich Reguleurin – in dem mir möglichen unvorhersehbaren Maße natürlich.

H. v. Foerster hat in Ergänzung zu E. Schrödinger zwei Grundprinzipien benannt, die lebende Systeme mit Selbst-Organisationscharakter kennzeichnen: Die verfügen über die Fähigkeit „Ordnung aus Ordnung“ und „Ordnung durch Störung“ zu generieren. Er meint ganz poetisch: „In meinem Gasthaus ernähren sich daher selbst-organisierende Systeme nicht nur von Ordnung, für sie stehen auch Störungen auf der Speisekarte.“ (v. Foerster 1993, S.225)

In dem Zusammenspiel mit dem Vertrauens-thema wäre das Vertrauen das ordnende Kriterium und das ebenfalls immer auftauchende Misstrauen, die Skepsis würde der Störung entsprechen. Damit also das Systemvertrauen wachsen kann, braucht es rekursive Rituale, die sowohl die direkt vertrauensbildenden Phänomene erkennt und transparent nutzen lernt - als auch die skeptischen, misstrauischen, störenden Aspekte so offen an-

erkennend einbindet, dass sie der weiteren Stabilisierung des Systemvertrauens dienen. Um diese Utilisation zu leben, braucht es die bewusste Vereinbarung, dass gerade die Störungen dem Lernen bzw. der Flexibilisierung und Weiterentfaltung des Systems dienen könnten, wenn sie vertrauensvoll kommuniziert würden. Es braucht also den Konsens im WOFÜR, nämlich darüber, dass das System der Weiterentfaltung eben dieses Systemvertrauens dienen möge...

„Während beim personalen Vertrauen Reflexivität Ausnahmeerscheinung ist, baut das Systemvertrauen darauf, dass andere auch vertrauen und dass diese Gemeinsamkeit des Vertrauens bewusst wird. (...) Gleichwohl liegt die rationale Basis des Systemvertrauens im Vertrauen in das Vertrauen anderer.“ (Luhmann 2009, S.92)

„Systeme können (...) Vertrauen und Misstrauen nebeneinander vorsehen, ja auf vielfältige Weise miteinander verzahnen und dadurch steigern.“ Es „kann nur in Systemen, denen vertraut wird, Misstrauen so institutionalisiert und begrenzt werden, dass es nicht persönlich zugerechnet und zurückgegeben wird, also vor Ausuferung in Konflikte bewahrt bleibt.“ (s.o. S.124)

Doch genau dafür braucht es m. E. eine Entscheidung: Nämlich die Entscheidung für die Entscheidung, dass ich das Vertrauen ins Vertrauen als konturbildende Kraft aktivisch leben und nicht nur darüber theoretisieren will. Wenn ich es leben will, ist das eine Art kognitiver Glaubensakt, der – wenn ich ihn vollziehe sich selbst immer mehr erzeugt. Mit ihm wächst zugleich das Erleben, dass Dialog, Fülle, Glauben, Vertrauen keine leeren Worte bleiben, sondern dass es Worte sind, die mich direkt ansprechen. Immer mehr, immer intensiver, immer kompromissloser, immer selbstverständlicher, immer erlebbarer - sie sehnen sich nach sich selbst (wie ich gern sage!) und erzeugen sich somit selbst, wenn wir uns ihrer Wirkkraft hingeben. Und sie

erzählen etwas vom rechten Moment – und das immer häufiger im rechten Moment. Und die Panzer werden dünner, bis sie schließlich nur noch selten angezogen werden (müssen) – wenn doch, dann zunehmend als bewusste Gestaltung von sinnvollen Schutz- bzw. Balanceprozessen – im Sinne davon, dass wir kontextuelle Wesen sind; dass „wer immer offen ist, nicht ganz dicht ist“, dass es noch viel zu tun gibt, weil fast überall noch der Slogan gilt – Vertrauen ist gut, aber Kontrolle ist doch besser.

Ich kann das wahrscheinlich nur deshalb so schreiben, weil ich es tatsächlich inzwischen immer mehr so erlebe – allerdings nur begrenzt und manchmal geradezu scheu davon sprechen mag. Die hypnosystemischen Ideen (vgl. G. Schmidt 2005), aus denen wir in der SysTelios-Klinik seit inzwischen mehreren Jahren sowohl therapeutisch als auch institutionell auf allen Ebenen mit allen Sinnen handeln, liefern ständige Beweise für die Möglichkeit, solche Wirkkräfte systematisch zu nutzen und sie zugleich auch irgendwie selbst geradezu (mit)erzeugen zu lernen. Nicht als einzelne Personen – sondern in einem einzigartigen Zusammenspiel der auf Vertrauen gebahnten und damit konturierten Systemkräfte.

Und genau das habe ich auch innerhalb des Geh-Schreib-Denk-Prozesses dieses Aufsatzes systematisiert versucht: Ich bin ständig in einen vertrauensbildenden metakommunikativen transparenten Austauschprozess mit euch gegangen, habe nachgefragt „wo ihr gerade seid; ob ihr dabei bleiben könnt“, bin mit euch auf die skeptische Seite gegangen, habe euch ermuntert, sie ernst zu nehmen und sogar die störenden Impulse als kreativen Umformulierungsprozess für den weiteren „ordentlichen“ Dialog zu nutzen. Das mag euch auch wiederum auf die Nerven gegangen sein. Ja – und das habe ich euch zugemutet. Weil ich die Bewusstheit für die Bewusstheit, die Entscheidung für die Entscheidung anregen und ein klein wenig ganz konkret fühl-

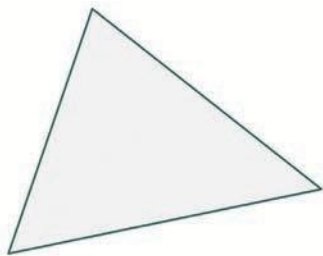
bar „machen“ wollte. Die hypnosystemische Formel: „Dort, wo und wie die Aufmerksamkeit hingeht, dort entsteht Wirklichkeit.“ sollte bahrende Anwendung finden. Ob mir das gelungen ist, hängt nicht allein von mir ab. Für ein sich entwickelndes Systemvertrauen müssen beide Seiten etwas tun. Es lebt ja eigentlich in jedem lebenden Wechselwirkungsprozess – muss allerdings bewusst als Schatz gehoben und als konturbildende Kraft im gemeinsamen Zwischenraum bejaht, geglaubt und gefüttert werden.

Und ich hab’ noch eine weitere verrückte Idee. Sie ist in mir entstanden, als ich das Abschlusszitat von Batesons Metalog für euch abgetippt habe. Meine These: Wenn die Kontur flächig erlebt bzw. „gesehen“ wird, kann es keine Kernkraftnutzung geben! Weil eine solche Nutzung nur im Raum möglich wird. Daher der folgende weitere Gedankengang: Buckminster Fuller beschrieb drei Komponenten, die zusammen ein Dreieck bilden und damit zugleich die kleinste denkbare Fläche (vgl. Buckminster Fuller 1983 S.32ff). Ich assoziiere sie mit den drei Aspekten, die Aaron Antonowsky in seinem Salutogenese-Ansatz als grundlegend ansieht (Antonowsky, Franke 1997). Ihr Zusammenwirken würde das Erleben von Kohärenz bei uns Menschen ermöglichen:

Kontur flächig:

- Beobachter, das zu Beobachtende, die Einbeziehung des Kontextes (Buckminster Fuller)
- Verstehbarkeit, Sinnhaftigkeit, Gestaltbarkeit (Antonowsky)

Kontur entspricht Dreieck



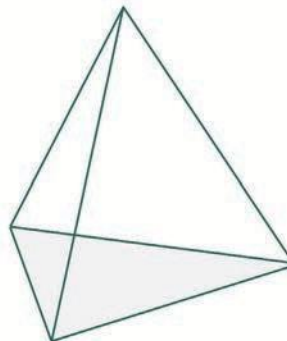
Und genau da denke ich noch (an) eine Ergänzung. Buckminster Fuller erkannte im Te-

traeder das kleinste räumliche System (s.o.). Der vierte Eckpunkt würde sich - in meinen Worten formuliert - dadurch bilden, wenn wir die Metaperspektive der Wechselwirkung zwischen dem Beobachter, dem zu Beobachtenden sowie des Kontextes ständig mit einbezögen. Erst dann würde das System räumlich. Und – ich füge hinzu – kann es sich in Bezug auf das gewünschte Ziel (selbst)organisieren. Diese sich selbstorganisierende Kernkraft werde ich als Mensch nur dann spüren und aus ihr leben, wenn ich mich diesem Wirkprozess im wahrsten Sinnen des Wortes hingeebe. Daher führe ich als Ergänzung zu Antonowsky an, dass wir neben Verstehbarkeit, Sinnhaftigkeit, Gestaltbarkeit – wo wir letzten Endes noch Pfeile absenden, die ganz bestimmte Ziele treffen sollen, wo wir letztendlich die Macher, die Akteure bleiben wollen – eine bewusste vertrauensvolle Hingabe an die sich selbstorganisierenden Prozesskräfte brauchen, um als räumliche Wesen eine menschenwürdige Kernkraftnutzung praktizieren zu können. Deren Energie würde nicht aus der Spaltung freigesetzt, sondern aus der Erkenntnis und Praxis einer thermodynamisch wirksamen „Vertrauenswende“ der Hingabe an den Prozess des Geschehens selbst:

Kontur räumlich:

- Beobachter, das zu Beobachtende, die Einbeziehung des Kontextes, die ständige Einbeziehung der Wechselwirkungen zwischen allen (Buckminster Fuller)
- Verstehbarkeit, Sinnhaftigkeit, Gestaltbarkeit, vertrauensvolle Hingabe an den Prozess (Antonowsky + Reinhard)

Kontur entspricht Tetraeder



Was haltet ihr davon? Ist mein Geh-Danken-Gang sehr verrückt? Ist er verstehbar verrückt? Ist er sinnvoll verrückt? Ist er überhaupt verrückt? Oder, was denkt ihr: Sind wir inzwischen so ver-rückt, dass wir diese Dimension des Lebens erst (wieder) lernen müssen? Bzw. dass wir uns gezielt re-orientieren "müssen" im Sinne von „Wenn ihr nicht werdet wie die Kinder“, denn diese sind auf das Sich-über-Lassen angelegt? Dass wir diesen Aspekt unseres Menschseins dem Verstehen, Gestalten, Sinn-Erfinden noch raumbildend bewusst hinzufügen sollten zur weiteren Vervollständigung der Bedienungsanleitung für uns selbst?

Manchmal kommt es mir so vor.

Daher wage ich folgende Hypothese: Erst in dieser wahrgenommenen räumlichen Kontur – die uns besser gesagt eigentlich ständig „wahrgegeben“ wird (vgl. Schmidt 2000), kann es zu einem „hyno-systemischen“ Erleben kommen, welches wir mit allen Sinnen merken, fühlen und wie folgt beschreiben könnten:

„Ja, wow - das System trägt, die Kommunikation kommuniziert mit der Kommunikation. Das Wesentliche ereignet sich im Zwischen!

Ich bin ein Astronaut im Raumschiff Erde. Die Bedienungsanleitung zeigt sich mir. Der Prozess ist ja Antwort in dynamischer Gestalt!

Ich kann sowohl meine eigene unverwechselbare Freiheit leben und dennoch die Anrede spüren, die mich zugleich in meine eigene unverwechselbare Verantwortung nimmt. Es geht sogar beides zusammen. Mein Körper ist dafür Vertragspartner!

Meine innere Vielstimmigkeit und Widersprüchlichkeit wird ständig in mir verbunden bzw. überbrückt. Ich bin ja noch nicht auseinandergefallen. Es gibt eine alles verbindende Kernkraft!“

Diese implizite Ethik erfüllt dann meiner Erfahrung nach den so konturierten mensch-

lichen Wechselwirkungsraum und wirkt wie eine erotische Kernkraft, die sich ständig selbst mit erzeugt und somit auch erneuert - und das zunehmend auf allen erlebbaren Ebenen des Lebens – im biopsychosozialen Raum sozusagen.

Und dafür ich kann durchaus aktivisch etwas tun: Wenn ich mich mehr für das Handeln im Dialog statt im Monolog, aus der Fülle statt aus dem Mangel und im Vertrauen statt im Misstrauen entscheide, vermehrt sich meiner Erfahrung nach zugleich die Offenheit für diesen lebendigen Prozess - sowohl für seine Unvorhersagbarkeit als auch die Zeichen am Wegesrand.

Ein solches kollektives Zeichen sehe ich und will es abschließend so benennen:

„Vor dem Anbruch des 20. Jahrhunderts wurde – ohne dass die Menschen vorgewarnt gewesen wäre – die physikalische Technologie umgeschaltet von einer Realität der Sinneswahrnehmung auf eine Realität der Instrumenten-Wahrnehmung...“ meint Buckminster Fuller (1998, S.244). Ich möchte ergänzen: über 100 Jahre später – mit erkennbaren Warnzeichen – deutet sich eine menschenwürdige und den Menschen würdige nächste Wende an, eine thermodynamische Wende nämlich, die sich schon jetzt durch mehr und mehr Vertrauens-Wahrgebung von Selbstorganisationprozessen artikuliert, wenn wir uns für diese Zeichen öffnen:

Beim Erkennen des Erkennens – im rechten Moment:

Das Verstehen des Verstehens – gibt es ja nur im Dialog und mit ihm das Entscheiden für die Entscheidung – umgekehrt zu denken und Glauben des Glaubens – dafür ist er „Ermöglichungs-Autodidaktik“, „lebt“ Vertrauen ins Vertrauen – als menschenwürdige Kernkraft.

Wir brauchen sie nur noch zu nutzen!

Wie, das könnte der Jude uns ganz konkret mit auf den weiteren Weg geben:

Was hat der Jude konkret getan, als er seine ausweglose Situation realisierte? Er war verzweifelt und bat im rechten Moment einen Rabbi zu sich. Der Rabbi erkannte, dass der Jude nicht nur in dem äußeren sondern auch seinem inneren Kontext gefangen war und sprach ihm im rechten Moment den Satz zu: „Du darfst dich nur nicht aufgeben, dann wird sich schon irgendein Weg finden.“ Als der Jude in der konkreten Gerichtssituation erneut seine aussichtslose Lage erkannte, erinnerte er sich im rechten Moment an die Worte des Rabbris, sich selbst nicht aufgeben zu dürfen - sondern **vertraute im rechten Moment auf sein Erkenntnisvermögen** und kam tatsächlich im rechten Moment auf den genial erlösenden Einfall, einen der Zettel im rechten Moment einfach zu verschlucken.

Was hat der Jude in unserer Geschichte konkret getan, **als er verstand**, hier komm' ich (allein) aus meiner Perspektive nicht mehr lebend raus? Er bat um einen Rabbi, einen anderen Menschen, **er brauchte Dialog und im Dialog entstand für ihn eine neue Wirklichkeit**. Was hat der Rabbi dabei getan? Er verstand es, mit seiner Aussage „Du darfst nie glauben, dass es keinen Ausweg mehr gibt. Der Teufel persönlich – Gott behüte! – führt dich mit diesen Gedanken in Versuchung.“ den inneren Dialog des Juden aufzugreifen. Zugleich bot er ihm damit Wahlmöglichkeiten, seine innere Welt so dialogisch umzustrukturieren – zu bahnen, dass das Unmögliche möglich werden konnte.

Mit großer Sicherheit konnte diese Aussage so nachhaltig im Juden weiterwirken, weil der Rabbi selbst aus dieser entschiedenen Haltung heraus sprach und lebte. Die Auswirkungen waren beachtlich: Der Jude dachte im Moment der größten Not an die Worte des Rabbi **und traf in sich die Entscheidung für die Entscheidung**, sich selbst nicht aufzugeben. Der trickreiche Richter hatte sich auch entschieden: Er wollte besonders klug

die Situation unter Kontrolle halten. Doch er konnte in seiner Logik nicht ahnen, dass der Verurteilte so **kreativ „umgedreht zu denken“** vermochte und damit ein Möglichkeitsraum betreten würde, den zuvor niemand für möglich gehalten hatte - bei dem das Lebensziel, am Leben bleiben zu wollen vom Hoffnungspfeil intuitiv gesucht und ins Schwarze getroffen wurde.

Unser Jude, dessen Leben nun sogar per „Gottes-Urteils“- Entscheidung weiter gehen sollte, hatte vom Rabbi den Satz zugesprochen bekommen: „Du darfst nie glauben, dass es keinen Ausweg mehr gibt.“ Trotz der doppelten Verneinung bzw. der Fokussierung auf die Abwesenheit von Unglauben, kann für ihn der eine Satz so gelautet zu haben: „Du bist mir wichtig! Und Du kannst (mir und meiner Lebens-Erfahrung) glauben: Es gibt immer einen Ausweg!“ Sicherheitsspendende wärmende Sätze aus berufenem rabbinischem Munde. Und sie könnten vom angstgebeutelten Juden so von ihm gehört und interpretiert worden sein: „**Ich bin gemeint! Wenn ich ihm jetzt glaube und zugleich glaube, dass der Glaube** (an einen Ausweg) mich beruhigt bzw. mich sicherer fühlen lässt, wird vielleicht **meine Chance auf intuitiv passende Handlungen, die tatsächlich einen Ausweg ermöglichen, vergrößert**, Angst dagegen blockiert mich. Also **glaub' ich lieber an die Wirksamkeit des Glaubens und überlasse mich der Unvorhersehbarkeit des Augenblicks.**“

Der Jude hat in seiner existenziell lebensbedrohlichen Situation dem Rabbi vertraut; der Rabbi dem Juden und beide vielleicht auch ihrem Gott... **Mit diesem Sich-Überlassen-Können bestand für beide zugleich die menschenwürdige Freiheit bzw. Chance darin, dem Vertrauen zu vertrauen**. Hat der Rabbi mit seinen schlichten Sätzen ein dem Juden vertrautes Erlebensnetzwerk aktiviert, aus dem heraus dieser die Grenzsituation als eine Art unwillkürliche Lösungstrance nutzen konnte? „Erzeugte“ der Jude mit seiner Bitte um ein letztes Gespräch beim Rabbi

den vertrauensvollen Ich-Du-Modus, der ihn diese ermutigenden Sätze sprechen ließ? Ihr Gespräch hatte eine Vertrauens-Kontur, die dem Leben diente. **Wie eine Art beziehungsstiftende Kernkraft wirkte es als Komplexitätsreduzierende Intuitionshilfe, um den Weg zu erfinden, das Leben erhalten und weiterführen zu können...**

Das wollte ich euch sagen und hoffe, dass du – lieber Jochen – für dein nächstes Lebensjahrzehnt genügend frisches Systemvertrauen für dich und uns herauslesen konntest. Etwas, für das du dich ja seit Jahrzehnten selbst so engagiert in Verbänden, in der Wissenschaft, im schnöden Alltag einsetzt. Großen Dank dafür an dieser Stelle!

Und danke auch dafür, dass du und ihr bis hierher mit mir bei meinem gedanklichen Abenteuer zusammen unterwegs wart. Ihr könnt entscheiden, ob das nun ein eher wissenschaftlicher oder eher poetischer Text – oder beides, keins von beidem, oder das alles nicht und das auch wieder nicht – ja was denn nun - war, ist ...

P.S.

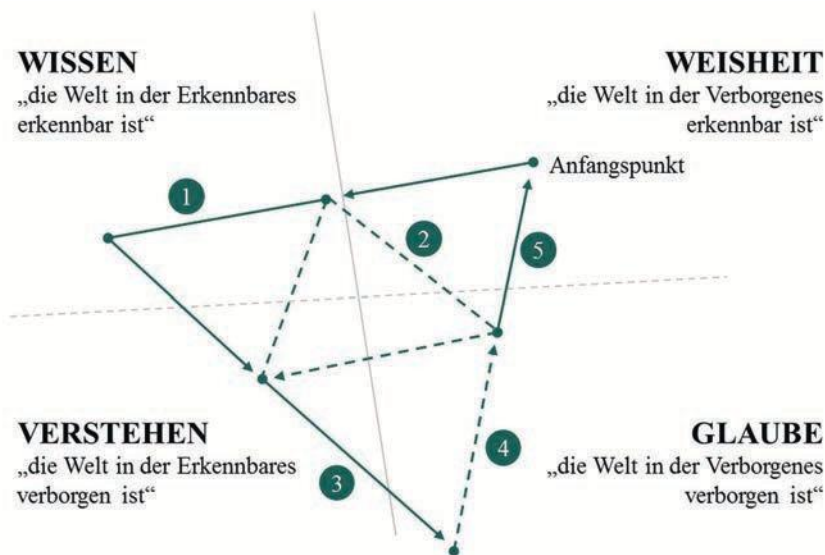
In meinem dialogischen Erkenntnisweg mit euch habe ich nachträglich eine Kontur erkannt, die ich abschließend transparent machen möchte. Unwillkürlich bin ich in dem

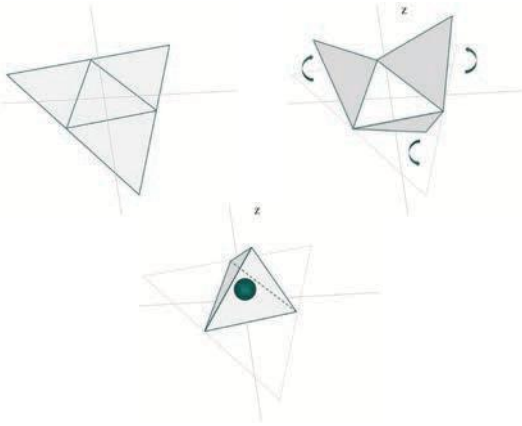
Ordnungsschema, was ich in Ergänzung zu Rabbi Bonder anfangs entwickelt habe, während des gesamten Prozesses unterwegs gewesen; bzw. so könnte ich den Geh-Schreib-Denk-Weg rückwirkend konstruieren. Probiert es einfach einmal selbst aus: Fangt am „Ausgangspunkt“ an und verfolgt die Pfeile, die ich nacheinander „abgeschossen“ habe. Die Nummern entsprechen den Orientierungsüberschriften. Prüft für euch, ob ihr den Weg genauso mit mir mitgegangen seid oder ob ihr euren Weg vielleicht völlig anders beschreiben und damit konturieren würdet. Das wäre spannend!

Auf der kommenden und letzten Seite faltet sich dann dieser Weg aus der Fläche um die Zeitachse herum räumlich „zusammen“ und – wie kann es anders sein – ein Tetraeder entsteht. Ich bin selbst davon total fasziniert. Es ist für mich die Logik des Prozesses selbst und kein vorher geplantes Konzept, was ich umsetzen wollte.

Na ja – und dann seht ihr (für alle Ungläubigen extra verdinglicht dargestellt) im Tetraeder tatsächlich die vertrauensvoll in Raum und Zeit wirkende Kernkraft.

Deren Formel lautet ganz natürlich: $2 \times 2 = \text{GRÜN}$.





Literatur

- Arnold, R.** (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg (Carl-Auer)
- Antonowsky, A.; Franke, A.** (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen (dgv)
- Bateson, G.** (1985): Ökologie des Geistes. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)
- Bateson, G.** (1995): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt a.M. (Suhrkamp 4.Aufl.)
- Blume, E.** (Hg.) (2008): Beuys. Die Revolution sind wir. [anlässlich der Ausstellung „Beuys. Die Revolution sind wir“; eine Ausstellung der Nationalgalerie im Hamburger Bahnhof - Museum für Gegenwart, Berlin, im Rahmen der Ausstellungsreihe „Kult des Künstlers“, 3. Oktober 2008-25. Januar 2009]. Unter Mitarbeit von Joseph Beuys. 1. Aufl. Göttingen: Steidl (Kult des Künstlers).
- Bonder, N.** (2013): Der Rabbi hat immer recht. Die Kunst Probleme zu lösen. Heidelberg (Carl-Auer)
- Buber, M.** (2012): Das dialogische Prinzip. Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus 12.Aufl.)
- Buber, M.** (2007): Das Problem des Menschen. Gütersloh (Gütersloher Verlagshaus 7.Aufl.)
- Buckminster Fuller, R.** (1998): Bedienungsanleitung für das Raumschiff Erde. Dresden (Verlag der Kunst)
- Buckminster Fuller, R.** (1983): Goldlöckchen und die drei Bären. Ein Märchen erklärt die moderne Weltsicht im Raumzeitalter. Tetrascoll. Köln (DuMont Buchverlag)
- Foerster, H. v.** (1999): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Heidelberg (Carl-Auer)
- Foerster, H. v.** (1998): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. Heidelberg (Carl-Auer)
- Foerster, H. v.** (1994): Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Frankfurt a.M. (Suhrkamp 2.Aufl.)
- Luhmann, N.** (2009): Vertrauen. Stuttgart (Lucius & Lucius 4.Aufl.)
- Luhmann, N.** (1987): Soziale Systeme. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)
- Maturana, H. R.** (1996): Was ist erkennen? München (Piper)
- Maturana, H. R.** (2000): Biologie der Realität. Frankfurt a. M. (Suhrkamp)
- Maturana, H. R.; Verden-Zöller, G.** (1997): Liebe und Spiel. Die vergessenen Grundlagen des Menschseins. Heidelberg (Carl-Auer)
- Neubrand, S.**, Impathie – ein neues psychologisches Konstrukt und potentieller Resilienzfaktor? In: Systemische Pädagogik. Heft 3, Ausgabe 1, 2013, S.- 30-34;
- Reinhard, M.** (2011): Wo geht es hin? Systemische Pädagogik und ihre Entwicklungstendenzen. In: Jäpelt, B./ Schildberg, H. (Hrsg.): Wi(e)der die Erfahrung. Dortmund (Borgmann)
- Reinhard, M.** (2003): „Mama, wo ist denn eigentlich deine Insel?“ Lernstörungen als kreativer Ausdruck kultureller Wandlung. In: Balgo, R.; Werning, R. (Hrsg.) Lernen und Lernstörungen im systemischen Diskurs. Dortmund (Borgmann)
- Schiepek, G.; Eckert, H.; Kravanja, B.** (2013): Grundlagen systemischer Therapie und Beratung. Psychotherapie als Förderung von Selbstorganisationsprozessen. Göttingen (Hogrefe)
- Schmidt, G.** (2005): Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung. Heidelberg (Carl-Auer)
- Schmidt, G.** (2000): „Wahr-Gegebungs-Prozesse“ aus der „inneren“ und „äußeren Welt“ des Therapeuten. In: Familiendynamik, 25 (3)
- Senge, P. M.** (2011): Die notwendige Revolution. Wie Individuen und Organisationen zusammenarbeiten, um eine nachhaltige Welt zu schaffen. Heidelberg (Carl-Auer)
- Simon, F. B.** (1997): Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie. Frankfurt a.M. (Suhrkamp)
- Simon, F. B.** (2013): Paradoxienmanagement in Familie, Wirtschaft und Politik. Heidelberg (Carl-Auer)
- Sloterdijk, P. u.a.** (2011): Das Raumschiff Erde hat keinen Notausgang. Berlin (Suhrkamp)

Moving Sculptures



Rolf Arnold

From Transformative Leadership to Transformative Learning – New Approaches of the Leadership Development

Transformatives bzw. Transformationales Leadership wird neuerdings als Schlüsselvariable für den Aufbau von „High-Performance-Organisationen“ (Heidbrink/ Jenneweil 2011)¹ angesehen. Dies klingt zwar hochtrabend, ist jedoch nicht lediglich ein neuer Ansatz in der nicht enden wollenden Kette von Führungstheorien und Führungsmodellen, es ist ein tieferer Ansatz. Zwar sind auch die Konzepte der Transformativen Führung darauf aus den Gordischen Knoten zu durchschlagen und herauszufinden, wie ein bestimmtes Verhalten der Führungskräfte ein „erwünschtes“ Verhalten bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern „bewirken“ kann, doch lohnt es sich die dabei in den Blick genommenen Dimensionen genauer zu fokussieren: Diese markieren eine bestimmte Haltung von Führungskräften. Und was „bewirkt“ werden soll, ist eine Haltung bei den Teams und den einzelnen Führungskräften, die „Vorbild sein“, „andere inspirieren und zur

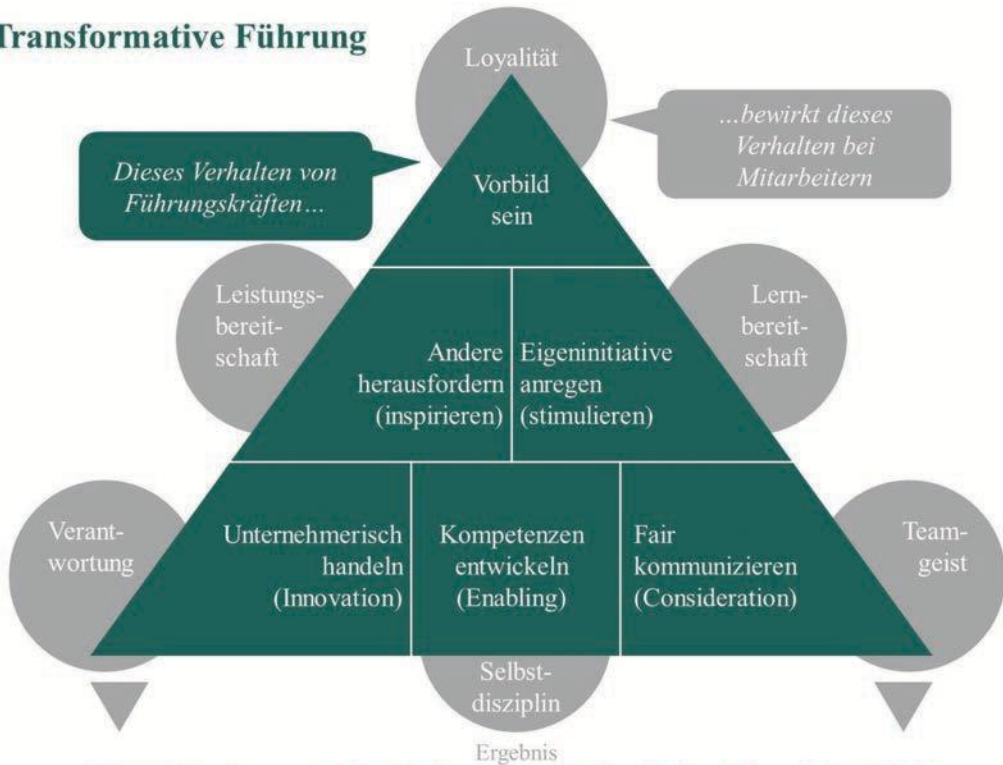
1) Die transformationale Führungstheorie geht davon aus, „(...) dass alle Mitglieder der Organisation freiwillig dabei sind und von sich aus ihren Beitrag zum Erreichen eines als erstrebenswert angesehenen Zustands in der Zukunft leisten. Aufgrund der Annahme, dass alle Mitglieder die gleiche Vision verfolgen und ihr Bestes für das Erreichen dieses langfristigen Zielzustands geben möchten, wird auf kleinteilige Vorgaben, engmaschige Kontrollen und zusätzliche externe Anreize verzichtet. Organisationen mit einer stark ausgeprägten transformationalen Kultur betrachten die Welt als komplex, volatil und nicht berechenbar. Daraus folgt das grundsätzliche und demütige Eingeständnis der Nicht-Kontrollierbarkeit der Zukunft, was wiederum eine ausgeprägte Skepsis gegenüber Planvorgaben, Zielsystemen und allein entscheidenden Führungsautoritäten mit sich bringt“ (Heidbrink/ Jenneweil 2011, S.17).

Eigeninitiative anregen“ sowie „unternehmerisch handeln“, „Kompetenzen entwickeln“ und „fair kommunizieren“ können, haben letztlich – so die erste These – gute Chancen, die „Loyalität“ sowie die „Leistungs- und Lernbereitschaft“, aber auch die „Verantwortungsfähigkeit“, die „Selbstdisziplin“ und den „Teamgeist“ in ihren Teams positiv zu beeinflussen.

Die (nicht ganz neue, aber sozialtechnologisch differenziertere) These ist: Es sind die weichen Faktoren, nämlich die Haltung und die persönliche Resonanzfähigkeit, von der systemische Wirkungen auszugehen vermögen – so die Erwartung. Diese Erwartung ist nicht ganz ungerechtfertigt, deuten doch tatsächlich zahlreiche führungspsychologische Studien, wie die von Manfred Kets de Vries (2008) oder die Studie von Daniel Goleman u.a. (2002) darauf hin, dass auch Führung von den „inneren Bildern“ (Hüther 2006) lebt, weshalb auch für das Handeln von Führungskräften die systemische Einsicht gilt, dass im Außen nur das gesehen und gestaltet werden kann, was auch im – eigenen – Inneren ist. Mit anderen Worten folgen auch Führungskräfte in ihrem Denken, Fühlen und Handeln oft dem Mechanismus, „das Innere mit dem Äußeren (zu) verkleiden“ (Arnold 2009, S.22) – eine Selbstgefangenheit in den eigenen Primärkonstrukten, die erkannt, dekonstruiert und transformiert werden muss, wenn Führungskräfte sich stärker an den Grenzen und Möglichkeiten des Gegenübers und weniger an den festgefahrenen Mustern des Eigenen orientieren lernen sollen.

Führungskräfteentwicklung kann deshalb – so die zweite These - als eine Arbeit an den „inneren Bildern“, d.h. als eine rekonstruierende Arbeit an den eigenen Deutungsmustern („patterns of interpretation“) und emotiona-

Transformative Führung



➤ ➦ ➧ **Höhere Kunden- und Mitarbeiterzufriedenheit – Folge: höhere Rentabilität**

len Mustern („patterns of feeling and of emotional reconstellation“) angesehen werden, wobei die Tendenz zu gelten scheint: Führungskräfte konstruieren sich die Wirklichkeit nicht nur so, wie sie sehen bzw. zu sehen gewohnt sind, sondern sehen sie so, wie sie sie auszuhalten vermögen – eine These, deren Gehalt man bereits im Talmud in dem Satz finden kann, der da lautet: „Wir sehen die Welt nicht so, wie sie ist, sondern wie wir sind!“

Die Wirksamkeit einer Transformationalen Führung ist deshalb nicht allein von der empirischen Evidenz und der Stringenz des Konzeptes abhängig, sondern davon, ob und inwieweit es Führungskräften gelingt, ihre eigenen „inneren Bilder“ von Führen und Geführtwerden zu dekonstruieren und – lernend - zu transformieren.

Die Praxis der Transformativen Führung bedarf deshalb der Implementierung transformationaler Lernkonzepte, d.h.

- der systematischen Nutzung von Strategien zur angeleiteten Selbstreflexion („Selbst-Coaching-Tools“),
- der Etablierung von Räumen für reflexive Lernprozesse sowie
- der Anregung und Sicherung einer kontinuierlichen Transformation von Perspektiven.

Transformatives Lernen steht dabei für erwachsenendidaktische Strategien eines reflektierten Lernens, mit deren Hilfe es Lernenden besser gelingen kann Herr (oder Frau) im eigenen Haus zu werden, d.h. Bilder vom Umgang mit Verantwortung, Erwartungen (anderer), Grenzen (eigenen und fremden) sowie mit Verschiedenheit und Abgrenzung zu reflektieren und sich von „alten Bekannten“ dabei mehr und mehr zu lösen. In diesem Sinne gilt:

„Transformative Learning occurs when, through critical self-reflection an individual revises old or develops new assumptions, be-

Von der Transformationalen Führung zum Transformationalen Lernen

B. Bass / B. Avolio: Improving organizational effectiveness through transformative Leadership. Thousand Oaks 1994

- Herausforderung & Sinn vermitteln
- zu Kreativität anregen
- persönliches Wachstum fördern
- Bewunderung & Vertrauen erwerben



- Angeleitete Selbstreflexion
- Reflexives Lernen
- Transformation von Perspektiven

Arnold, R.: Transformative Erwachsenenbildung. In: ders. u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn / OBB 2001, S. 13ff

liefs, or ways of seeing the world“ (Cranton 1994, S.4).

„We remain locked in the old patterns of downloading“ (ebd.)

Welche erwachsenendidaktischen Interventionen sind geeignet, neue Formen des „Seeing the world“ anzuregen oder gar zu einem „frischen Denken“ im Sinne der MIT-Gruppe um Peter Senge zu führen? Peter Senge u.a. geben selbst den zentralen Hinweis, indem Sie feststellen:

„By suspending our normal analytic ways of thinking, we allow ourselves to encounter the system directly. But it’s still a problem >out there<, a situation that is separate from ourselves. I think seeing our seeing is just the beginning“ (Senge u.a. 2005, S.40).

Transformationales Lernen ist ein sich selbst einschließendes Lernen (sensu Varela), d.h. eine Art angewandte Erkenntnistheorie, die nicht darauf gerichtet ist, „etwas“ zu erkennen, sondern gleichzeitig kritisch darüber wacht, wie wir dabei vorgehen. C. O. Scharmer weist in seiner „Theory U“ darauf hin, dass Führungskräfte und Mitarbeiter solange nicht zu ihrer „deeper source of creativity“ (Scharmer 2009, S.34) vordringen können, solange sie die Welt so betrachten, wie sie gelernt haben diese zu betrachten:

our old experiences, womit wir unbewusst dazu beitragen, dass nicht nur in unserem Führungsalltag alles so bleibt, wie es war und die Zukunft so werden kann, wie die Vergangenheit (für uns) gewesen ist. Ein transformatives Lernen, welches die Muster, denen wir mit unserem Denken, Fühlen und Handeln folgen, in das Bewusstsein hebt und dem Dreischritt „Suspension, Redirection, Letting-go“, den Scharmer vorschlägt unterzieht, kommt – dies ist meine dritte These – ohne die Methoden einer systemischen Technologie nicht aus – eine Anmerkung zum „Technologiedefizit der Pädagogik“ (Luhmann/ Schorr 1979), bei dessen Erwähnung die deutschsprachige Erziehungswissenschaft stets in ihren eigenen Downloads einrastet, während die pragmatistische Pädagogik der US-Amerikaner nach Wegen sucht, denn: „Truth ist what works“.

Die erst in Umrissen entwickelte Systemische Erwachsenenbildung und Führungspädagogik folgen dieser pragmatistischen Perspektive und experimentieren zugleich mit neuartigen methodischen Arrangements, wie z.B. der Skulpturtechnik. Mit deren Hilfe können

innere Bilder nur denkerisch antizipiert und dekonstruiert werden, sondern auch neue Lesarten definiert und erprobt und in ihren verändernden Wirkungen im Außen beobachtet werden, um dem nachzuspüren was der Führungstheoretiker und Systemforscher Hellmut Willke schreibt.

**„Wenn du veränderst,
verändert sich nichts.
Denn jede Veränderung muss
Selbstveränderung sein“**
(Willke 1987, S. 350)

Wie und in welcher Weise systemische Methoden transformativ wirken (können), verdeutlicht folgender Fall:

„Das lasse ich mir nicht bieten!“ – eine Problemaufstellung

In einem Seminar berichtete ein Teilnehmer, dass er eigentlich nur deshalb an diesem Seminar teilnehmen könne, weil er sich in seiner Kurklinik >selbst beurlaubt< habe. Nachfragen ergaben, dass der ärztliche Direktor der Klinik, in der er seit vier Wochen zur Kur weile, ihm untersagt habe, diese zu unterbrechen, nur um an einer Fortbildung teilzunehmen. Dadurch – so die Begründung – werde die Wirkung des Kuraufenthaltes gefährdet, deren Sinn und Zweck es ja sei, sich ganz auf die eigene Genesung und Entspannung zu konzentrieren. Der Teilnehmer berichtete stolz, dass er sich über diese Anweisung hinweggesetzt habe, und garnierte seine Beschreibung mit Formulierungen, wie

- „Was bildet der sich ein?“
- „Das ist doch nicht mein Vater!“
- „Von dem lasse ich mir doch nichts vor-schreiben!“

In einer Aufstellungsarbeit, die dem Muster der „Problemaufstellung“² folgte, wurde er zunächst darum gebeten, die Positionen „Fokus“ (=die eigene Position zum inneren Geschehen), „Ziel“, „das ehrenwerte Hindernis“, „die ungenutzte Ressource“, „der heimliche Gewinn“ und „die zukünftige Aufgabe“ mit Repräsentanten im Raum zu positionieren, wie dies für ihn stimmig sei. Überraschend entstand dabei ein Bild, welche das Ziel eng neben dem „ehrenwerten Hindernis“ platzierte, während die übrigen Positionen eher in Distanz zum Geschehen platziert waren – eine Aufstellung, die augenfällig verdeutlichte, dass die innere Orientierung ambivalent zwischen einer klaren Zielorientierung (Leitsatz: „Ich weiß, wo es lang geht!“) und einer Selbstbehinderung (Leitsatz: „Ich lasse mir von Dir nichts sagen!“) aufgespannt ist. Durch die Auskünfte der Repräsentanten, wie „konkurrierend“ sie diese Ausgangslage empfanden, konnten Bewegungen im Feld angedeutet werden, die diese innere Ambivalenz gegenüber nahezu jeglicher Autorität nicht nur spürbar und sichtbar werden ließ, sondern auch Lösungsperspektiven in den Blick rückte. Die Frage, nach den – bislang – „ungenutzten Ressourcen“ oder nach der „zukünftigen Aufgabe“ oder auch die Frage, worum es eigentlich geht, veränderten allmählich das Bild und gaben dadurch auch dem aufstellenden Seminarteilnehmer die Möglichkeit, in anderer Weise über den konkreten Konflikt mit dem Klinikchef nachzudenken und die Wiederholung einer inneren Vorprägung im konkret Aktuellen zu erkennen.

Abschließend war er in der Lage, die Sorge und Verantwortlichkeit in dessen Haltung anzuerkennen, zu respektieren und in anderer Weise eine eigene Position zu dieser zu entwickeln.

2) Vgl. www.systemischestrukturaufstellungen.com/problemaufstellung.html

3) Die „Leitsätze“ sind Statements, die der Aufstellende den einzelnen Positionen „in den Mund legt“, wodurch die Repräsentanten neben ihrem Raumgefühl auch eine inhaltliche Orientierung dafür erhalten, wie man sich in einer solchen Lage – ihrer Stellvertreterposition – fühlt.

**Der blinde Fleck kann
nichts sehen,
kann aber gesehen
werden!**

Welches Gefühl geht mit
meinem Eindruck einher?

Woher kenne ich
dieses Gefühl?

Wann hatte ich es zum
letzten Mal?

Welcher Handlungsimpuls
wird in mir ausgelöst?
Welcher ausgeschlossen?



„Das ist ja
allerhand!
Warum tut man
mir das an?“

reflexive Fragen

projektive Antworten

Solche systemische Klärungen des Ineinanderwirkens von Eigenem und Fremden mit dem die Menschen – besonders in Konflikt- und Drucksituationen - meist nur rekonstellierend umzugehen vermögen, stellen eine lernende Suchbewegung im Sinne eines „transformativen“ bzw. „transformationalen Lernens“⁴ dar, die in der Organisationsberatung sowie der Führungskräftequalifizierung und Teamentwicklung als sogenannte „Organisationsaufstellungen“ (Weber 2002) bereits zum festen methodischen Instrumentarium gehören⁵.

Grundlegend ist dabei die Absicht, für die Perspektivität und Beobachterabhängigkeit von Interpretationen zu sensibilisieren, zur Selbstreflexion anzuregen und dabei zugleich die aktiv-eingreifende Rolle des Beraters zurückzunehmen und in eine prozessunterstützende

4) „Transformational learning is defined a learning that induces more far-reaching change in the learner than other kinds of learning, especially learning experiences which shape the learner and produce a significant impact or paradigm shift, which affects the learner’s subsequent experiences“ (www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/humanist/mezirow.html).

5) Vgl. www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/systemaufstellung/begruendung.html (Aufruf am 29.1.2013).

Funktion zu verwandeln (vgl. von Schlippe/Schweizer 2003, S.164f).

Mit Hilfe solcher „bildgebenden Verfahren“ können die blinden Flecken in der eigenen Beobachtung aufgedeckt und das Lamento („Warum tut man mir das an?“) zu einer anderen – frischen - Form der Interpretation und Gestaltung transformiert werden:

Dabei erweist sich die gelingende Transformation als der zentrale Mechanismus, durch den Organisationen lernen und sich wandeln können – nicht intentional wirkungssicher gestaltet, sondern Optionen (er)öffnend und Erwartungen störend. Dabei „lebt“ das Transformationale Leadership (vgl. Bass/ Avollo 1994) davon, dass es ihm gelingt, in den einzelnen, den Teams und der Organisation als Ganzem ein Transformationales Lernen (vgl. Arnold 2001) anzuregen:

Transformation kann so – dies ist meine vierte These - durch ein Zusammenwirken von Führung und Lernen gelingen – die Kernthematik einer wirksamen Führungspraxis, die hier nur illustriert, aber nicht näher ausgeführt werden kann (vgl. Arnold 2012).

Lassen Sie mich statt dessen berichten, wie der geschilderte Transformationsprozess weiterging und – getreu der Einsicht „Was im Innen nicht ist, kann auch im Außen nicht sein“ – zu einer inneren Musterveränderung anregte, die dann auch ein verändertes Handeln ermöglichte:

In dem erwähnten Fall des eigenwilligen Kurgastes („Kurflüchtling“) nahm die Bearbeitung des sich andeutenden Autoritätskonfliktes folgenden Verlauf, wobei eine Übung zum durch Hypothesisieren⁶ angeleiteten Spüren eingesetzt wurde:

Der Teilnehmer wurde aufgefordert, die Situation seiner Rückkehr, wenn er von dem Klinikleiter zur Rede gestellt wird, im Rollenspiel zu spielen; er wählte dazu aus dem Kreis der übrigen Teilnehmer einen ihm geeigneten Repräsentanten aus. Dieser bekam vom Übungsleiter den Auftrag, sich nicht autoritär, sondern sachlich, aber gleichwohl Respekt einfordernd zu präsentieren. Der Rest der Teilnehmenden wurde in „Reflecting-Team“-Triaden aufgeteilt (vgl. Stehli 2009), von denen jede einen anderen Beobachtungs- und Hypothesisierungsauftrag erhielt. Die Aufträge lauteten:

„Beobachten Sie den Dialog zwischen dem Klinikchef und dem „Kurflüchtling“ und entwickeln Sie Hypothesen dazu,

- *wem oder was letzterer durch sein Verhalten und seine Art zu denken, zu fühlen und zu handeln „treu“ bleibt (Triade A),*

6) Das sogenannte „Hypothesisieren“ ist eine kreative Form der Erzeugung möglicher Wirklichkeitskonstruktionen, mit deren Hilfe erstarrte Haltungen und Perspektiven aufgeweicht und nützliche Alternativen reifen können. Ulrich Pfeiffer-Schaupp, Leiter des Freiburger Instituts für systemische Therapie und Beratung, schreibt: „Durch das bewusste Hypothesisieren werden eigene Vorannahmen explizit gemacht und durch neue, andere Annahmen ergänzt. (...) Hypothesen werden gebildet über (a) den Überweisungskontext: Was will der Überweiser?; (b) den Auftrag: therapeutisch, kontrollierend, pädagogisch? Wie lauten explizite, implizite und geheime Aufträge?; (c) Muster im Klientensystem bzw. im Problemsystem; (d) mögliche Lösungen“ (Pfeiffer-Schaupp 2012, S. 163).

- *wo und in welcher Form sich in diesem Dialog zeigt, wer der „Kurflüchtling“ eigentlich ist (Triade B),*
- *wer er vorgibt zu sein (Triade C) und*
- *welchen – anderen – Erwartungen seines sozialen Beziehungsnetzes er mit dem, was er sagt und tut und wie er es sagt und tut, „eigentlich“ Rechnung trägt (Triade D).*

Nachdem die Triaden den konfliktiven und eskalierenden Dialog zwischen dem „Kurflüchtling“ und seinem Klinikchef, bei dem seitens des „Kurflüchtlings“ auch Worte fielen, wie „Sie überzeugen mich durch ihre autoritäre Art nicht“ oder „Ich gestehe Ihnen nicht zu, in dieser Art und Weise über mich zu bestimmen“, wurden die Triaden aufgefordert sich – wie in einer Teamsitzung - offen zu besprechen und so zu tun als seien sie allein im Raum – ein „Setting des Belauschens“, wie Arist von Schlippe dieses „aktive Spiel mit Bedeutungen“ nennt (von Schlippe 2012, S.329).

Durch dieses „Belauschen“ wurde der Teilnehmer, um dessen „Kurflucht“ es ging, (un)gewollt Zeuge der über sein Verhalten erzeugten Hypothesen. Am Ende der Sitzung wurde er gefragt, welcher der vernommenen Hypothesen ihn angesprochen haben und welche eher nicht. Dabei wurde deutlich, dass diese Rückmeldungen aus verschiedenen Blickwinkeln sehr geeignet sein können, um die Selbstwahrnehmung zu verändern und den Selbstausdruck neu zu gestalten. Dem erstaunten „So wirke ich? Bin ich so?“ folgte ziemlich rasch eine pragmatische Wendung des Gesprächs – eingeleitet durch die Frage: „Ja, wenn das so ist, dann sollte ich vielleicht ..., ich könnte dazu, und: Was schlägt ihr vor?“

Eine in dieser Weise methodisch inszenierte Systemische Führungskräfteentwicklung ermöglicht Selbstbeobachtung und eine Transformation durch (selbst)reflexives Lernen. Sie eröffnet Möglichkeiten, um

„(...) Menschen zu unterstützen, sich selbst dabei zu beobachten, wie sie kommunizieren, und dafür sensibel zu werden, wie sie sich und

anderen ihre Geschichten erzählen. Es geht darum, einen Rahmen für Selbstreferenz bereitzustellen, im Sinne des Bonmots des Philosophen Alain: >Sich beobachten heißt sich verändern<. Auf möglichst ungewohnte, wenn auch durchaus systematische Weise wird nach Formen gesucht, wie diese >Beobachtung zweiter Ordnung< (Luhmann 1998, S.34) hilfreich nutzbar gemacht werden kann“ (ebd., S.328).

In dieser Weise ist Systemische Erwachsenenbildung eine selbsteinschließende Reflexion⁷. Sie setzt auf die Selbstreflexion des Lernenden, provoziert und begleitet diese und trägt dadurch dazu bei, dass Erwachsene nicht bloß adaptive, sondern auch reflexive Kompetenzen entwickeln können.

Literatur:

Arnold, R.: Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. 2. Auflage. Heidelberg 2012.

Arnold, R.: Transformative Erwachsenenbildung. In: ders. u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn / OBB 2001, S. 13ff

Arnold, R.: Wie man führt, ohne zu dominieren. 29 Regeln für ein kluges Leadership. Heidelberg 2012.

Bass, B. / Avolio, B.: Improving organizational effectiveness through transformative Leadership. Thousand Oaks 1994

Cranton, P.: Understanding and Promoting transformative Learning. A Guide for Educators of Adult. New York 1994.

Golemann, D./ Boyatzis, R./ McKee, A.: Emotionale Führung. München 2002.

Hüther, G.: Die Macht der inneren Bilder. Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern. Göttingen 2006.

Kets de Vries, M.: The Leader on the Couch. A clinical approach to changing people and organizations. San Francisco 2008.

Luhmann, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. 2. Bd. Frankfurt a.M. 1998.

Luhmann, N./ Schorr, K.E.: Das Technologiedefizit der Erziehung und der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 25(1979), 3, S.345-365.

Pelz, W.: Transformationale Führung. Eine Weiterentwicklung des Führens mit Zielvereinbarungen. Zusammenfassende Ergebnisse einer empirischen Studie mit 4.107 Teilnehmern. In: www.management-innovation.com/download/Transformationale-Fuehrung.pdf

Pfeiffer-Schaupp, U.: Hypothesisieren. In: Wirth/ Kleve 2012, S.161-164.

Scharmer, C.O.: Theory U. Leading from the Future as It Emerges. The Social technology of Presencing. San Francisco 2009.

Senge, P. et al.: Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations an Society. London 2005.

Siebert, H.: Selbsteinschließende Reflexion als pädagogische Kompetenz. In: Arnold, R. (Hrsg.): Veränderung durch Selbstveränderung. Impulse für das Changemanagement. Baltmannsweiler 2011, S. 9-18.

Stehli, M.: Das Reflektierende Team und seine Wirkfaktoren: Theorie und Praxis eines systemisch-lösungsorientierten Instrumentariums. Bern 2008.

Varela, F.u.a.: Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. Bern u.a. 1992.

von Schlippe, A.: Reflektierendes Team. In: Wirth/ Kleve 2012, S.328-331.

von Schlippe, A./ Schweizer, J.: Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. Göttingen 2003.

Weber, G. (Hrsg.): Praxis der Organisationsaufstellungen. Grundlagen, Prinzipien, Anwendungsbereiche. Heidelberg 2002.

Willke, H.: Strategien der Intervention in autonome Systeme. In: Baecker, D. u.a. (Hrsg.): Theorie als Passion. Frankfurt 1987.

Wirth, J.V./ Kleve, H. (Hrsg.): Lexikon des systemischen Arbeitens. Grundbegriffe der systemischen Praxis, Methodik und Theorie. Heidelberg 2012.

Arnold, R.: Transformative Erwachsenenbildung. In: ders. u.a. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn 7) Der Begriff der „selbsteinschließenden Reflexion“ wurde verschiedentlich von Francisco Varela in die Kognitionsdebatte eingebracht und auch in der Erwachsenenendidaktik aufgegriffen (vgl. Siebert 2011). Varela u.a. schreiben in ihrem Buch „Der mittlere Weg der Erkenntnis“: „Wir schlagen vor, die Art der Reflexion zu verändern und sie nicht als abstrakte, entkörperte Aktivität, sondern als verkörperten (aufmerksamen), offenen Prozess zu begreifen. Mit verkörpert meinen wir eine Reflexion, in welcher Körper und Geist zusammenfinden. Reflexion findet nicht bloß über die Erfahrung statt, sondern ist ihrerseits eine Form der Erfahrung – und diese reflexive Form von Erfahrung kann mit Achtsamkeit/ Gewahrsein gemacht werden. So ausgeführt, durchbricht sie die Kette der gewohnten Denkmuster und Vorurteile, wird zu einer offenen Reflexion, offen für andere Möglichkeiten als jene, die in den geläufigen Repräsentationen des Lebensraumes enthalten sind. Diese Form nennen wir achtsame, offene Reflexion“ (Varela u.a. 1992, S.49). Im Blick auf die vorherrschende Forschungspraxis merken Varela u.a. an: „Doch im Laufe der Forschungstätigkeit vergessen wir oft, wer die Frage stellt und wie sie gestellt wird. Da wir uns nicht selbst in die Reflexion einbeziehen, bleibt unsere Reflexion partiell, wird unsere Frage entkörperert. (...) Ironischerweise führt gerade dieses Streben nach einem entkörpererten Blick aus dem Nirgendwo dazu, von einem sehr spezifischen, theoretisch begrenzten, durch Vorurteile geprägten Irgendwoher zu sehen“ (ebd., S.49f).

Installation 2012



Birgit Jäpelt

Erweiterung von Möglichkeitsräumen durch eine differenzierte Betrachtung der Prozesse des Beobachtens

Der „gute Geist“ des Helfens - eine Beziehung zwischen Konstruktivismus und Buddhismus

„Vor welchen Herausforderungen steht die menschliche Erfahrung, wenn wir den Geist wissenschaftlich erforschen?“
(VARELA¹ et al. 1992, 11)

„Im Anfänger-Geist gibt es viele Möglichkeiten, im Geist des Experten nur wenige.“
(SUZUKI² 2002, 22)

1) Francisco J. Varela (1946-2001) war Konstruktivist der ersten Stunde, Kognitionswissenschaftler und Buddhist. Die lebensgeschichtlichen Zusammenhänge werden sehr ausführlich in dem Dokumentarfilm von Franz Reichle: Monte grande. Was ist Leben? (2004) nachgezeichnet: „Wie können Körper und Geist als ganzheitliches Wesen existieren? Der chilenische Neurobiologe Francisco Varela beschäftigte sich von seiner Kindheit bis zu seinem frühzeitigen Tod mit dieser Frage. Die Struktur des Films basiert auf Varelas nicht-linearem Denken und fokussiert auf Autopoiesis, Ethik, Bewusstsein, Meditation und Sterben. Erzählt und reflektiert wird von ihm selbst, von seinen Familienangehörigen, von führenden Wissenschaftlern, engsten Freunden und Denkern wie Seine Heiligkeit der 14. Dalai Lama, Heinz von Foerster der Vater der Kybernetik, Evan Thompson, Anne Harrington, Humberto Maturana und anderen. Drei Kernthemen prägen den Film: die Beziehung zwischen Körper und Geist (Verkörperung), der Sinn persönlicher Verantwortung (Autonomie) und die Spiritualität“ (Text DVD)

2) Suzuki Shunryū (1905-1971) war japanischer Zen-Meister der Sōtō-Linie, kam 1958 in die USA und wurde zu einem der einflussreichsten Zen-Lehrer seiner Zeit. Durch ihn wurde Zen in den USA populär. In seiner Lehrlinie praktiziert heute in Deutschland u.a. Richard Baker Roshi (vgl. <http://www.dharma-sangha.de>)

In diesem Text möchte ich Verknüpfungen zwischen der konstruktivistischen und der buddhistischen Perspektive herausstellen und auf Konstruktionsprozesse von (Schul-)Wirklichkeiten beziehen. Es soll um die Differenzierung in Erkenntnisprozesse auf der Grundlage von Kognitionen im Unterschied zur Erfahrung gehen. Im Besonderen betrachte ich die damit verbundenen Herausforderungen, wenn pädagogische ExpertInnen helfen. Dabei soll die Selbsterforschung von PädagogInnen in den Blick genommen werden, die sich der Relativität ihrer Beobachtungen bewusst sind und kaum einen Moment ohne BeobachterInnen denken können, „Leben und Beobachten ist gleichbedeutend“ (MATURANA 1994, 39).

Ich behaupte, dass PädagogInnen handlungsfähiger werden, wenn sie ihre Eingebundenheit in jegliche pädagogische Situation erforschen. Eine solche Forschungsreise kann zur Erweiterung von Möglichkeitsräumen führen, indem die gegenwärtige Erfahrung von Wirklichkeit in ihrer komplexen Bedingtheit immer differenzierter ins Bewusstsein tritt. Darin zeigen sich vielfältige Handlungsmöglichkeiten. Neben der Vielfalt treten aber auch die Begrenzungen gewohnter Bewusstwerdungsprozesse hervor. Insgesamt jedoch erhöht sich der Freiheitsgrad im Handeln.

Wenn wir bspw. davon sprechen, dass die Bedingungen im schulischen Kontext immer mehr in Richtung inklusiver Lernkulturen gehen, dann ist das zunächst ein Beschreiben von Wirklichkeit. Diese Erkenntnis ergibt sich als kognitive Leistung, lässt sich sprachlich ausformulieren und ist Ausdruck diskursiven (unterscheidenden) Denkens. „Mit diesem Urakt der Trennung scheiden wir Erscheinungsformen voneinander, die wir dann für die Welt selbst halten. Doch diese Unterscheidungen, die einerseits unsere Welt erschaffen, enthüllen andererseits aber eben dies: nämlich die Unterscheidungen, die wir machen – und sie beziehen sich vielmehr auf den Standpunkt des Be-

obachters als auf die wahre Beschaffenheit der Welt, die infolge der Trennung von Beobachter und Beobachtetem immer unerfaßbar bleibt. Indem wir der Welt in ihrem bestimmten So-Sein gewahr werden, vergessen wir, was wir unternahmen, um sie in diesem So-Sein zu finden; und wenn wir zurückverfolgen, wie es dazu kam, finden wir kaum mehr als das Spiegelbild unserer selbst in der Welt und als Welt. Im Gegensatz zur weitverbreiteten Annahme enthüllt die sorgfältige Untersuchung einer Beobachtung die Eigenschaften des Beobachters“ (VARELA zit. n. WATZLAWICK 1994, S. 315). Wenn wir bspw. davon sprechen, dass die Bedingungen im schulischen Kontext immer mehr in Richtung inklusiver Lernkulturen gehen, dann bringen wir Wirklichkeiten hervor, die mehr über uns zum Ausdruck bringen als über das, worüber wir sprechen.

Dabei kann es für KonstruktivistInnen³ viele Möglichkeiten geben ihre Sprache zu verwenden: Die Sprache ...

- der **Beschreibung**
- der **Beobachtung** der *Beschreibung*
- der **Reflexion** über die *Beobachtung der Beschreibung*
- der Reflexion über die *Reflexion über die Beobachtung* ...

Diese Unterscheidungen ermöglichen es, sich selbst zu beobachten während die Worte ihre Bedeutung offenbaren. So kann ein Bewusstsein kultiviert werden, in dem während des Sprechens mehrere Ebenen der Beobachtung gehalten werden können. Die ForscherInnen befähigen sich darin, jederzeit innerhalb dieser Differenzierungen handeln zu können anstatt sich automatischen Handlungsroutinen blind auszuliefern. Die Kriterien der BeobachterInnen werden zum Gegenstand der Untersuchung, PädagogInnen werden ForscherInnen

3) Ich erlaube mir die Bezeichnung „KonstruktivistInnen“ deshalb, weil ich davon ausgehe, dass dann die Unterscheidung zwischen konstruktivistischen und buddhistischen Perspektiven deutlicher werden kann. Das scheint mir v.a. deshalb nützlich, weil sich die in beiden Erkenntnistheorien ähnliche Grundannahmen dann besser unterscheiden lassen.

ihrer selbst.

Ich möchte mein Verständnis dieser Unterscheidung in Beschreibung, Beobachtung und Reflexion präzisieren und verwende dafür die oben gestellte Behauptung: „*Die Bedingungen im schulischen Kontext gehen immer mehr in Richtung inklusiver Lernkulturen.*“

Beschreibung:

Wenn ich beschreibe, dass die Bedingungen im schulischen Kontext immer mehr in Richtung inklusiver Lernkulturen gehen, dann beschreibe ich einen Sachverhalt (scheinbar außerhalb von mir) in einer Weise, der unabhängig von meinen Vorannahmen eine offensichtliche Tatsache darstellt: „*Das ist so!*“ Vielleicht kann ich diese Beschreibung noch anreichern mit Zahlen aus wissenschaftlichen Untersuchungen zu diesem Thema. Ich könnte Beispiele aus meinem Umfeld einfügen oder aus Medienberichten. Ich spreche einfach das aus, was beschrieben werden kann. So ist es eben, das sind die Fakten. Beschrieben werden die vom Beobachter bzw. von der Beobachterin unabhängigen Beobachtungen. Die „Beobachtungsbrille“ selbst bleibt ohne Bedeutung für die Frage: „Was ist?“. Mit einer anderen „Beobachtungsbrille“, sehe ich vielleicht mehr die wechselseitigen (systemischen) Zusammenhänge. Ich beschreibe, dass sich in Abhängigkeit der Anwesenheit von Sonder- und/oder SozialpädagogInnen ein mehr oder weniger deutlicher Förderbedarf herausstellt. Die Bedingungen werden den individuellen Förderungsbedürfnissen angepasst und darüber immer mehr Förderbedarf erzeugt. Wenn andere das auch so sehen, ist das die Bestätigung für die Richtigkeit der Beschreibungen. Das macht uns sicher in unserem Handeln. Wenn andere das anders sehen, kann ich ihnen erklären, dass sie es falsch oder, etwas netter formuliert, anders sehen.

Im Konstruktivismus ist die Sprache der Beschreibung wechselseitiger (systemischer) Zusammenhänge Ausdruck für die Beobachtung erster Ordnung.

Beobachtung der *Beschreibung*:

Ich beobachte meine Unterscheidungen in der Beschreibung und mache mir meine Kenntnisse und Unkenntnisse über das Thema Inklusion bewusst. Ich nehme meine Bewertungen und Gefühle i. B. auf das Thema wahr und wie sie die Art und Weise, wie ich darüber spreche, bedingen. Ich erkenne, auf welche Berichte ich meine Aufmerksamkeit richte und welche Berichterstattungen ich ignoriere. Mir wird bewusst, welche Ausschnitte der Wirklichkeit aufscheinen und wo ich nicht hinschaue. Ich kann erkennen, wann ich eher personenorientiert denke und wann ich kontextorientiert beobachte, wie sehr ich eine politische Orientierung fokussiere oder wie sehr ich einer wissenschaftlichen Recherche Glauben schenke. Indem ich beobachten kann, wie meine ausgewählten Beschreibungen Wirklichkeit entstehen lassen, kann ich z.B. die aufrecht erhaltenden sprachlichen Muster sehen, die meine Wirklichkeiten immer wieder bestätigen. Ich übernehme Verantwortung für die Auswahl dessen, was von mir benannt wird und was ungenannt bleibt. Wenn andere das auch so sehen, bestätigen wir uns gegenseitig, dass wir übereinstimmende Bewertungen vornehmen. Das kann uns sicherer in unserem Handeln machen. Wenn andere das anders sehen, versuche ich zu respektieren, dass andere anders beobachten.

Im Konstruktivismus ist die Sprache der Beobachtung der Beschreibung Ausdruck für die Beobachtung zweiter Ordnung.

Reflexion über die *Beobachtung der Beschreibung*:

Ich erkläre mir meine Auswahlkriterien für das, was benannt wurde und was ungenannt blieb. Dabei finde ich Zugänge zu meiner individuellen Geschichte genauso wie zu den kollektiven Geschichten und erkenne deren Bedeutung für meine Wirklichkeiten. Ich kann begründen, wie die gesellschaftlichen Werte vor dem Hintergrund kultureller und historischer Prozesse meine Wirklichkeit bedingen. Ich kann mich fragen, was ich unter Kultur verstehe und wo-

ran ich sie erkenne. Ich kann darüber reflektieren, wie meine emotionale Verfassung den gegenwärtigen Moment einfärbt. Vielleicht bin ich wütend über die Diskriminierung von Menschen in meinem Umfeld. Vielleicht finde ich es unwürdig Menschen in verschiedene Kategorien einzuteilen, vielleicht habe ich in meinem Freundeskreis schon viel darüber gesprochen und es gibt dort eine übereinstimmende Meinung pro Inklusion. Vielleicht bin ich selbst Mutter eines Kindes, das ich gern in einer inklusiven Schule gesehen hätte. Vielleicht fühlte ich mich als Kind in bestimmten Situationen ausgeschlossen. Vielleicht möchte ich mich als besonders menschlich darstellen. Vielleicht muss ich in einer Sonderschule arbeiten, in der mir immer wieder vorgehalten wird, wie gut den Kindern die besondere Förderung tut, obwohl ich meine Aufgabe lieber in einer Regelschule finden würde. Vielleicht arbeite ich gern mit Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf und möchte, dass sie sich eingeschlossen fühlen auch außerhalb von „sonderpädagogischen Schonräumen“. Vielleicht helfe ich gern.

Im Konstruktivismus ist die Sprache der Reflexion der Beobachtung der Beschreibung (ebenso wie die Sprache der Beobachtung der Beschreibung) Ausdruck für die Beobachtung zweiter Ordnung.

Gewiss gibt es noch viele andere mögliche Reflexionen über die Beobachtungen einer scheinbar gleich verbalisierten Beschreibung, dass die Bedingungen im schulischen Kontext immer mehr in Richtung inklusiver Lernkulturen gehen. Worauf ich Ihre Aufmerksamkeit als LeserInnen lenken möchte, ist Ihre eigene Positionierung: Wenn jemand zu Ihnen sagen würde, dass es einen gesellschaftlichen Veränderungsprozess dahingehend gibt, dass sich immer mehr inklusive Kulturen ausbilden, was werden Sie antworten, was würden Sie weglassen und welche Erklärungen haben Sie dazu? Die Diskussion über Inklusion werde ich hier nicht führen, inzwischen gibt es dazu zahlrei-

che Expertisen und vielfältige Literatur. Ich möchte v.a. die Möglichkeiten einer Praxis der Selbst-Beobachtung differenzierter betrachten, in der Inklusion gedacht (beobachtet und reflektiert) und „Helfen“ beabsichtigt wird. Dabei verkürze ich alle möglichen Formen der Förderung auf die allgemeine Absicht helfen zu wollen. Ich hinterfrage auch nicht mehr, welche weiteren Strukturen und Praktiken in inklusiven Kulturen etabliert werden. Damit schränke ich vorübergehend die Anzahl der Möglichkeiten ein. Im Hinblick auf das „Helfen“ werden die Möglichkeiten der Selbst-Beobachtung anschließend erweitert. Ich respektiere die Grenzen des diskursiven Denkens und gebe den Möglichkeiten der intuitiven Erkenntnis einen Raum. Damit meine ich Erkenntnisprozesse, die jenseits des sprachlichen Benennens geschehen. Sie führen dazu, „dass wir die Freiheit haben, zusammen neue Realitäten und aufeinander bezogene Lebensweisen zu erschaffen“ (GERGEN & HOSKING (2011), 187). Sozialkonstruktivistische Annahmen von Beziehung als Lebensweise bedeuten mehr, als nur die gesprochene oder geschriebene Form einer Aktion. Sie bedeuten Handlungen zu koordinieren. Wie können Prozesse des Helfens vielfältiger koordiniert und reflektiert werden? „Weit zurückreichende Erfahrungen aus verschiedenen Kulturen beweisen, daß man die Erfahrung diszipliniert untersuchen kann, wobei sich die entsprechenden Fertigkeiten im Laufe der Untersuchung immer weiter verfeinern lassen“ (VARELA, THOMPSON, ROSCH 1992, 14).

Meinen Weg zu einer meditativen Praxis der Zen-Meditation erlebe ich als sinnvolle Konsequenz der Auseinandersetzung mit konstruktivistischen Perspektiven. Dieser Weg konnte mir differenziertere Möglichkeiten bereitstellen, Selbst und Welt als vielfältige Konstruktion zu respektieren und kreativer zu handeln. Angeregt durch die Texte von Francisco J. Varela eröffnete sich mir ein Begründungszusammenhang für die Ergänzung von konstruktivistischen Ideen der Selbstreflexion um eine buddhistische Praxis der Selbstbeobachtung.

Als VARELA im Verlauf seiner Forschungen den Begriff der Objektivität aufgeben musste, wurde für ihn die buddhistische Meditation außerordentlich wichtig. Er ist Buddhist geworden und hat sich als Wissenschaftler weiterhin mit der Frage nach der Erkenntnis auseinandergesetzt. „Erst kommt das Erkennen, dann das Handeln, aber sie sind klar voneinander getrennt, so als würde man sagen: >Wahrnehmung, Komma, Handlung<; es ist kein kontinuierlicher Fluß, es ist eine Systemeigenschaft, die wir unter allen möglichen Bedingungen beobachtet haben“ (VARELA in GOLEMAN 2005, 454).

Meist bleibt diese Pause vor dem Handeln unbeachtet, aber es gibt immer eine Pause zur Reflexion. Wie bekomme ich Zugang zu der Pause zwischen Erkennen und Handeln? Und was mache ich in dieser Pause? Im Folgenden möchte ich Prozesse fokussieren, die uns Wirklichkeiten bewusst werden lassen und mich noch einmal auf die konstruktivistische Perspektive der Selbsterforschung beziehen.

Bewusst helfen und Selbsterforschung

Im konstruktivistischen Denken stellen wir die Frage nach der Erkenntnis und nach dem Erkennen der Erkenntnis. Unsere handlungsleitenden (meist implizit/unbewusst bleibenden) Theorien bestimmen, was wir beobachten und beschreiben (Beobachtung erster Ordnung). Wenn wir uns bewusst machen, wie unser Wissen der Welt entsteht, betrachten wir die Welt nicht getrennt von uns als Gegenstand unserer Erforschung sondern in wechselseitiger Bedingtheit, BeobachterInnen und Beobachtungen erzeugen einander, eine Erkenntnis der Beobachtung zweiter Ordnung. „Sobald du dich auf den Bereich zweiter Ordnung – das Verstehen des Verstehens, die Funktion von Funktionen, die Wissenschaft der Wissenschaft – zurückziehst, werden plötzlich die Probleme „erster Ordnung“ in einer Weise beleuchtet, die du auf der ersten Ebene nicht wahrnehmen kannst“ FOERSTER (1999, 243). So stellt sich

in der Beobachtung zweiter Ordnung neue Erkenntnis ein.

Welche Erweiterungen von Möglichkeiten zeigen sich über die Praxis der Selbstreflexion als Beobachtung zweiter Ordnung, wenn es darum geht zu helfen? Welche Hilfe ist es, die den vielfältigen Bedürfnissen nach Unterstützung gerecht werden kann und die Potentiale aller zu nähren imstande ist? Wie erkenne ich die rechte Hilfe in der jeweiligen Situation?

In der Humanistischen Pädagogik (vgl. DAUBER 2008) und in der Systemischen Pädagogik (vgl. PALMOWSKI 2011, ARNOLD 2009) wird die Praxis der Selbstreflexion in ihrer Nützlichkeit hervorgehoben. „Selbstreflexivität bedeutet in diesem Zusammenhang zweierlei: Zum einen die ständige Bewusstheit um die Konstruktivität der Wirklichkeit, zum anderen eine Bewusstheit um das eigene Eingebettetsein in die beobachteten inneren und äußeren Kontexte. Beide Bewusstheiten kennzeichnen eine Bildungsbewegung, in welcher die Beobachtung zur Selbstbeobachtung wird; indem ich lerne, mich selbst bei der inneren Inszenierung der als äußerlich angenommenen Wirklichkeiten zu beobachten, werde ich zurückhaltender und auch schweigsamer. In diesem Sinne entfaltet der Wittgensteinsche Satz «Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen» [Wittgenstein 1963,

S. 115] eine bisher nur wenig ausgeleuchtete bildungstheoretische Dimension. Es ist eine Dimension der achtsamen Versunkenheit und des Ausharrens in der Selbstdistanz, welche ein unterscheidender Widerspruch - ein Selbstwiderspruch – ist“ (ARNOLD 2009, 130).

In unten stehender Abbildung werden verschiedene verbale und nonverbale Formen der Reflexion benannt, einschließlich Meditation. Die Spitze des Dreiecks soll den abnehmenden Anteil verbaler Sprache veranschaulichen. Systemisch-reflexive Beratung sehe ich vor allem sprachgebunden und weniger verbal in der Anwendung von systemischer Aufstellungsarbeit und hypnosystemischen Methoden. Diese und die Handlungsmöglichkeiten aus der Gestaltpädagogik ergänzen Sprache durch Erfahrungen auf der körperlichen Ebene und in der Meditation ermöglicht der stille Körper Erkenntnis ohne verbale Sprache.

Verbale Sprache erzeugt unterscheidendes Denken und Bedeutungen. Wirklichkeiten entstehen „(...) immer an dem Punkt, auf den wir unsere Aufmerksamkeit richten!“ (PALMOWSKI 2011, 38) und wenn dieser Punkt benannt wird, wird er von dem nicht benannten Umfeld unterschieden. KonstruktivistInnen gehen davon aus, dass Benennen die Aufmerksamkeit ausrichtet: ich sehe das, was ich kenne bzw.

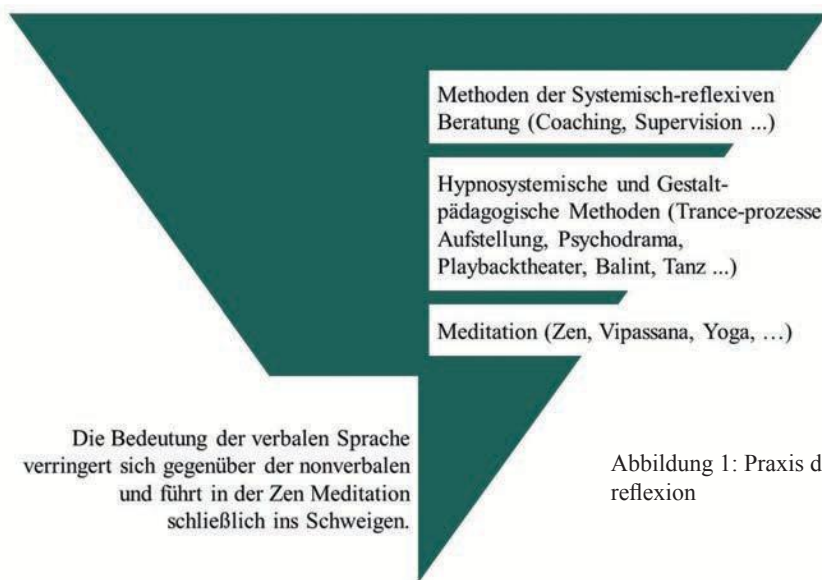


Abbildung 1: Praxis der Selbstreflexion

wofür es Worte gibt. In der Beobachtung zweier Ordnung kann der formative Charakter von Sprache in Bewertungen, Diagnosen, Etikettierungen beobachtet werden. Beobachtungen werden mit Bedeutungen angereichert bzw. konnotiert: positiv oder negativ. Systemische Reflexionsgespräche im Kollegium ermöglichen es, derartige Prozesse erkenn- und veränderbar zu machen. Dann kann aus einer negativen Konnotation: „Inklusion macht keinen Sinn“ eine positive Konnotation werden: „Inklusion ist eine spannende Herausforderung“. Das klingt nach einer angenehmeren Wirklichkeit, die sich auch anders anfühlt, „Ich sehe, was ich fühle“ (vgl. ARNOLD 2009). Wir können uns jederzeit entscheiden.

Jenseits des Benennens kann die unmittelbare Erfahrung hervortreten, die sich nicht wirklich in Worte fassen lässt, dann ist nur noch Schweigen. Wir kennen das alle, wenn wir über etwas staunen, SportlerInnen kennen das als „Gipfelerfahrung“, KünstlerInnen kennen das in ihrer Kunst und spirituelle Menschen kennen das in ihrer Erfahrung von Mitgefühl und Liebe. Es gibt kein unterscheidendes Denken mehr, einzig und allein den Moment selbst. Welche Bedeutung kann diese Unmittelbarkeit in der Begegnung zwischen Lehrenden und Lernenden haben, in der die einen den anderen helfen wollen?

KonstruktivistInnen vertrauen auf die Kräfte der Selbstorganisation der Lernenden. Ihre Aufgabe sehen sie in erster Linie darin, einen entwicklungsförderlichen (unterstützenden und helfenden) Raum zu kreieren, einen Beziehungsraum. Beziehung wird grundlegend für das Lernen. Andererseits können PädagogInnen „systemische Werkzeuge“ anwenden, die sich z.B. in der systemischen Therapie bewährt haben (Zirkuläres Fragen, Positive Konnotation, Umdeuten, Arbeiten mit Metaphern etc.). Die Wirksamkeit dieser helfenden Interventionen entfaltet sich nur dann nachhaltig und erweitert Handlungsmöglichkeiten, wenn sie authentisch sind. Ansonsten verkümmern sie zu kurzfristigen Versuchen pädagogischer Einflussnahme in der unsinnigen Annahme

instruktive Interaktionen wären möglich. Allzu leicht scheint es zu sein, eine pädagogische Maßnahme einer Kollegin zu kopieren oder eine Methode aus einer kürzlich besuchten Fortbildung. Wenn die Auswirkung auf der Beziehungsebene nicht mitgedacht wird, verlieren diese Angebote ihren Wert. Eine wohl, aber nicht wirklich ernst, gemeinte positive Konnotation z.B.: „Marco, Du bist ein besonders kreativer Mensch“ (als positive Umdeutung für mein Erleben, dass er mich ständig nervt) kann sogar das Gegenteil bewirken, nämlich die Glaubwürdigkeit des Beziehungsangebotes grundsätzlich in Frage stellen. Gut gemeint ist dann nicht gut gemeint, sondern verkommt in Ironie. Das hieße ja, man könnte sich hinter der Sprache verstecken und seine persönliche Befindlichkeit leugnen. KonstruktivistInnen würden anders handeln. Fachlichkeit und Persönlichkeit lassen sich nicht voneinander trennen, sie sind eins.

Jesper JUUL⁴ Begriff der FachPerson beschreibt sehr gut, was ich hier zum Ausdruck bringen möchte. Diese Authentizität fühlt sich als direkte Verbindung zwischen Haltung und Handlung an, zwischen der Person, die beobachtet/ reflektiert und der Person, die handelt. Die „Werkzeuge“ sind nicht frei von der Intention der Person, die sie benutzt. Die BenutzerInnen definieren ihre Benutzung. Bei der o.a. positiven Konnotation könnte man vermuten, Marco soll diszipliniert werden, dafür ist eine positive Konnotation nicht das rechte „Werkzeug“.

Die pädagogische Haltung, darin eingeschlossen die aktuelle Befindlichkeit, lässt die Anwendung der einen Methode situativ passend erscheinen und schließt andere aus. PädagogInnen übernehmen Verantwortung für das räumlich-sächliche Arrangement als auch für den gesamten Prozess: für die Auftragsklärung, für die Kommunikation, für das (Hilfs-) Angebot, für den Beziehungsraum und für

4) Jesper Juul (*1948) ist dänischer Familientherapeut und Gründer des Elternberatungsprojektes FamilyLab International. Außerdem ist er in Fortbildungen für PädagogInnen tätig.

sich (Spektrum des Erlebens von Authentizität). Die Verantwortung für das Lernen selbst lassen sie beim Lernenden. Diese Haltung erzeugt eine wertschätzendes Miteinander ohne Ironie in der Konnotation.

Helfen—eine Frage der Authentizität

Welche Hilfe ist authentisch, also in Übereinstimmung von Haltung und Handlung?

Helfende Interventionen lassen sich in Worten beschreiben. Die Haltung selbst entzieht sich zu einem großen Teil einer sprachlichen Erfassung, aber sie bedingt die Auswahl der Hilfsangebote. Wie können die Haltung und die Handlung in Übereinstimmung gebracht werden. Und wie kann jenseits vom logischen Denken eine Beobachtungspause (oder mit VARELA: ein Komma) erlebbar werden, das für einen kurzen Moment die eigenen Konstruktionsleistungen der Situation bewusst macht und Klarheit erzeugt in der Frage: Welche Hilfe ist jetzt „richtig“?

Die Kultivierung inklusiver Lernumgebungen verbindet sich nicht selten damit, dass HelferInnen sich hilflos darin erleben, allen SchülerInnen gerecht werden zu können. Helfen, ohne dass die Hilfe gewollt ist, kann Hilflosigkeit erzeugen und zwar auf beiden Seiten. Wie gelingt die Vermittlung von „Helfen“ und „Hilfe annehmen“ anders als der Titel eines Buches von Jürgen HARGENS (2011) zur Einführung in die systemische Therapie aufzeigt: „Bitte nicht helfen! Es ist auch so schon schwer genug: (...)“. Wie kann eine Praxis aussehen, in der die Vielfalt von Hilfsangeboten selbstverständlich ist und nicht alles noch schwerer wird, indem sich erst recht Hilfsbedürftigkeit einstellt? Zirkulär gedacht bedeutet das, dass Angebot und Nachfrage sich in einem wechselseitigen Prozess erzeugen, ebenso Hilfsbedürftigkeit und Hilfe. In Kausalitäten gedacht, gibt es eine Interpunktion, die HelferInnen in der Regel so setzen, dass Hilfsbedürftigkeit mit Hilfsangeboten beantwortet werden sollte. Andere Möglichkeiten werden dann übersehen,

Möglichkeiten, die vielleicht angemessener sind.

- Wie erkennen die Helfenden, dass sie angemessen handeln?
- Wie erkennen die Helfenden ihre eigenen Muster?
- Wie erkennen die Helfenden sich selbst?
- Wie erkennen die Helfenden ihre eigenen Grenzen und die der anderen?

Wie können diesbezügliche Erkenntnisse mehr Möglichkeiten hervorbringen?

Ich komme zurück auf den Konstruktivismus, wende mich nun auch der buddhistischen Perspektive zu und auf ihre praktischen Hinweise Erkennen zu beobachten, Wahrnehmung zu verstehen, Reflexion zu befördern. Reflektierte BeobachterInnen können Möglichkeitsräume erweitern! Das Wechselspiel zwischen „inneren“ und „äußeren“ Erfahrungen als miteinander verbunden zu sehen und damit die Trennung von BeobachterInnen und ihren Beobachtungen aufzuheben, fördert Authentizität. Handlung und Haltung kommen in Übereinstimmung.

Konstruktivismus (einschließlich des Sozialen Konstruktivismus) und Buddhismus geben ihre jeweiligen Rahmungen für die Analyse der Erfahrungen. „Eine der Ähnlichkeiten zwischen der konstruktivistischen und buddhistischen Ausrichtung, die ich besonders schätze, ist das beiderseitige Interesse an alltäglichen Übungen. Beide Richtungen haben eine fundierte theoretische Basis, jede schöpft aus einer reichhaltigen theoretischen Tradition und soweit es den Buddhismus betrifft, gibt es eine umfangreiche Literatur und uralte Tradition. Im Gegensatz zu anderen Weltanschauungen gibt sich jedoch keine von beiden damit zufrieden, Weisheiten in Umlauf zu setzen, die nicht mit bestimmten Handlungsformen verknüpft sind“ (GERGEN & HOSKING 2011, 198).

Im Konstruktivismus gibt es zwei wesentliche Momente bei der praktischen Arbeit: Dekonstruktion und Neukonstruktion. Dekonstruktion

bedeutet in diesem Zusammenhang, vorhandenes Wissen infrage zu stellen und ausgelassene Betrachtungsweisen zu suchen. Auf diese Weise sind wir EnttarnenInnen unserer Wirklichkeiten. Neukonstruktion bedeutet, Wissen selbst zu erfahren und auszuprobieren. Auf diese Weise sind wir die ErfinderInnen unserer Wirklichkeiten.

Wirksame sprachliche Mittel dafür sind transformative Dialoge, die sich eines Vokabulars bedienen, in dem Bedeutungen niemals starr und festgelegt sind, sondern in einer immer währenden Entwicklung (vgl. GERGEN 2002, 193ff).

Das Dekonstruieren kann mit der Meditationspraxis verglichen werden. Allerdings führt die Meditationspraxis in ein über die sprachliche Trancewirkung hinaus gehendes Erleben. In dieser Radikalität kann Dekonstruktion einen Beziehungsraum jenseits des Gesprochenen eröffnen. Im Sozialen Konstruktivismus geht die Beziehung der subjektiven Konstruktion voran. Meine Selbsterzählung (Identifikation) ist Resultat von Beziehung. Für die Beschreibung jedoch stehen uns wenig sprachliche Mittel einer „Beziehungssprache“ zur Verfügung, aber in einer sich rasch globalisierenden oder postmodernen Welt bekommen soziale Konstruktionen neuen Auftrieb, in der wir uns verschiedenartiger Repräsentationen des Realen, des Rationalen und des Guten zunehmend bewusst werden (vgl. GERGEN & HOSKING 2011). Hier zeigt sich die Relation zwischen Konstruktivismus und Buddhismus.

Gelebte buddhistische Praxis bewirkt eine Auflösung von Identifikationen durch das Studium des eigenen Geistes. Im ersten Moment erfahren wir unseren „Anfängergeist“. Der erste Moment einer Wahrnehmung ist nicht begrifflich, der zweite ist begrifflich und dieser Vorgang dauert mindestens 200 Millisekunden. Zuerst ist ein Eindruck da, dann folgt die Benennung und das geschieht aufeinanderfolgend (vgl. GOLEMAN 2005, 455). In der buddhistischen Meditation können Iden-

tifikationen beobachtet bzw. wahrgenommen, innerlich bezeugt und akzeptiert werden. So kann sich der Geist von den Inhalten befreien und das Anhaften überwinden. Das allerdings geschieht jenseits benennender Sprache, übrig bleibt, was man vielleicht als die Grammatik bezeichnen könnte oder anders: als das Meer, in dem eine Grammatik der Aktivität für Wellen vorhanden ist. Jede/r macht selbst die Wellen im Geist. „Geist ist nicht wie Materie. Von etwas Materiellem kann man sich ein Bild machen und darüber meditieren - das ist beim Geist nicht so. Aber es gibt doch eine Möglichkeit, sich den Geist zu vergegenwärtigen, und die besteht darin, ihn von äußeren Gegenständen abzuziehen. Ohne die Ausrichtung auf seine Gegenstände bleibt der Geist allein übrig. Wenn Sie Achtsamkeit üben, haben Sie dadurch die Möglichkeit, die Ablenkung ihres Geistes durch äußere Gegenstände zu verhindern. Dann können Sie über ihren Geist meditieren. (...) So kommen Sie nach einiger Zeit zu einer Erfahrung von Klarheit und Luzidität“ (DALAI LAMA In: HAYWARD & VARELA 1996, 159).

Zur differenzierten Analyse der Erfahrung werden in den buddhistischen Schriften fünf Skandhas genannt, die fünf Gruppen (Anhäufungen) des Anhaftens. Dabei handelt es sich um Grundelemente, aus denen sich ein Moment des Bewusstseins zusammensetzt. Der Moment besteht aus Momenten. In diesem Modell strukturieren fünf Grundelemente die Beobachtung der eigenen Erfahrung. Zusammen bilden sie jeden Moment der Erfahrung. „Der wichtigste Aspekt dieses Prozesses, den die Wissenschaft gerade erst zu sehen beginnt, ist die Tatsache, dass die Erfahrung diskontinuierlich ist und aus Momenten besteht. (...) Weil unsere normale Bewußtseinslage von so grobem Charakter ist, dass sie die Erfahrung nicht in ihre diskontinuierlichen Momente auflösen kann, glauben wir Kontinuität wahrzunehmen. Wenn aber in der meditativen Schulung feinere Wahrnehmungsebenen zugänglich werden, so zeigt sich die Diskontinuität der Erfahrung. Die vermeintlich kontinuierliche Welt relativ dauerhafter, wenn auch veränderlicher Dinge wird

vom Bewußtsein etwa so erzeugt, wie es aus den statischen Einzelbildern eines Films eine kontinuierliche Handlung mit wechselnden Szenen herstellt (HAYWARD 1996, 86).

Diese Grundelemente konstituieren nach und nach (1. » 5.) jeden Moment und alles, was wir „ich“ und „die Welt“ nennen, vom ersten Eindruck bis zur Benennung. Das führt uns zu einer differenzierten Betrachtung der Prozesse des Beobachtens:

1. Form, Körperlichkeit
2. Gefühl, Empfindung
3. Wahrnehmung, Impulse
4. Geistesobjekte, Konzepte
5. Bewusstsein, Geist (vgl. Abb. 2)

Stellen Sie sich eine verkörperte Bewegung vor, die aus weiter Ferne auf Sie zukommt. Dann ist der erste Kontakt Form (1) ohne dass diese benannt werden kann, danach stellt sich ein Gefühl (2) ein, das angenehm, unangenehm oder neutral ist, bevor sie wahrnehmen (3), dass es sich um eine große Person handelt, die schwarze Kleidung trägt, es ist Jugendlischer, dessen Gesicht unter einer Kapuze kaum erkennbar ist (4). Nun werden Sie in irgendeiner Weise handeln, je nachdem wie Sie diesen Jugendlichen bewerten. So stellen wir jeden Moment her. Die Schritte der Erkenntnis in einer Abfolge und unterbrochen durch Kommata zu erfahren, erfordert Übung. Die Pausen innerhalb des Bewusstwerdungsprozesses werden spürbar und rechtes Handeln wahrscheinlicher. Eine Praxis der Meditation bzw. Achtsamkeit kann dazu führen,

- Form direkt zu erfahren ohne zu benennen – Erfahrung von direktem Kontakt.

Komma

- zu fühlen ohne zu benennen – Erfahrung von angenehm/unangenehm/neutral

Komma

- Gefühle zu identifizieren ohne sofort zu benennen – Erfahrung von Angst, Wut, Freude etc.

Komma

- Geistesobjekte bzw. Konzepte zu benennen – Erfahrungen der eigenen Vorannahmen

Komma

- alles gleichzeitig im Bewusstseinsstrom zu halten.

Dadurch entsteht, wie in einem Zeitraffer, der Forschungsgegenstand der eigenen Konstruktionsprozesse von Ich und Welt als geistige Aktivität, die Welle und das Meer als NichtZweiheit und NichtEinheit.

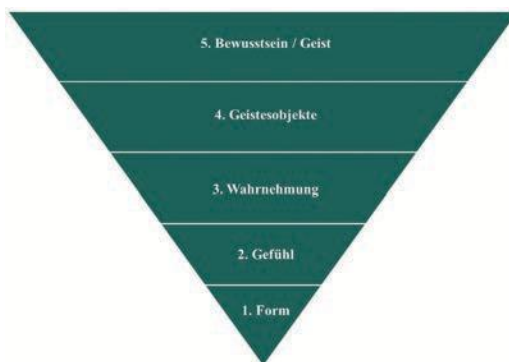


Abbildung 2: Praxis der fünf Skandhas

Wie bereits in der Abbildung 1 markiere ich mit dem Dreieck die Bedeutung der verbalen Sprache und damit nichtbegriffliche und begriffliche Aspekte der Erkenntnis.

Die Erfahrung der Form bleibt ohne Sprache und ist Ausdruck der geistigen Aktivität eines Anfängers (Anfängergeist). Sie lässt sich auf Physisches beziehen und steht zur physikalisch-materiellen Welt in Beziehung. Die anderen vier Skandhas (Gefühl, Wahrnehmung, Geistesobjekte, Bewusstsein) sind mental. Dabei verbindet der zweite Skandha (Gefühl) Körper und Geist, verbindet Materie mit Bedeutung. So stellen wir in jedem Augenblick unser Selbst und unsere Welt her. Im Alltag kann dieser Herstellungsprozess in achtsamer Präsenz erfahren werden. Mir liegt es fern, den LeserInnen diese Wahrnehmungsbrille durch weitere Erklärungen nahe zu bringen und mich wieder auf Denksysteme der westlichen Philosophie des Geistes einlassen. Diese Brille lernt in ihrem umfassenden Wert jede/r Mensch mit meditativer Praxis schätzen. KonstruktivistInnen sind neugierig auf die Konstruktionsprozesse von Selbst und Welt. Ich gehe davon aus, dass viele LeserInnen bereits eine meditative Praxis bzw. eine Praxis der Achtsamkeit kennen.

Konstruktivistische Theorien geben eine vergleichsweise differenzierte Betrachtung von Wirklichkeit, wenn es um begriffliche Erkenntnis geht. Ich sehe die Ergänzung unserer westlich geprägten, v.a. sprachlich reflektierten Weltsicht durch die erfahrungsbasierte buddhistische Weltsicht. Deshalb schlage ich vor, sprachlich orientierte Reflexionsprozesse der Selbsterforschung um nichtsprachliche zu ergänzen. Auf diese Weise kann Beobachtung zweiter Ordnung, wie es im Konstruktivismus heißt, auf diskursive und auf fühlende Weise gelingen, erweitern sich die Möglichkeiten zu handeln und es entsteht mehr Klarheit.

Systemische Praxis führt über Dekonstruktionsprozesse in Sprache hinein in die Erforschung der eigenen Wahrnehmung und meditative Praxis führt uns dorthin, wo der Kontakt vor der Sprache direkt (ungetäuscht) erfahrbar ist. Sie gibt uns für einen Zeitraum von Millisekunden Freiheit von Emotionen, Vorlieben, Konzepten, kulturellen Mustern etc., so dass jeder Moment wie ein neuer Anfang studiert werden kann. Dieser Selbsterforschungsprozess erweitert unsere westlichen Konzepte des logischen Denkens. Langjährig Meditierende erleben Wirklichkeiten jenseits der Möglichkeit sie in Alltagssprache zu transferieren und trotzdem (oder gerade dadurch) eine Wirklichkeit in der sie handlungsfähig sind. Sie sind authentisch und tun situativ das Richtige. Diese Schnittstelle finde ich besonders interessant. „ (...) die ‚absolute Wahrheit‘ der Wirklichkeit kann man nicht mit Worten ausdrücken“ (GERGEN & HOSKING 2011, 191), vielmehr in Poesie und über Metaphern darauf hinweisen. Unser räumliches Sehvermögen basiert auf der Korrespondenz beider Augen, nur ihrer Fusion wird räumliches Sehen möglich. Es scheint mir, dass eine Brille mit einem konstruktivistischen und einem buddhistischen Glas als Wahrnehmungsgemeinschaft einander ergänzend einen umfassenderen Blick für die Konstruktionsprozesse von Wirklichkeiten eröffnet.

Was machen die HelferInnen mit diesem Angebot zur Selbsterforschung? Welches Wissen

zum Helfen ist praktikabel, welches Bewusstsein bedingt es und wie entsteht Kontakt?

Helfen kann jede/r irgendwie, professionelle Hilfe ist anders. Es braucht PädagogInnen, die jederzeit ihre Beobachtungen beobachten und reflektieren können. In jedem Moment wählen professionelle HelferInnen aus dem „Werkzeugkasten“ das rechte „Werkzeug“. Sie vertrauen darauf, dass sie ihrer Erfahrung vertrauen können und dabei stets die Erfahrungen kritisch prüfen. Sie gestalten Prozesse, die dazu beitragen, die Selbstorganisation der Lernenden ernst zu nehmen. Sie behalten die Beziehungsebene im Blick und treffen so situationsangemessen die rechten Entscheidungen. Gemeinsam mit ihren KollegInnen verantworten sie, was im „Werkzeugkasten“ ist. Dafür braucht es PädagogInnen, die ganz präsent sind, das eigene Potential und das der SchülerInnen spüren, mutige Entscheidungen treffen und Zukunft gestalten können. „Ein Lernen von der Zukunft ist entscheidend für Innovationen. Dieses Lernen involviert Intuition. Und dieses Lernen umfasst auch Unklarheit, Unsicherheit und die Bereitschaft Fehler zu machen. Es bedeutet sich selber zu öffnen und etwas Udenkbares zu denken sowie etwas zu versuchen, das unmöglich erscheint. Die Ängste und Risiken werden dadurch ausgeglichen, dass das, was das Ziel ist, wirklich einen Unterschied für die Zukunft machen wird“ (Peter M. SENGE Vorwort in SCHARMER 2009, 14). Neue Herausforderungen können mit alten Mustern nicht bewältigt werden. Eine solche ist Inklusion.

Helfen im Zeitalter der Inklusion ist eine Aufgabe, die sich für viele Beteiligte als unsicheres Terrain darstellt. Neben der Vielfalt didaktischer Materialien, die ich durchaus für sinnvoll erachte, plädiere ich hier für eine beständige Ausweitung des Blickes auf die eigene Eingebundenheit in jeder Situation. Dadurch kann Sicherheit in der Unsicherheit kultiviert werden. Diese Herausforderung könnte ein BeziehungsExpertentum hervorbringen, das jenseits vorgegebener Strukturen nachhaltig Professionalität befördert.

Ich stelle mir vor, dass sich Schulen als Ort der

Forschung und der Selbsterforschung verstehen und dafür die entsprechenden Räume zur Verfügung stellen. PädagogInnen entwickeln Aufmerksamkeit für die eigenen Vorannahmen und ihre Beobachtungskompetenzen, verfeinern beständig ihr Vokabular zur Bedeutungsbildung und studieren Erfahrungen im sprachfreien Kontakt zu sich und anderen. Darin entwickelt sich ein immer wieder neues Beziehungsangebot in der Begegnung von HelferInnen und ihren AdressatInnen (KollegInnen und SchülerInnen). Im Vertrauen auf die eigenen Ressourcen entwickeln sich vielfältige Praktiken. Inklusiv Praxis gelingt ausgehend von einer Haltung, die konkrete Handlungsmöglichkeiten hervorbringt. Diese Zukunft entfaltet sich bereits, sie braucht Zeit für reflexive Prozesse und liebevolle Begleitung.

Erfahrungsräume zur Selbsterforschung gehören deshalb auch in die universitäre Ausbildung⁵, Möglichkeiten der Selbsterforschung in reflexiven Gesprächen genauso wie alternative weniger sprachgebundene Formen, die Selbsterfahrungen ermöglichen.

So kann es zunehmend besser gelingen, als Helferinnen im Anfängergeist zu sein.

Auf diese Weise kultivieren wir mehr Möglichkeiten zu handeln: „Im Anfänger-Geist gibt es viele Möglichkeiten, im Geist des Experten nur wenige“ (SUZUKI 2002, 22).

Literatur:

Arnold, Rolf (2009). Seit wann haben Sie das?: Grundlinien einer emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Dauber, Heinrich (2008). Grundlagen humanistischer Pädagogik – Leben lernen für eine humane Zukunft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Foerster, Heinz von (1999). Der Anfang von Himmel und Erde hat keinen Anfang. Eine Selbsterschaffung in 7 Tagen. Wien: Döcker.

5) In den Studiengängen Förder- bzw. Sonderpädagogik an der Universität Erfurt sind Module zur systemischen Beratung Teil des Studiums, systemisch-konstruktivistische Theorien stehen im Zusammenhang mit sonderpädagogischen Fragestellungen. Darüber hinaus gibt es regelmäßig Seminare zur Selbstreflexion, die auch körperorientierte meditative Praxis einschließen (Psychodrama, Zenmeditation).

Gergen, Kenneth J. & Hosking, Dian Marie (2011). Triffst Du den Sozialen Konstruktivismus unterwegs: Ein Dialog mit dem Buddhismus. In: Jäpelt, Birgit; Schildberg, Henriette (Hrsg.). S. 185-205

Gergen, Kenneth J. (2002). Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart: Kohlhammer.

Goleman, Daniel (2005). Dialog mit dem Dalai Lama – Wie wir destruktive Emotionen überwinden können. München: dtv.

Hayward, Jeremy (1996). Die Erforschung der Innenwelt. Neue Wege zum wissenschaftlichen Verständnis von Wahrnehmung, Erkennen und Bewußtsein. Frankfurt a. M. & Leipzig: Insel.

Hayward, Jeremy & Varela, Francisco J. (Hrsg.) (2007). Gewagte Denkwege. Wissenschaftler im Gespräch mit dem Dalai Lama. München: Piper.

Hargens, Jürgen (82011). Bitte nicht helfen, es ist auch so schon schwer genug. (K)ein Selbsthilfebuch. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Jäpelt, Birgit & Schildberg, Henriette (Hrsg.) (2011). Wi(e)der die Erfahrung. Zum Stand der Kunst systemischer Pädagogik. Dortmund: borgmann.

Maturana, Humberto & Varela, Francisco J (1987). Der Baum der Erkenntnis. Bern: Scherz.

Maturana, Humberto (1994). Was ist Erkennen? München: Piper.

Palmowski, Winfried (2011). Nichts ist ohne Kontext: Systemische Pädagogik bei „Verhaltensauffälligkeiten“. Dortmund: borgmann.

Pörksen, Bernhard (2001). Abschied vom Absoluten. Gespräche zum Konstruktivismus. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Scharmer, Otto C. (2009). Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

Suzuki, Shunryo (112002). Zen-Geist. Anfänger-Geist. Berlin: Theseus.

Varela, Francisco J. & Thompson, Evan & Rosch, Eleanor (1992). Der mittlere Weg der Erkenntnis. Die Beziehung von Ich und Welt in der Kognitionswissenschaft – der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. Bern, München, Wien: Scherz.

Watzlawick, Paul (Hrsg.) (122000). Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus. München: Piper.

Über die Autorin:

Dr. Birgit Jäpelt

Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Universität Erfurt, Systemische Dozentin (DGsP), Gründungs- und Vorstandmitglied der DGsP

Mail: birgit.jaepelt@uni-erfurt.de

Vis-á-vis

Installation mit Performance, 2013

Wie nah kann ich kommen?

„In dieser Installation konnte der Betrachter sein Gesicht in eine Öffnung betten, die als einzige Möglichkeit diente, in einen schmalen, länglichen Raum zu blicken. Im Inneren befand ich mich selbst am Ende des kleinen Raums. Mit sehr geringer Geschwindigkeit bewegte ich mich auf die Person zu, die ihr Gesicht in der Öffnung hatte. Da ich auf Rollen stand, geschah das ganz gleichmäßig und ich konnte mein Gesicht unverwandt auf die Person richten. Die Öffnung für das Gesicht war auf meine Gesichtshöhe angepasst, so dass sich die Gesichter in gleicher Höhe begegneten. Bei immer kleiner werdendem Abstand wurde der Blickfeldradius immer stärker auf mein Gesicht dezimiert, sodass der Teilnehmer irgendwann nur noch mein Gesicht sehen konnte, bis es irgendwann außerhalb des Brennpunktes lag und wir beide unsere Gesichter nur noch unscharf erkennen konnten. In dieser intensiven Nähe verweilten wir eine Weile, bis ich in einem Schwung zurück an die Wand gerollt bin und alles von vorne beginnen konnte. Soweit kam es natürlich nur, wenn der Teilnehmer nicht schon vorher entschieden hat, der Situation zu entfliehen und sein Gesicht aus der Öffnung gezogen hatte.“



Christoph Maitzen

Stärkenorientierte Fördergespräche mit Schülerinnen und Schülern führen

1. Einführung

Der fortschreitende gesellschaftliche Wandel, der sich in Schule beispielsweise an der Zunahme der Heterogenität der Schülerschaft zeigt, die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich, in deren Folge Förderschulen geschlossen werden, und das Thema Inklusion stellen Schulen vor konkrete Herausforderungen sowohl auf der Ebene der Schul- und Unterrichtsorganisation als auch auf der Unterrichtsebene. Umgang mit Heterogenität, individuelle Förderung, Diagnostizieren und Fördern, kompetenzorientierter Unterricht, selbstreguliertes Lernen sind Schlagworte, die unterschiedliche Lösungsversuche kennzeichnen. Ziel all dieser Bemühungen ist es, die Schülerin bzw. den Schüler als Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen: Zu schauen, was der Lernende kann, wo seine Stärken liegen, wo Unterstützungsbedarf besteht. Das nächste Entwicklungsziel festzulegen und eine Lernumgebung sowie Hilfen bereit zu stellen, um dies Ziel zu erreichen. Diese Bemühungen folgen den drei Fragen des Lernens: Wo stehe ich? Wo will ich hin? Wie komme ich dorthin?

Auf der Unterrichtsebene kann es hilfreich sein, sich an der Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci und Ryan (1993) zu orientieren: Es geht darum, Schülerinnen und Schülern auf dem Weg zu gemeinsamen Zielen Freiräume für Eigenständigkeit und persönliche Ziele („Autonomie“) zu eröffnen, die Zuversicht in erfahrbaren Kompetenzerwerb („Könnenserfahrungen“) und die soziale Einbindung („soziale Eingebundenheit“) in die

Lerngruppe zu stärken sowie Rückmeldungen zum Lernprozess und zum Lernergebnis zu geben („Rückmeldungen erhalten“). Hierdurch erfahren die Lernenden eine Stärkung des Selbstkonzepts, immer mehr Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen und eine Vielzahl an Strategien, Hilfsmittel sowie Kompetenzen für das weitere Lernen. Schulen benötigen ein Konzept, wie diese Rückmeldung und Begleitung in die Eigenständigkeit gelingen kann: Wie lässt sich Diagnose und Förderung, das Schreiben von Förderplänen und das Führen von Fördergesprächen verbindlich und effektiv gestalten?

Im vorliegenden Beitrag wird der von Walter Spiess und Julia Bischoff-Weiß (2012) vorgelegte Leitfaden für eine stärkenorientierte Förderplanung ausführlich vorgestellt und Erfahrungen aus der Schulpraxis geschildert. Wie eine schulinterne Lehrkräftefortbildung zur Einführung von stärkenorientierten Fördergesprächen aussehen kann, wird aufgezeigt und durch Erfahrungen aus der Fortbildungspraxis ergänzt.

2. Ablauf eines stärkenorientierten Fördergesprächs

Orientiert an dem von Spiess/Bischoff-Weiß (2012) angegebenen Leitfaden für eine stärkenorientierte Förderplanung (Abb. 1, S. 53) wird im Folgenden der Ablauf eines Fördergesprächs einer Lehrkraft mit einer Schülerin bzw. einem Schüler ausführlich dargestellt. Zur Illustrierung der einzelnen Phasen werden einige der von Spiess/Bischoff-Weiß angeführten Beispielformulierungen wiedergegeben. Ein erstes Fördergespräch dauert etwa 30 Minuten, Folgegespräche können je nach Kontext kürzer ausfallen. Die wesentlichsten Teile des Gesprächs werden durch den Förderplan (vgl. Abb. 2, S. 56) dokumentiert, der gleichzeitig das Gesprächsprodukt darstellt.

1. Begrüßung und Darstellung der geplanten Vorgehensweise
2. (a) Beschreibung und (b) Analyse aktueller Kompetenzen (IST-Zustand)
3. Entwurf erwünschter Kompetenzen (SOLL-Zustand)
4. Entwicklung eines Wegs: vom IST- zum SOLL-Zustand
5. Gutes Gelingen! Und Vereinbarung eines Folgetermins

Abb. 1: Leitfaden für ein stärkenorientiertes Fördergespräch (ebd., S. 26)

Das ausführliche Fördergespräch in seinen fünf Phasen:

1. Begrüßung und Darstellung der geplanten Vorgehensweise

Falls der Ablauf des Gespräches für die Schülerin oder den Schüler unbekannt ist, sollte dieser von der Lehrkraft erläutert werden. Das Vorgehen, die Länge des Gespräches sowie wer was im Förderplan protokolliert¹ sollte transparent dargestellt und abgesprochen werden. Die Bedeutung des Gespräches sollte von der Lehrkraft hervorgehoben werden. Eine individuelle Würdigung durch die Lehrkraft in der Art „Ich freue mich, dass du pünktlich [...] erschienen bist / [...] dir Block und Stift mitgebracht (hast)“ (ebd., S. 27) spiegelt das Bemühen und die positive Absicht des Lernenden. Dies kann helfen eine gute Beziehung aufzubauen.

Beispiel: „Wir werden uns gleich erst einmal ansehen, was dir schon gut gelingt und dann Ideen sammeln, worin du besser werden möchtest und wie wir das schaffen können. Während wir hier reden, tragen wir das Wichtigste in einen Förderplan ein, den wir am Ende beide unterschreiben werden. Wer von uns beiden soll die Sachen aufschreiben? Gibt es noch etwas, was du fragen möchtest, bevor

1) Orientiert an dem Wunsch der Schülerin bzw. des Schülers oder je nach der Schreibfähigkeit kann die Schülerin bzw. der Schüler oder die Lehrkraft die Eintragungen im Förderplan vornehmen.

wir anfangen?“ (Spiess/Bischoff-Weiß 2012, S. 27f.).

2. (a) Beschreibung und (b) Analyse aktueller Kompetenzen (IST-Zustand)

Bei (a) geht es darum, dass die Schülerin bzw. der Schüler möglichst viele aktuelle und konkrete Stärken (Kompetenzen) von sich beschreibt. Mögliche Fragen der Lehrkraft sind: „Wenn du an [...] (Anm. C. M.: zu fördernde Stärke/Kompetenz benennen) denkst: Was kannst du gut? Was gelingt dir? Woran kannst du das erkennen?“ (ebd., S. 62).

Beispiel: „Wenn du an dein Verhalten in der Schule denkst, also [...] wie du im Unterricht mitmachst, wie du mit deinen Freunden und anderen Mitschülern klarkommst [...], was machst du da schon gut?“ „Woran kannst du erkennen, dass du das gut machst?“ (ebd., S. 28f.).

Um die Perspektive zu erweitern oder zum Nachdenken anzuregen, kann die Lehrkraft Zirkulärfragen stellen: „Wenn ich deine Mathelehrerin Frau Schmidt frage, woran kann sie erkennen, dass du in Mathematik aufmerksam bist? Wenn ich deinen Freund Stefan frage, woran kann er erkennen, dass du in der Pause Streit aus dem Weg gehst?“ (ebd., S. 29).

Um möglichst viele Stärken zu sammeln und zum nochmaligen Nachdenken anzuregen, können die Fragen gestellt werden: „Gibt es noch etwas, das dir schon ziemlich gut gelingt? Gibt es noch etwas, das dir leicht fällt?“ (ebd.).

Gibt die Schülerin oder der Schüler zu erkennen, dass keine weiteren Stärken benannt werden können, kann die Lehrkraft die in den letzten Tagen beobachteten Stärken zurückzumelden. Beispiele helfen die Stärken zu konkretisieren.

Bei (b) geht es darum, genau hinzuschauen, wie es der Schülerin oder dem Schüler gelungen ist, seine Stärke zu entwickeln. Der Fokus kann auf die Stärke (Kompetenz) gelegt werden, die der Hauptgegenstand des Ge-

spraches ist. Ziel ist es, dass „die Schülerin oder der Schüler persönliche Ressourcen und solche in seinem Umfeld erkennt, die bei der Entwicklung [...] geholfen haben.“ (Spiess/Bischoff-Weiß 2012, S. 32). Diese können hilfreich sein bei der Entwicklung angestrebter Stärken (Kompetenzen) und erhöhen die Selbstwirksamkeit. Persönliche Ressourcen sind beispielsweise bedeutsame Werte (Es ist mir wichtig, mit Lena befreundet zu sein.) oder persönliche Strategien (Ich schaue mir an wie Alex das macht und dann ...). Ressourcen im Umfeld können beispielsweise Vorbilder sein (Ich möchte das so machen wie meine Schwester, die ...) oder Strategien sowie Hilfen, die wiederholt erfolgreich eingesetzt wurden.

Mögliche Fragen der Lehrkraft sind: „Wie machst du das, dass du das so gut kannst, dass es dir so gut gelingt? Wie bist du so gut geworden?“ (Spiess/Bischoff-Weiß 2012, S. 62).

3. Entwurf erwünschter Kompetenzen (SOLL-Zustand)

Zum Vorgehen in dieser Phase: Es geht darum herauszufinden, worin die Schülerin bzw. der Schüler besser werden möchte und wie der angestrebte (SOLL-)Zustand aussieht. Im ersten Schritt können mehrere Ziele gesammelt werden, aus denen anschließend durch Priorisierung ein oder zwei von der Schülerin oder dem Schüler ausgewählt werden. Die priorisierten Ziele (SOLL-Zustand) werden dann weiter konkretisiert und in den Förderplan aufgenommen.

Im Einzelnen: Die Schülerin oder der Schüler ist aufgefordert eigene Ziele (ggf. auch in dem fokussierten Bereich) zu formulieren. Beispiel: „Jetzt haben wir schon eine ziemlich lange Liste von Dingen, die dir schon gut gelingen, [...] Als Nächstes möchte ich mit dir überlegen, worin du noch besser werden möchtest. Was fällt dir zu diesem Bereich ein, was du noch besser können möchtest?“ (Spiess/Bischoff-Weiß 2012, S. 33f.).

Es kann sein, dass von der Schülerin oder dem

Schüler Ziele benannt werden, die außerhalb der Schule oder des fokussierten Bereichs liegen. Diese sind von der Lehrkraft zu akzeptieren. Die Lehrkraft unterstützt die Schülerin bzw. den Schüler bei der Entwicklung einer konkreten Vorstellung des Ziels.

Beispiel: „Okay, du möchtest es schaffen, deine Hefte und deine Bilder nicht mehr kaputt zu machen, wenn du dich ärgerst. Wir können uns mal vorstellen, dass ein kleines Wunder passiert und auf einmal, vielleicht schon übermorgen, gelingt dir das. Du schaffst es so gut, wie du es dir nur vorstellen kannst. Wie wird es dann sein?“ „Was wirst du dann tun? Was wirst du in dem Moment denken? Was wirst du vielleicht sagen?“ (Spiess/Bischoff-Weiß 2012, S. 34f.).

Mögliche Fragen der Lehrkraft sind: „Was von dem, was du derzeit (im Bereich von) tust, möchtest du (noch) besser machen / können? Und bis wann? Woran wirst du erkennen, dass du bis (genannter Zeitpunkt) das Gewünschte kannst? Was müsste passieren, damit du ...?“ (Spiess/Bischoff-Weiß 2012, S. 63).

Anfänglich können die von den Schülerinnen bzw. Schülern genannten Ziele auch negativ formuliert sein (Ich will mein Heft nicht mehr zerreißen. Ich möchte nicht mehr durch den Klassenraum rennen.). In diesem Fall ist herauszufinden, was die Schülerin oder der Schüler statt der negativ formulierten Handlung – also stattdessen – aktiv und konkret tun möchte.

Beispiel: „Was wirst du stattdessen tun? Woran werde ich vielleicht erkennen, dass du das jetzt kannst? Gibt es noch jemanden, der erkennen wird, dass [...]?“ (Spiess/Bischoff-Weiß 2012, S. 35).

Werden von der Schülerin oder dem Schüler keine weiteren Ziele benannt, kann die Lehrkraft ein bis zwei Ziele einbringen. Es ist darauf zu achten, dass diese Ziele „als Ergänzung und nicht als übergeordnete Ziele formuliert werden“ (Spiess/Bischoff-Weiß 2012, S. 36).

Beispiel: „Als deine Lehrerin hab ich mir auch Gedanken gemacht, was für dich ein wichti-

ges Ziel sein könnte. Ich finde es wichtig, dass es dir besser gelingt, in der Gruppenarbeit mit den anderen Kindern zusammenzuarbeiten. Das würde ich z. B. daran merken, dass du den anderen in der kleinen Gruppe zuhörst und dass du selbst etwas sagst, was dir zum Thema einfällt. [...] Ist das ein Ziel, über das wir hier auch gemeinsam nachdenken sollen?“ (ebd.). Stimmt die Schülerin oder der Schüler dem Ziel zu, kann das Ziel konkretisiert und in den Förderplan aufgenommen werden. Lehnt die Schülerin oder der Schüler das Ziel ab und wünscht keine Bearbeitung, dann akzeptiert die Lehrkraft dies und verdeutlicht gleichzeitig ihren Standpunkt.

Beispiel: „Wenn du nicht möchtest, dass wir das Ziel hier eintragen und weiter darüber nachdenken, lasse ich es aus deinem Förderplan heraus. Ich als Lehrerin werde dann weiter im Unterricht von meiner Seite aus daran arbeiten, dass die Gruppenarbeit immer besser klappt. Auch wenn du das heute nicht bearbeiten möchtest, finde ich es wichtig, dass alle Schülerinnen und Schüler in der Gruppenarbeit lernen können und niemand gestört wird.“ (Spiess/Bischoff-Weiß 2012, S. 37f.).

4. Entwicklung eines Wegs: vom IST- zum SOLL-Zustand

a) IST-Stand und SOLL-Stand skalieren

Um Entwicklungsschritte zu konstruieren kann die Lehrkraft Skalierungsfragen stellen. Beispiel: „Wir wollen uns nun überlegen, wie nah du an den Zielen, die du dir überlegt hast, schon dran bist und wie weit du in den nächsten Wochen kommen möchtest. Das erste Ziel in deiner Liste ist, dass du deinen Ärger so rauslässt, dass dabei nichts kaputt geht und deine Mitschüler es aushalten können. Wir stellen uns eine Skala vor, die 10 Stufen hat. Ganz oben auf der 10. Stufe, kannst du das so gut, wie du es vorhin beschrieben hast, alle werden merken, dass du deinen Ärger perfekt äußern kannst. Die 1 ist das Gegenteil, wo dir das noch überhaupt nie gelingt. Wenn du dir die Skala anschaust und überlegst, wie gut

du es im Moment schaffst, wo stehst du jetzt? [...] Wenn wir uns in 6 Wochen wieder zu so einem Gespräch verabreden, [...] wo möchtest du dann sein? Woran wirst du merken, dass du schon auf der (7) (Anm. C. M.: Die Schülerin bzw. der Schüler hat die 7 als Ziel genannt.) bist?“ (Spiess/Bischoff-Weiß 2012, S. 39).

Für die Schülerin oder den Schüler kann es hilfreich sein die Skala mit der Zahl 0 statt der 1 beginnen zu lassen. Hilfreich ist auch die Visualisierung der Skala auf einem Blatt Papier oder auf dem Fußboden, so dass sich die Schülerin oder der Schüler auf der Skala positionieren kann, um gegebenenfalls mental zu empfinden, wie es sich anfühlt auf dieser Position zu stehen.

b) Maßnahmen sammeln

Es sollen hier Maßnahmen gesammelt werden, die die Schülerin oder den Schüler unterstützen den SOLL-Zustand zu erreichen. Ist eine sowohl für die Schülerin bzw. den Schüler als auch für die Lehrkraft sinnvolle Maßnahme gefunden, so kann diese in den Förderplan eingetragen werden. „Wie bei der Auswahl der Ziele bleibt die Entscheidung darüber, welche Maßnahmen durchgeführt werden, in der Hand der Schülerin bzw. des Schülers. Wie bei den Zielen sollte die Lehrkraft die eigenen Ideen nur einbringen, wenn die Schülerin oder der Schüler wenige Ideen hatte oder nach weiteren Ideen fragt.“ (Spiess/Bischoff-Weiß 2012, S. 40).

Beispiel: „Wir gucken uns wieder dein erstes Ziel an, dass du deinen Ärger so zeigst, dass es keinen Schaden gibt. Was, meinst du, muss passieren, damit du von der 3 auf die 7 kommen kannst? Was würde dir dabei helfen? Was kannst du tun, um die 7 zu erreichen? Gibt es etwas, das ich tun kann, damit du die 7 erreichen kannst?“ „Du hast schon gesagt, dass du dir einen kleinen Ärgerteufel als Erinnerung auf den Tisch kleben möchtest. Wenn du glaubst, dass es dir hilft, kann ich dir Bescheid sagen, sobald ich ein klitzekleines Zeichen sehe, dass es dir besser gelingt. Möchtest du, dass wir das ausprobieren?“ (ebd.)

c) Erste kleine Schritte

Wenn das gesetzte Ziel zu groß ist, ist es sinnvoll dies in kleine Schritte zu teilen. Oder zu betrachten, wie eine sehr kleine Veränderung in naher Zukunft, also morgen oder übermorgen aussieht?

Beispiel: „Jetzt sind 6 Wochen ja eine wirklich lange Zeit. Stell dir mal vor, dass du schon morgen oder übermorgen einen ganz kleinen Erfolg merken würdest, also nicht von der 3 auf die 7, aber vielleicht einen ganz kleines Stück auf dem Weg zwischen 3 und 4. Woran könntest du so eine klitzekleine erste Veränderung bemerken? Gibt es noch etwas, was das sein könnte?“ (Spiess/Bischoff-Weiß 2012, S. 41).

5. Gutes Gelingen! Und Vereinbarung eines Folgetermins

Zum Abschluss sollten die Stärken der Schülerin oder des Schülers noch einmal kurz von der Lehrkraft benannt werden bevor der Förderplan von beiden unterschrieben und ein Folgegespräch vereinbart wird.

Beispiel: „Ich habe mich gefreut, dass du so gut mitgemacht hast und so viele Ideen hattest, wie wir etwas verändern können. Besonders ist mir aufgefallen, dass es dir wichtig ist, an die anderen Kinder in der Klasse zu denken und mit ihnen gut auszukommen. Ich finde auch, dass du dir für jedes deiner Ziele einen Punkt auf der Skala ausgesucht hast, den du, glaube ich, wirklich erreichen kannst. Ich wünsche uns viel Erfolg dabei!“ (Spiess/Bischoff-Weiß 2012, S. 42).

3. Ein möglicher Förderplan zur Dokumentation des Gesprächs

Das vorgestellte stärkenorientierte Fördergespräch kann mithilfe eines Förderplans (siehe Abb. 2)² dokumentiert werden. Die wesentlichen Bestandteile entsprechen den drei Fragen des Lernens: Beschreibung und Analyse

² Spiess/Bischoff-Weiß (2012, S. 122-125) geben zwei Vorlagen für Förderpläne und eine Vorlage für ein Evaluationsgespräch an.

aktueller Stärken/Kompetenzen, Entwurf erwünschter Stärken/Kompetenzen, Entwicklung eines Lernwegs dorthin.

Förderplan – Dokumentation eines stärkenorientierten Fördergesprächs

Am Gespräch vom _____ nehmen teil:

Aktuelle Stärken:

Was kannst du schon gut? Was gelingt dir?
Woran kannst du das erkennen?

Wie machst du das, dass du das so gut kannst, dass es dir so gut gelingt?

Wie bist du so gut geworden? Was kannst du seit dem letzten Mal besser?

Erwünschte Stärken:

Was möchtest du bis zum nächsten Mal besser können? Woran wirst du erkennen, dass du das, worin du besser werden möchtest, bis zum nächsten Mal kannst?

Skalierung:

IST: _____ ZIEL: _____

IST: _____ ZIEL: _____

Lernwege:

Was müsste passieren und was trägt jeder dazu bei?

Das nächste Gespräch soll am _____ stattfinden.

Unterschriften: _____

Abb. 2: Ergänzter und abgewandelter Förderplan nach Spiess/Bischoff-Weiß (2012, S. 122)

4. Erfahrungen aus der Praxis

Katja Löhr³, die das Konzept des stärkenorientierten Fördergesprächs im Rahmen eines Workshops kennen lernte, nutzte dieses im Kontext ihres Mathematikunterrichts für mehrere Fördergespräche. Die Gespräche führte sie in ihren Freistunden in einem Besprechungsraum, die Schülerinnen und Schüler wurden für das Gespräch (ca. 30-40 Minuten) vom Regelunterricht freigestellt. Exemplarisch soll an dieser Stelle über das Gespräch mit Philipp⁴ (Klasse 7, Note fünf in der ersten Mathematikarbeit) in Auszügen berichtet werden.

Das Gespräch folgte dem oben beschriebenen Ablauf eines stärkenorientierten Fördergesprächs und beginnt hier mit der zweiten Phase:

2) (a) Beschreibung und (b) Analyse aktueller Kompetenzen (IST-Zustand)

Was kannst du schon gut? Was gelingt dir? Woran kannst du das erkennen?

Philipp war erstaunt, dass seine Stärken – und nicht, wie von ihm implizit wohl erwartet, seine Schwächen – im Fokus standen. Er tat sich zu Beginn schwer, Stärken zu benennen. Nach Anregung und Ermutigung sagte er:

- „Ich kann mit den anderen darüber (Anm. C. M.: gemeint sind die Aufgabenstellungen) reden. Das will ich auch meistens. ... Das merk ich daran, dass Max (Anm. C. M.: Sitznachbar) und ich darüber reden, wie es geht. Max kann es ja ganz gut.“
- „Ich präsentiere gerne etwas, wenn es richtig ist. Und dann bemühe ich mich auch, dass man das verstehen kann.“
- „Ich kann noch gut das Thema Brüche.“

Die Frage „Wie bist du so gut geworden?“ war der Türöffner zu Philipps Lernstrategien. Etwas zu präsentieren macht ihm großen

³ Frau Löhr ist Lehrerin für Mathematik am Siegtal-Gymnasium in Eitorf.

⁴ Name des Schülers geändert.

Spaß und dies konnte er einige Male gut zeigen, da er im Vorfeld in seiner Tischgruppe klären konnte, ob das, was er sagen möchte, richtig ist. Das vorherige Ausprobieren gab ihm Sicherheit. Das Thema Brüche kann er so gut, weil er viel übte und er im Unterricht viel abgefragt wurde (Anm. C. M.: Die vorherige Mathematiklehrkraft hat die Lernenden regelmäßig in Klasse 5 und 6 abgefragt.).

Die zeitlichen Gesprächsanteile lagen bereits hier überwiegend beim Schüler. Durch das Sprechen und Nachdenken über das, was Philipp gut kann, konnte er zunehmend selbstbewusster sprechen. Sein Stolz auf die neu gewonnene Lust am Präsentieren von Ergebnissen war spürbar. Das Gesehen-werden in dem, was man schon kann oder gut kann, führte zu einer sehr offenen Gesprächsatmosphäre.

3) Entwurf erwünschter Kompetenzen (SOLL-Zustand)

Was möchtest du bis zum nächsten Mal besser können? Woran wirst du erkennen, dass du das, worin du besser werden möchtest, bis zum nächsten Mal kannst?

Die Überleitung zu möglichen Entwicklungszielen hat Philipp von sich aus eingeleitet. Etwas vorzustellen, was ggf. nicht richtig ist, wäre für ihn reizvoll, würde es sich aber im Moment noch nicht zutrauen. Auf die Frage, ob er hierin besser werden möchte oder ob es noch etwas Wichtigeres gäbe, antwortete er: „Ich muss besser aufpassen!“ Im Gespräch stellte sich heraus, dass dies sowohl seine Eltern, Lehrer als auch die Tischnachbarn zu ihm sagten. Er selber möchte das eigentlich auch, da ihm klar sei, dass er sich schnell ablenken lässt und dann gar nicht mehr weiß, worum es geht oder was nun seine Aufgabe ist und dann kommt er nicht mehr mit.

Als erstes Ziel wurde festgehalten: „Ich möchte mich (ohne Ablenkung) auf eine Aufgabe konzentrieren können.“ Mit diesem Formulierungsvorschlag der Lehrerin war Philipp einverstanden.

4) Entwicklung eines Wegs: vom IST- zum SOLL-Zustand

Mit der Skalierung wurde untersucht, wo sich Philipp derzeit bezogen auf sein Ziel befindet. Er gab an, sich auf der Marke 6 zu befinden und gerne auf 8 kommen möchte. Eingeleitet mit der Frage „Wie macht man das, sich auf eine Aufgabe konzentrieren?“ und unterstützt durch die Vorgabe von Satzanfängen entwickelte Philipp Lösungsmöglichkeiten:

- Die Aufgabe zuerst einmal genau durchlesen und sich eventuell etwas anstreichen.
- Versuchen zu verstehen, um was es geht. Sich selber die Fragen beantworten, um dann mitreden zu können.
- ...

Vertieft und ausgeschärft wurde die vorgestellte Situation durch das Gespräch über die Frage: „Wie verhältst du dich, wenn du abgelenkt wirst, z. B. wenn die anderen schon fertig sind?“: „Wenn die anderen aus der Gruppe mit mir reden möchten, weil sie mit der Aufgabe schon fertig sind, dann sage ich ihnen, dass ich noch einen Moment brauche. Die erkennen das daran, dass ich nachdenke, die Aufgabe angucke, etwas aufschreibe.“

Verschiedene Ablenkungen wurden so durchgesprochen und mögliche Reaktionen durchgespielt, um ein inneres Bild bei Philipp zu erzeugen. Philipp konnte viele klassische Strategien zur Bearbeitung von Matheaufgaben nennen. Sie schienen ihm aber aus dem Blick geraten zu sein. Das Ausmalen der Situation führte dazu, dass Philipp sehr konstruktive Vorschläge generieren konnte und dass das „ausgemalte Bild“ für ihn attraktiv wurde.

Im Gespräch wurden Lösungsansätze gefunden, wie Philipp seine Aufmerksamkeit stärker auf den Lerngegenstand richten kann. Es wurde für die nächsten zwei Wochen vereinbart, dass er bewusst ausprobiert, sich auf die Aufgabenstellungen zu konzentrieren, und zu beobachten, wie sich dies auf seine Mitarbeit im Unterricht auswirkt. Während des Unterrichts

halten die Lehrerin und er Blickkontakt, um zu signalisieren, wie es mit der Aufmerksamkeit klappt. Am Stundenende tauschen sich Philipp und die Lehrerin kurz darüber aus, wie es in der Stunde geklappt hat.

Ein weiteres Entwicklungsziel betraf das Üben von Aufgaben zur Vorbereitung auf die Klassenarbeit, welches an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt wird.

Resümierend kann festgehalten werden, dass den Schülerinnen und Schülern das Gespräch sehr gut gefallen hat und sie motiviert aus dem Gespräch gingen. Philipp hat gleich in der sich anschließenden Erdkundestunde sein Vorhaben umgesetzt und konnte erfolgreich eine Textbearbeitung vornehmen. Der Erdkundelehrer war positiv überrascht.

Zu beobachten war, dass die Antworten der Schülerinnen und Schüler sich im Rahmen der sozialen Erwünschtheit bewegten. Vielleicht versuchten sie zunächst, mögliche Erwartungen der Lehrerin zu erfüllen. Doch durch das Nachfragen und Ausschärfen (Wie machst du das? Woran erkennen es andere? ...) veränderte sich die Qualität der Antworten: Es gelang ihnen so, eigene Lösungen zu finden oder allgemeine Lernstrategien durch das Konkretisieren (Was ändert sich dadurch für dich? ...) zu ihren eigenen zu machen. Für die Lehrerin war es anfänglich eine Herausforderung, sich bei dem Gespräch zurückzuhalten und das Gespräch nahe bei den Interessen der Lernenden bleibend zu führen. Mit der Zeit aber wuchs das Zutrauen, dass bei dieser Anlage des Gesprächs tragfähige Vereinbarungen entstehen. Die Ideen der Schülerinnen und Schüler bildeten dabei stets die Grundlage, aber auch Anregungen der Lehrerin wurden bei Bedarf gerne aufgenommen – sofern sie den Lernenden subjektiv einleuchteten. Erstaunlich war es, zu spüren, dass die Schülerinnen und Schüler ein Gefühl dafür haben, was für sie gut ist, und zu erfahren, dass sie wissen, wenn man sie fragt, was einen Unterschied macht (Skalierung). Insgesamt trug die Form des Gesprächs dazu bei eine gute Beziehung zwischen Lehrerin

und Schülerin bzw. Schüler aufzubauen.

5. Schulinterne Lehrkräftefortbildung zur Einführung von stärkenorientierten Fördergesprächen

Eine Fortbildung zur Einführung von stärkenorientierten Fördergesprächen kann beispielsweise Bestandteil der Erarbeitung eines Förderkonzepts für die ganze Schule oder eines einheitlichen Förderplanformulars sein. Die Fortbildung sollte auf jeden Fall in einem mehrere Monate dauernden Entwicklungsprozess der Schule eingebettet sein. Anzustreben ist, möglichst viele Lehrkräfte einzubinden und den Prozess durch Erarbeitungs-, Erprobungs- und Entscheidungsphasen zu gliedern. Der zeitliche Umfang des vorgelegten Ablaufs beträgt zwischen etwa fünf Zeitstunden zuzüglich Pausen.

Voraussetzungen für die Durchführung einer Fortbildungsveranstaltung

- a) Jede Lehrkraft bringt ein bis zwei konkrete Fälle⁵ mit (Schülerin / Schüler für die / den ein Förderplan im eigenen Unterricht zu erstellen ist). Es sollte sich um Fälle handeln, die in den Wochen nach der Fortbildung realisiert werden können.
- b) Die Lehrkräfte arbeiten im Workshop in Gruppen von 2-3 Personen an den Fällen. Die Gruppen werden vor dem Fortbildungstermin gebildet.
- c) Vor dem Fortbildungstermin sind den Lehrkräften mit der Einladung der Ablauf der Fortbildung und der Arbeitsauftrag schriftlich mitgeteilt worden.

Ablauf einer Fortbildungsveranstaltung (Zeitumfang etwa 5 Stunden)

Die Fortbildung umfasst im Wesentlichen die im Folgenden genannten Eckpunkte.

⁵ Um für die Lehrkräfte einen möglichst konkreten Anfang zu ermöglichen, ist es sinnvoll sich im ersten Schritt auf eine bestimmte Jahrgangsstufe (z. B. Jahrgangsstufe 7) und/oder auf die Hauptfächer zu beschränken.

- Transparenz über den Fortbildungstag
- Vorstellung der stärkenorientierten Förderplanung (Vortrag, Rückmeldungen, Erläuterungen)
- Workshop (2 mal 90 Minuten): Die Lehrkräfte arbeiten in Gruppen von 2-3 Personen an mitgebrachten Fällen. Der/die Referent/in besucht die Gruppen und berät auf Wunsch. Arbeitsauftrag:
 - a) Analysieren Sie mit Hilfe der Ihnen vorliegenden Dokumente (eigene Aufzeichnungen, benotete/unbenotete Produkte des/der Lernenden, Schülerakte, etc.) die Stärken der Schülerin bzw. des Schülers und identifizieren Sie mögliche Bereiche, in denen die Schülerin bzw. der Schüler sich verbessern könnte.
 - b) Erarbeiten Sie für zwei bis drei mögliche Bereiche konkrete Teilschritte unter Berücksichtigung von möglichen Unterstützungsmaßnahmen für die nächsten drei bis sechs Wochen.
 - c) Dokumentieren Sie pro Fall auf einer Karteikarte: Personen der Kleingruppe, Klasse, Fach, Fall⁶, Entwicklungsbereiche, Unterstützungsmaßnahmen.
- Dokumentation der Veranstaltung, Transparenz des Arbeitsstandes und Bilanzierung: Wie ist der Stand der Arbeit in den Kleingruppen? Welche Erfahrungen haben Sie gemacht? Was wird für die Arbeit nach dem heutigen Tag noch benötigt?
- Evaluation der Fortbildung

Nachbereitung einer Fortbildungsveranstaltung

Die Pinnwand mit den Karteikarten sowie die Flipchart mit dem Evaluationsergebnis können einige Wochen im Lehrerzimmer ausgestellt werden. Es sollte ein Termin für die Rückmeldungen der in der Praxis gemachten Erfahrungen vereinbart werden. Es kann hilfreich sein den (fachlichen) Erfahrungsaustausch zu den Fördergesprächen und Förderplänen im Rahmen von Fachschaftssitzungen zu behandeln.

⁶ Der Name der Schülerin / des Schülers wird wegen des Datenschutzes auf der Karteikarte nicht genannt.

Erfahrungen aus der Fortbildungspraxis

Ähnlich dem dargestellten Ablauf einer Fortbildungsveranstaltung wurden von mir bereits einige Fortbildungen durchgeführt. Durch ein ausführliches Handout sind die teilnehmenden Lehrkräfte während des Vortrags gut in der Lage den Ausführungen zu folgen. Dieses Handout eignet sich auch später bei der Durchführung der Beratungen gut als Gedankstütze.

Einige Förderschullehrkräfte arbeiten bereits lösungsorientiert oder systemisch und nehmen deswegen das vorgestellte Vorgehen und die Fragestellungen bereitwillig an. Eher nicht vorgebildete Lehrkräfte tun sich erfahrungsgemäß mit den Fragestellungen, insbesondere den Zirkulärfragen etwas schwer. Im Workshop sollte daher die Möglichkeit bestehen diese Fragetypen zu erproben. Im Kontext der konkreten Fälle werden die teilnehmenden Lehrkräfte darin unterstützt, eine nicht-instruktive, lösungsorientierte Beraterhaltung zu entwickeln.

6. Fazit

Der von Spiess/Bischoff-Weiß vorgelegte Leitfaden für eine stärkenorientierte Förderplanung kann im Rahmen eines Schulentwicklungsprozesses Impulsgeber für systematische Absprachen und Abstimmungen bezogen auf ein einheitliches Vorgehen bei Fördergesprächen und der Gestaltung von Förderplänen sein.

Der vorgestellte Gesprächsablauf stellt an eher nicht lösungsorientiert oder systemisch vorgebildete Lehrkräfte Herausforderungen. Es ist die Art der Fragestellungen und die damit verbundene Haltung, die sich in dem Prinzip widerspiegelt: Die Schülerin / der Schüler ist Experte und als dieser ein guter Problemlöser. Dies bedeutet, dass die Schülerin bzw. der Schüler entscheidet, worin sie bzw. er sich verbessern möchte, wie das Ziel (SOLL-Zustand) aussieht und welche Maßnahmen zur Zielerreichung hilfreich sind. Durch diese Schülerorientierung liegt der überwiegende

Redeanteil eindeutig nicht bei der Lehrkraft. Sie hat sich eher zurückzunehmen.

Für eher nicht lösungsorientiert oder systemisch vorgebildete Lehrkräfte kann es hilfreich sein erste Fördergespräche zusammen mit einer vertrauten Lehrkraft durchzuführen. Der vorgestellte Ablauf eines Fördergesprächs kann dazu beitragen, dass sich eine gute Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler entwickelt und darauf aufbauend eine konstruktive Lernsituation entstehen kann.

Literatur

Deci, E. L. / Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, S. 223 – 238.

Spiess, W. / Bischoff-Weiß, J. (2012): Stärkenorientierte Förderplanung: So werden Kinder und Jugendliche zu Akteuren ihrer Entwicklung. Hamburg.

Über den Autor:

Christoph Maitzen ist Diplom-Physiker, Gymnasiallehrer für Mathematik und Physik, Systemischer Berater (DGsP) und als Leiter des Projekts „Kompetenzorientiert unterrichten in Mathematik und Naturwissenschaft“ (KUMN) im Sachgebiet „Fortbildung für Lehrkräfte“ im Landesschulamt und Lehrkräfteakademie in Hessen tätig. Er war Ausbildungsbeauftragter für das fachdidaktische Modul „Diagnostizieren, Fördern, Beurteilen“ am Studienseminar für Gymnasien in Oberursel (02.2011 bis 07.2013).

Mail: christoph.maitzen@t-online.de

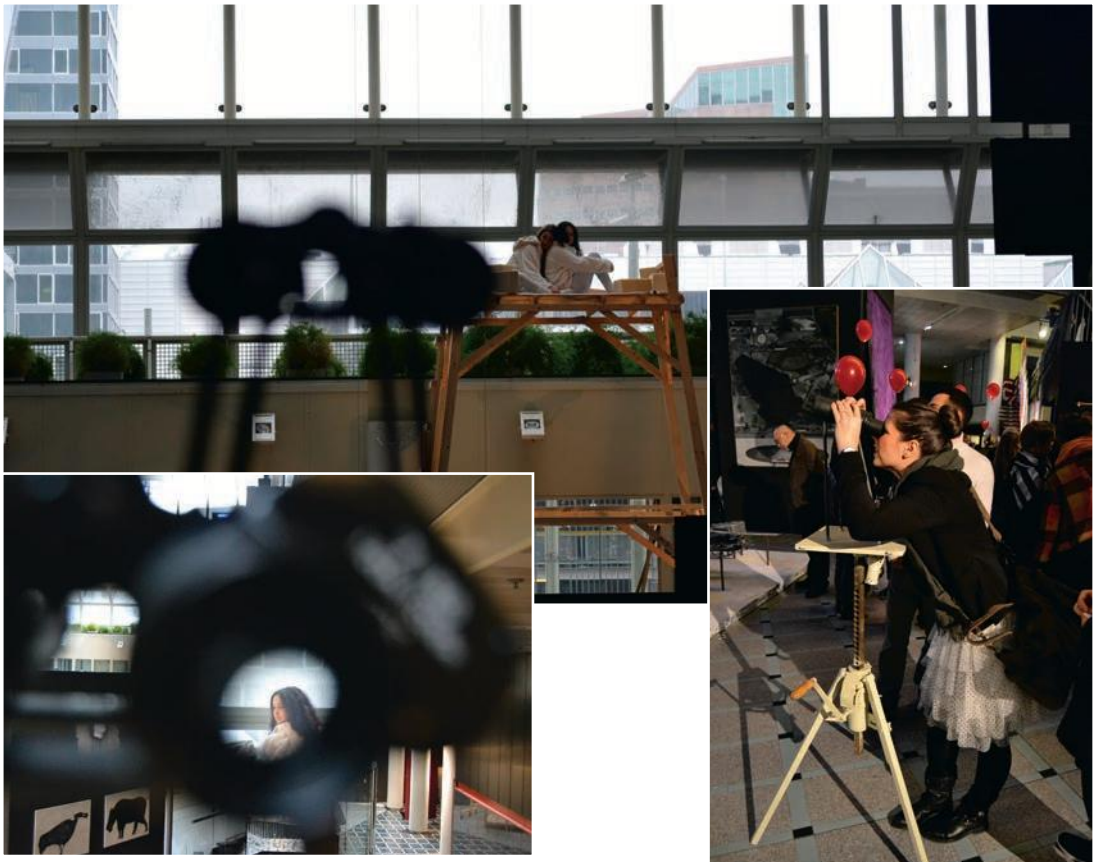
Paradox of intimacy

Installation mit Performance, 2014

Gruppen Ausstellung: "35titles" in De VROM, Den Haag

„Ein etwa fünf Meter hoher Turm, der sich auf einem Balkon befindet, an der Längsseite der Eingangshalle des „VROM“ Gebäudes, das ehemalige Ministerium für Wohnungswesen, Raum-ordnung und Umwelt, ist das Erste von dieser Arbeit, das man sieht. Nur von Weitem kann man die Plattform auf diesem Turm sehen, auf der sich zwei Personen befinden. Zwei Personen die sich nahe stehen? Sie bewegen sich nicht viel jedoch ihre Körper sind in einem ständigen Kontakt miteinander. An verschiedene Stellen des Raumes stehen Ferngläser, die auf die zwei Performer gerichtet sind – plötzlich sind sie ganz nah.

In dieser Arbeit ging es mir darum, durch Distanz und Nähe verschiedene Beziehungen und Verhältnisse zu kreieren. Es gibt drei größere Ebenen in diesem Werk, zum einen die Isolation der Performer, die abgeschieden von allem Geschehen auf dem Turm verweilen. Zum anderen das Eindringen des Beobachters oder Voyeurs, in die Intimsphäre der beiden Performer, die den Blicken schutzlos ausgeliefert sind. Die dritte Ebene jedoch ist die Machtstellung, die den Performern obliegt, denn sie sind auch diejenigen mit der physischen, höheren Position. So sehr sie den Blicken der Betrachter auch ausgesetzt sein mögen, können die Beobachter, doch nur erahnen welche Gefühle und Empfindungen zwischen den beiden Menschen sind. Der Beobachter wird immer nur Beobachter bleiben.“



Stefanie Neubrand

Empathie – Grundlage für eine gelingende Beziehung mit sich selbst und mit anderen

Ein Großteil des Glücks entsteht im Rahmen von Beziehung

Der Mensch als soziales Wesen hat das grundlegende Bedürfnis anderen Menschen zu begegnen, zwischenmenschliche Beziehungen aufzubauen, zu gestalten und zu erhalten. Ein hierfür notwendiger Schlüssel ist die Empathie, das heißt die Fähigkeit sich in eine andere Person einzufühlen. Heinz Kohut, Begründer der “Selbstpsychologie”, beschrieb die Bedeutung der „fundamentale[n] Begabung“ des Menschen zur Empathie wie folgt: „Der Mensch kann in einem psychologischen Milieu, das nicht empathisch auf ihn reagiert, ebensowenig psychologisch überleben wie physisch in einer Atmosphäre, die keinen Sauerstoff enthält“ (1981, zitiert nach Staemmler, 2009, S. 23). Empathie ist ein Grundstein unserer zwischenmenschlichen Interaktion und damit auch ein Grundstein unseres gesellschaftlichen Miteinanders (z.B. Batson, 2009) und unseres Moralverhaltens (z.B. Hoffman, 2000). Authentische, umsichtige und wertschätzende Beziehungen, sei es im Rahmen von Freundschaft oder Partnerschaft, in der Familie, auf der Arbeit, usw., bieten einen Raum für die Entfaltung von Lebenssinn und Lebensglück. Ihr Fundament ist eine tragende Beziehung mit sich selbst.

Sich selbst zu begegnen und kennen zu lernen und dadurch Antworten auf große Lebensfragen wie „Wer bin ich?“ und „Was erfüllt mich?“ versuchen zu finden, stellt ebenso ein ureigenes menschliches Bedürfnis dar, wie mit anderen Menschen verbunden

zu sein. Die Beziehung zum eigenen Innenleben ebenso wichtig zu nehmen wie das geteilte Außenleben, beidem mit Offenheit zu begegnen und sich die Freiheit zuzugestehen zu entdecken, auszuprobieren, Wahlmöglichkeiten und Entwicklungsräume zu haben und dabei auch Fehler machen zu dürfen, ist eine große und lebenslange Herausforderung. Diese ist es vielleicht insbesondere auch in einer Zeit, in der Leistung, Schönheit und Erfolg im sozialen und gesellschaftlichen Miteinander oftmals mit Anerkennung belohnt werden und im Streben nach dieser Anerkennung viel in die Pflege des Äußeren investiert und der Aufmerksamkeitsfokus nach außen gelenkt wird. Indem sich die Aufmerksamkeit und damit der Blick auch nach innen richtet, kann der Mensch mit seinen verschiedenen (Seins-) Zuständen, Bedürfnissen, Stärken und Schwächen, etc., – das heißt mit sich – in Berührung kommen. Der Empathie, das heißt der ich-bezogenen Empathie und damit der Fähigkeit sich in sich selbst einzufühlen, könnte hierbei eine Schlüsselrolle zukommen.

Niemand anderem außer dem Individuum selbst wird es je möglich sein, sich mit seinem innersten Sein und mit all seinen Wünschen, Sehnsüchten, Ängsten, Werten und Einstellungen unmittelbar zu erfahren. Der Mensch ist sich sein Leben lang Experte und in gelebter Selbst-Verantwortung frei. Dies bedeutet weder Egoismus und Isolation noch Abwehr von Unterstützung durch andere, sondern vielmehr eine Kenntnis und eine Balance der eigenen Möglichkeiten und Beschränkungen, welche Gestaltungs- und Begegnungsräume rahmen und schaffen.

Das Paradox der individualisierten westlichen Gesellschaft zeigt sich vielleicht darin, dass das Subjekt auf der einen Seite überbetont wird, während es auf der anderen Seite in seinem einzigartigen Sein Vernachlässigung

erfährt. In diesem Sinne spiegelt (m)eine Entdeckung der und (m)eine Forschungsreise zur Impathie vielleicht die Sehnsucht und die Herausforderung einer Generation wider, die aufgrund der Komplexität ihrer Gegebenheiten eine Zersplitterung und Fragmentierung ihrer sozialen Netze erfährt und daher umso mehr darauf angewiesen ist, aktiv tragfähige Beziehungen mit sich selbst und anderen zu entwickeln.

Was ist Impathie?

Um ein Verständnis für das neue Konstrukt der Impathie zu entwickeln, erscheint es hilfreich, zunächst mittels der Definition von Empathie einen gemeinsamen Ausgangspunkt zu bereiten. Die Definition von Impathie lehnt sich an den aktuellen psychologischen Forschungsstand zur Empathie sowie eigenen Überlegungen an (für eine ausführlichere Betrachtung siehe Neubrand, 2013). Empathie entsteht, wenn wir zum Beispiel einen Menschen oder ein Lebewesen in Not erleben: Stellen Sie sich vor, Sie sehen eine Schildkröte auf dem Rücken am Straßenrand liegen. Sehr wahrscheinlich fühlen Sie sich nun in die Schildkröte und ihre Situation ein, das heißt Sie nehmen diese Schildkröte in ihrer Notlage wahr, teilen und verstehen ihre Situation und ihre Gefühle und bleiben sich dennoch in ausreichendem Maße darüber bewusst, dass es nicht Ihre eigene Not, sondern die der Schildkröte ist. Verläuft dieser empathische Prozess genuin, so könnte bei Ihnen

Empathie

... ist die Fähigkeit, die Gefühle, Bedürfnisse, Situation, etc. eines anderen Menschen wahrzunehmen und zu verstehen,

... kann Mitgefühl und prosoziales Verhalten (Hilfverhalten) auslösen,

... ist die Basis für ein soziales Miteinander und eine gelingende Beziehungsgestaltung mit anderen.

als empathische Reaktion Mitgefühl und der Wunsch der Schildkröte zu helfen entstehen, so dass Sie sie in der Folge vielleicht umdrehen und ihr wieder auf die Beine helfen.

Wendet man das Konzept der Empathie bezogen auf das Selbst an, so wird der Mensch sich selbst zum Gegenüber, in das er sich einfühlen kann. Hierfür sollte es entsprechend der Fähigkeit zur Impathie bedürfen. Damit eine Person Impathie entwickeln kann, sollte ein ausreichendes Maß an Selbstwahrnehmung vorhanden sein, so dass der impathische Mensch in Kontakt mit seinen Gefühlen, Bedürfnissen, etc. sowie seiner persönlichen Lage kommt. Um dabei nicht von der eigenen Erlebenswelt überwältigt zu werden, ist es von großer Bedeutung die verschiedenen Erlebensweisen sowie die eigene Lage auch mit ausreichend innerer Distanz betrachten zu können. Das heißt, die impathische Person sollte aus einer Metaposition heraus mit einzelnen Erlebensweisen mitschwingen und gleichzeitig als Beobachterin ihrer inneren Welt eine ausgewogene Perspektive entwickeln können.

So wie ein empathischer Mensch nicht das Leid und die Notsituation eines anderen abwertet oder verlässt, benötigt auch das impathische Individuum eine annehmende Haltung sich selbst und seiner Situation gegenüber. Unterläuft einem Menschen zum Beispiel ein Missgeschick in einem ihm wichtigen Vorhaben, so ist es für einen günstigen Umgang mit sich selbst von grundlegender Bedeutung, dass er sich nicht von sich und seiner gegenwärtigen Lage abwendet oder sich dafür abwertet, was zusätzliches Leid verursachen kann, sondern sich vielmehr aus einer annehmenden Haltung heraus offen und wohlwollend begegnet.

Eine Grundvoraussetzung für Beziehung ist, das Gegenüber und seine Situation zu verstehen, so dass Kenntnisse gesammelt werden können und an die Stelle von Fremdheit Vertrautheit treten und Vertrauen entstehen kann (Schmid, 2010). Macht sich der Mensch

selbst zu seinem Gegenüber, wird er für sich selbst erfahr- und verstehbar, wodurch sich das Fremde lichtet und Selbst-Beziehung möglich wird. Der Fähigkeit zur Impathie sollte inhärent sein, dass sich die Person im impathischen Geschehen selbst versteht und fortlaufend besser (er)kennen lernt. Der impathische Prozess sollte es dem Menschen folglich ermöglichen, mittels Selbstverständnis Wissen über sein Selbst zu generieren und in sein Selbstbild zu integrieren. Das sich (weiter) entwickelnde Selbstverständnis kann wiederum anderen vermittelt und die eigene Person dadurch kenntlich und verständlich gemacht werden, so dass sich andere auf diese Gedanken, Gefühle, Bedürfnisse, etc. beziehen können.

In diesem Sinne geht es nicht um einen unverletzlichen Menschen, sondern um einen Menschen, der trotz alltäglicher Herausforderungen und Krisen seine psychische und physische Gesundheit möglichst gelingend aufrechterhalten kann. Der impathische Prozess sollte letztlich eine impathische Reaktion möglich machen. Das heißt, so wie Empathie zu Mitgefühl und prosozialem Verhalten führen kann, sollte Impathie zu Selbst-Mitgefühl und autosozialem, das heißt selbstbezogenem Hilfeverhalten, führen können.

Impathie

... ist die Fähigkeit, die eigenen Gefühle, Bedürfnisse, Situation, etc. wahrzunehmen und zu verstehen,

... kann Selbst-Mitgefühl und autosoziiales Verhalten (selbstbezogenes Hilfeverhalten) auslösen,

... ist die Basis für eine gelingende Beziehung mit sich selbst und anderen.

Es bedarf des Einfühlens, um mitfühlen zu können

Auch wenn im alltäglichen Gebrauch die Begriffe Empathie, Mitgefühl und Mitleid häu-

fig synonym verwendet werden, unterscheiden sich diese aus psychologischer Sicht in ihrer Art und Funktion deutlich. Für ein besseres Verständnis der Impathie und ihres beziehungsstiftenden Moments soll neben der Abgrenzung von Empathie zu Mitgefühl und Mitleid auch eine Abgrenzung von Impathie zu Selbst-Mitgefühl und Selbst-Mitleid erfolgen sowie potenzielle Wechselwirkungen dargestellt werden.

Empathie – Mitgefühl – Mitleid

Mitleid entsteht, wenn sich der Beobachter nicht mehr in ausreichendem Maße darüber bewusst ist, dass das Leid nicht sein eigenes, sondern das des Beobachteten ist. In diesem Fall kommt es zu einer Vermischung der Erlebniswelten und das Leid des anderen wird zum eigenen Leid. Das heißt, Mitleid bezieht sich auf das mitempfundene Leid seitens des Beobachters und nicht auf das Leid des Beobachteten und führt dazu, das Leid des Beobachters beenden zu wollen. Eine Option seitens des Beobachters, um sich der Quelle des Gefühls zu entziehen, wäre es wegzugehen und die Leid auslösende Situation zu verlassen. Anders als bei dieser Form der Gefühlsansteckung ist sich der empathische Beobachter ausreichend darüber bewusst, dass es sich vorrangig um das Leid und die Situation des Beobachteten handelt. Das heißt, um das empathisch empfundene Leid zu beenden, reicht es nicht, wie im Falle von Mitleid, die Situation zu verlassen, sondern es muss versucht werden, die Lage der bedürftigen Person zu verändern (Bischof-Köhler, 2009). Empathie unterscheidet sich ebenfalls von Mitgefühl. Mitgefühl ist eine Emotion, die eine bedeutsame Rolle im Entstehen von Hilfeverhalten spielen kann (Bischof-Köhler, 2009). Während Empathie die Fähigkeit umfasst, sich in andere einzufühlen, stellt Mitgefühl eine (potenziell daraus resultierende) positive Emotion dar, die die Sorge um andere beinhaltet und Handlungen motiviert. Empathie stellt demnach die Voraussetzung für

Mitgefühl oder Mitleid dar. Das heißt, Empathie kann zu Mitgefühl oder Mitleid führen, tut dies jedoch nicht zwangsläufig (Decety & Lamm, 2006), denn Empathie kann ebenso die Voraussetzung für z.B. Mitfreude oder moralische Gefühle wie z.B. das Gerechtigkeitsgefühl sein (Bischof-Köhler, 2009).

Impathie – Selbst-Mitgefühl – Selbst-Mitleid

In dem Maße wie sich Empathie von Mitgefühl und Mitleid unterscheidet, sollte sich auch die Fähigkeit zur Impathie von den Emotionen Selbst-Mitgefühl und Selbst-Mitleid abgrenzen lassen. Menschen, die Mitleid für sich selbst empfinden, neigen dazu, ihre eigenen Verfehlungen, Beschwerden, Verluste sowie die durch diese Rückschläge entstandenen Umstände zu übertreiben, von ihren Problemen vereinnahmt und von ihren Gefühlen und Gedanken mitgerissen zu werden. Die in Zusammenhang mit Selbstmitleid erzeugte Überidentifikation mit eigenen leidvollen Erlebensweisen erschwert die innere Distanzierung von Gefühlen, Gedanken, etc. und damit auch die Einnahme einer objektiveren Perspektive und den Zugang zu Ressourcen und Kompetenzen. Steht das Selbst-Mitleid einer Person konstant im Vordergrund, steigt die Wahrscheinlichkeit der Ablehnung durch andere, so dass der Mitleid für sich empfindende Mensch fortwährend enttäuscht und frustriert wird. Studien zeigen, dass Selbst-Mitleid mit Gefühlen von Einsamkeit und Wut assoziiert ist und eine ungünstige Copingstrategie (Bewältigungsstrategie) in schwierigen Situationen darstellt (Stöber, 2003).

Im Falle der Impathie sollte mittels der Einnahme einer Metaposition und einer annehmenden Haltung sowohl eine übersteigerte Beschäftigung und Überidentifikation mit dem persönlichen Leid unterbrochen und die Ich-Bezogenheit reduziert werden, als auch einer Unterdrückung und Vermeidung von negativen Gedanken und Gefühlen ent-

gegengewirkt werden. Stattdessen kann ein „mentaler Spielraum“ zwischen der Metaebene und den inneren Phänomenen erzeugt und eine Öffnung der Erlebens- und Verhaltensweisen erreicht werden.

Impathie sollte insbesondere von Interesse sein, weil sie eine Fähigkeit darstellt, das heißt förder- und steigerbar ist, und zu Selbst-Mitgefühl und Selbst-Hilfverhalten führen kann. Jüngste Studienergebnisse der psychologischen Forschung zeigen, dass Menschen, die Mitgefühl mit sich selbst empfinden, eine stärker ausgeprägte empathische Anteilnahme, Versöhnlichkeit und Altruismus für andere berichteten als solche, denen es an Selbstmitgefühl mangelt (Neff & Pommier, 2012). Den Annahmen zur Impathie und zu Selbst-Mitgefühl folgend zeigen bisherige Studien positive Zusammenhänge zwischen Selbst-Mitgefühl und Indikatoren psychischer Gesundheit (z.B. Lebenszufriedenheit, Optimismus) sowie negative Zusammenhänge zwischen Selbst-Mitgefühl und Indikatoren psychischer Belastung (z.B. Depression, Ängstlichkeit) und Narzissmus (für einen Überblick siehe Neff & Vonk, 2009).

Beziehungsgestaltung bedeutet auch immer Lebensgestaltung

Das Konzept der Impathie umfasst sowohl die Bewältigung des alltäglichen Lebens als auch die Bewältigung von bedrohlichen Situationen und wie Menschen dabei mit sich und ihrer Lage in Beziehung gehen. Im Vordergrund steht dabei die Vorstellung vom Menschen als aktiven Bewältiger und Gestalter seines Lebens. Diese Sichtweise impliziert nicht, dass Menschen nicht auch Situationen oder Zeiten erleben können, in denen sie Hilfe und Unterstützung benötigen. Vielmehr eröffnet sich mit diesem Verständnis eine positive, zuversichtliche und humanistische Herangehensweise. Eine Beschäftigung mit und eine Förderung von Impathie lässt den Blick nicht auf Defiziten und Schwächen ruhen, sondern rückt Fähigkeiten, Kompetenzen

und Ressourcen individuell in den Aufmerksamkeitsfokus.

Vor diesem Hintergrund sollte Impathie zugleich einen dynamischen Anpassungs- und Entwicklungsprozess als auch eine mehrdimensionale Fähigkeit darstellen, die es dem Menschen erlaubt, sowohl im Alltag als auch in schwierigen Zeiten, einen möglichst guten Umgang mit sich selbst, mit den eigenen Bedingungen und - damit verknüpft - mit anderen zu entwickeln. Letztlich sollten eben jene Menschen ihre Bedürfnisse klar kommunizieren und effektiv um Hilfe bitten können, die diese auch wahrnehmen und verstehen und sie dadurch für sich und andere kenntlich werden lassen können. In diesem Zusammenhang sollte ein impathischer Mensch seine Beziehungen stärken können, indem er authentisch und für andere spür- und fassbar ist und sowohl seine Bedürfnisse wie auch die eigenen Grenzen zum Ausdruck bringen kann. Im wechselseitigen Prozess des Einfühlens des Menschen mit sich selbst als Gegenüber sowie des Selbst mit anderen Menschen als Gegenüber entfaltet sich letztlich ein kontinuierliches, wechselseitiges Kennenlernen und damit ein Entfalten und Gestalten von Beziehung.

In der modernen westlichen Welt scheinen sich dem entgegen viele Menschen selbst fremd geworden zu sein und wenig Verbundenheit zu erleben. Die Wiederherstellung von Vertrautheit und Verbundenheit beginnt mit der Bemühung um eine Selbst-Beziehung, deren Werkzeug die Einfühlung in sich selbst sein könnte. Indem der Mensch die Beziehung zu sich selbst kultiviert und Selbst-Verantwortung lebt, schafft er innere Räume und Reichtümer, welche er in die Beziehungsgestaltung mit anderen einfließen lassen kann. Folglich sollte Impathie den Menschen dazu befähigen, einen Weg zu begehen, der weder eine Überbetonung noch einen Verlust des Selbst, sondern vielmehr eine austarierte, wohlwollende und kluge

Selbst-Beziehung ermöglicht und die Tür zu gelingenden Beziehungsräumen mit anderen öffnet.

Literatur

- Batson, D. C.** (2009). These things called empathy: Eight related but distinct phenomena. In J. Decety & W. Ickes (Eds.), *The Social Neuroscience of Empathy* (pp. 3-16). Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology.
- Bischof-Köhler, D.** (2009). Empathie, Mitgefühl und Grausamkeit und wie sie zusammenhängen. *Psychotherapie*, 14(1), 52-57.
- Decety, J., & Lamm, C.** (2006). Human empathy through the lens of social neuroscience. *The Scientific World Journal*, 6, 1146-1163. doi:10.1100/tsw.2006.221.
- Hoffman, M. L.** (2000). *Empathy and moral development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Neff, K.D. & Pommier, E.** (2012). The relationship between self-compassion and other-focused concern among college undergraduates, community adults, and practicing mediators. *Self and Identity*, (pp. 1-17). doi: 10.1080/15298868.2011.649546.
- Neff, K. D., & Vonk, R.** (2009). Self-Compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23-50. doi:10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x.
- Neubrand, S.** (2013). Impathie - ein neues psychologisches Konstrukt und potenzieller Resilienzfaktor. *Systemische Pädagogik*, 3, 30-34.
- Schmid, W.** (2007). *Die Liebe neu erfinden: Von der Lebenskunst im Umgang mit Anderen*. Berlin: Suhrkamp Verlag.
- Staeemler, F.-M.** (2009). Das Geheimnis des Anderen - Empathie in der Psychotherapie. Wie Therapeuten und Klienten einander verstehen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stöber, J.** (2003). Self-pity: Exploring the links to personality, control beliefs, and anger. *Journal of Personality*, 71(2), 183-220. doi:10.1111/1467- 6494.7102004.

Keep breathing

Installation mit Sound und Videos, 2013

Gruppen Ausstellung: "ephemeral" in De Besturing, Den Haag

„Diese Arbeit entstand im Zusammenhang mit einer Gruppen Ausstellung. Ich wollte einen „atmosphärischen“ Raum kreieren, durch verschiedene Elemente wie Sound, Videos, Temperatur und Farben. Zwei Soundinstallationen, eine am Eingang und eine im hinteren Teil des Raumes, ließen durch ihre Rhythmen und Klänge eine fast surreale Stimmung entstehen. Drei verschiedene Videos, die immer abwechselnd gezeigt wurden, riefen verschiedenste Assoziationen hervor. Auch bei den Videos kamen Rhythmen vor, in Form von Atemübungen, die jedoch durch die Wahl des Bildausschnittes nicht gleich erkennbar waren. Insgesamt war es ein Raum, der in jedem verschiedene Assoziationen hervorgerufen hat – beeinflusst durch diverse Reize, aber auch durch das Erlebnis, mit fremden Menschen in diesem Raum zusammen zu verweilen.“



Wolfgang Boeckh

Geht's Ihnen gut, oder haben Sie ein Kind in der Schule?

Ansichten und Einsichten zur aktuellen Bildungsdiskussion

Einer der großen, freilich wohlgemeinten Irrtümer der Geschichte fand sich auf den französischen Münzen, die man früher vor den Ferien immer gerne eintauschte: *liberté* und *égalité* in einem Atemzug, friedlich und appellativ nebeneinander, in idealistischer Gleichberechtigung.

Diese Begriffe haben längst ihren Kampfcharakter eingebüßt. Ich erinnere mich an Wahlkampfplakate meiner Jugendtage: „Schickt eure Kinder länger auf bessere Schulen“ – das war sozusagen die gesellschaftliche Diagnose von Ungleichheit, die die Therapie gleich mitlieferte, oder „Arbeiter, die SPD will euch eure Villen im Tessin wegnehmen“ ein Plakat des damals jungen Klaus Staeck, das in Mannheim hing, ein ironisches Aufblitzen von Klassenkampf in friedlicher Adenauerzeit, bevor in den 70er Jahren eine erste große Bildungsdiskussion begann. Es ging um die Einrichtung der Gesamtschulen. Die Diskussion wurde leidenschaftlich geführt, und, wie auch heute bei Bildungsdiskussionen, lag die Demarkationslinie zwischen den beiden großen Volksparteien. Damals wie heute war die gleiche Frage zu lösen: Sollen alle auf den gleichen Baum klettern, Vögel, Schildkröten, Hunde, Katzen, oder eben nur Affen? Diese Karikatur machte Geschichte.

Vor allem SPD-regierte Länder führten Gesamtschulen ein. Die Idee war bekanntermaßen, Kinder ab Klasse 5 in einigen Fächern gemeinsam im üblichen Klassenverband zu unterrichten, in den „wichtigen Fächern“ aber, also in Mathematik, Deutsch und den Fremdsprachen sollten die Schüler je nach

Leistungsvermögen getrennt unterrichtet werden. Natürlich stellt sich schon allein bei der Unterscheidung „wichtiger“ und „weniger wichtiger Fächer“ die Frage, warum wohl Musik und Kunst, Sport und Religion weniger der Differenzierung bedürfen als Mathematik, Deutsch oder Fremdsprachen...

Dass Paradigmenwechsel in der Schulpolitik nicht automatisch zu politischer Grabenbildung führen müssen, konnte man an der großen Bildungsreform in Finnland sehen, wo der begonnene Reformprozess von der einen Partei begonnen wurde, nach dem Machtwechsel aber nahtlos von der anderen Partei weitergeführt wurde, ohne Richtungsänderung, ohne parteipolitisches Kalkül, ohne gesellschaftspolitische Aufladung.

Nach dem Pisa - Schock beklagten die Einen, die Schüler könnten zu wenig Mathematik, die anderen diagnostizierten Defizite bei Textverständnis und Rechtschreibung, andere sprechen über Defizite bei Fremdsprachen, bei Tugenden wie Teamfähigkeit, Sozialkompetenz, Kreativität. Andere forderten den Fächerkanon ein, wollten mehr, z.B. Wirtschaft, Kenntnisse über Jurisprudenz, Ernährung, Gesundheitserziehung.

Andere leugnen den Pisa-Schock überhaupt, bestreiten die Vergleichbarkeit der Länder und der Ergebnisse, einige sogar die Relevanz der Studien, verweisen auf den sozialen Frieden in Deutschland, die unbestreitbaren Erfolge des dualen Systems mit beispielloser Beschäftigung von Jugendlichen, die in den PISA – Gewinnerländern in verhältnismäßig große Jugendarbeitslosigkeit entlassen werden.

Kompliziert wird die Diskussion durch eine Föderalismusdebatte, dem Wunsch nach Einheitlichkeit im Bildungswesen.

Nach wie vor scheinen folgende Fakten zu gelten:

- Wiederum und immer noch ist die Bil-

- dungsdiskussion eine Parteidiskussion
- Es werden Systemdebatten geführt
- Fast alle gesellschaftliche Gruppen haben Forderungen an die Schule
- Privatschulen profitieren von Bildungsdiskussionen
- In nie gekannter Weise wird gesellschaftlicher Erfolg über Schulabschlüsse definiert
- Es werden leidenschaftliche Qualitätsdebatten geführt, aber es gibt keinen gesellschaftlichen Konsens über Inhalte.

Beginnen wir mit dem letzten Phänomen:

Plato diskutierte im Hain des Akademos mit seinen Schülern über die ihm relevant erscheinenden Fragen, das war in den mittelalterlichen Klosterschulen, den platonischen Akademien der Renaissance sicher nicht anders, von Humboldt erweiterte den Kanon um eine vergrößerte Welt und forderte erstaunlich früh Bildung als wirtschaftlichen Standortfaktor, aber sowohl er als auch die Reformpädagogen des 19. und des frühen 20. Jahrhunderts wussten noch im großen Ganzen, was zu lehren und zu lernen sei.

Dieser Kanon des Humanistischen und die anfangs noch bescheiden aufblühenden Naturwissenschaften und die sie begleitenden Musen brachten es bis in die betroffenen Wohnzimmer, der Grundkonsens hatte Bestand.

Der ist uns gründlich verloren gegangen. Was sollen wir lehren, was sollen wir lernen, und vor allem, wie viel davon? Das naturwissenschaftliche Wissen unserer Zeit in der Schule abzubilden, ist schlicht unmöglich, Religion, Kunst, Musik, ein weltumspannender Basar der Möglichkeiten, nach dem Erlernen der Fremdsprachen, wenn's an die Literatur geht, wird es ähnlich kompliziert wie im Deutschunterricht; die Rolle der dominanten Hilfswissenschaft Mathematik ist ebenfalls unklar.

Dazu kommt die Liste der „modernen“ Defizite: Unsere Kinder ernähren sich falsch, sie haben keine Ahnung von Politik, von Wirt-

schaft, sie kennen Mallorca besser als den Pfälzer Wald, und das Lesen und Schreiben, vielleicht längst dem Computerkonsum geopfert?

Bildung wird gerne mit Wissen verwechselt, das „Günther-Jauch Phänomen“: von allem viel, dann ist es gut, und nachhaltig soll es auch sein. Nun die Gegenbewegung, in der Schule ist von *Kompetenzorientierung* die Rede.

Die Frage, *was* gemeinsam gelernt werden soll, bleibt unscharf, die öffentliche Diskussion ist von der Frage nach der Gemeinschaftsschule bestimmt; Gymnasiallehrer beschäftigen sich wieder mit der Frage nach der Dauer der Schulzeit. Der Lehrer soll zum Lernbegleiter werden, Kinder sollen in Gruppen sozial lernen; die fachliche Qualifikation des Gymnasiallehrers weicht dem „Coaching“, der kompetenzorientiert anleitet. Im gelingenden Fall hilft der Stärkere dem Schwächeren, nimmt im Lerntempo Rücksicht. Durch Binnendifferenzierung wird der Umgang mit heterogenen Lerngruppen geübt und erlernt. Gedacht wird „von der Differenzierung zur Individualisierung“¹.

Zweifellos ist die Gemeinschaftsschule ein soziales Projekt. Kinder ohne verpflichtende Empfehlung der Grundschule sollen in gemeinsamen Klassen bis mindestens zur achten Klasse unterrichtet werden, um dann die möglichen Abschlüsse zu machen, möglichst den Mittleren oder auch das Abitur, nach 8 oder, noch besser, nach 9 Jahren. Die Schulen, in der Regel vereinte Haupt- und Realschulen, die oftmals ein Standortproblem heilen wollen, erhalten eine zaghafte bevorzugte Lehrerzuweisung, es gibt zwei Lehrerwochenstunden pro Klasse zusätzlich, eine nennenswerte Senkung des Klassenteilers ist nicht vorgesehen. Dazu soll aber möglichst eine zeitnahe Umsetzung der EU-Richtlinie zur Inklusion kommen; auf Elternwunsch hin sollen behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam unterrichtet werden:

1) „Schule im Blickpunkt“, Landeselternbeirat Baden-Württemberg, Mai 2012.

..., damit verbunden ist eine Umkehrung des pädagogischen Denkens: Die Schulklasse passt sich nicht länger dem Unterricht an, sondern der einzelne wird gezielt gefördert durch adaptive Gestaltung des Unterrichts. Adaptiver Unterricht heißt zum einen Lernmöglichkeiten, aber auch Grenzen der Schülerinnen und Schüler regelmäßig (im Sinn eines jahrgangsübergreifenden Prozesses) pädagogisch zu diagnostizieren und zum anderen Lernprozesse zu individualisieren“...

„Mithilfe von Kompetenzrastern werden Schülerinnen und Schüler zu Spurenlesern. Sie können Auskunft geben über ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten. Sie wissen, was sie bereits können, aber auch, was sie noch lernen können.“²

Wir müssten eigentlich über den *Bildungsbegriff* im Schulsystem reden, und natürlich darüber, ob *Differenzierung und Inklusion* als Wege zum Ziel über einen Systemwechsel zu erreichen seien, oder besser durch Fortschreibung und Verbesserung des Schulsystems herkömmlicher Prägung.

Die öffentliche Diskussion über Schulen (und Kindertagesstätten) ist inzwischen zweifellos davon bestimmt, was der Staat zu leisten habe, und er übernimmt in steigendem Maße bereitwillig all diese Aufgaben in nie da gewesener Präsenz, hat aber noch kaum Erfahrung mit dieser in der Quantität und Qualität neuen Aufgabe, übrigens auch ein kapitales Personalproblem. Nur totalitäre Staaten wagten sich bisher in solcher Breite an diese Aufgabe. Deutschland stellt sich damit in die Nachbarschaft zu den meisten europäischen Ländern, in ihren regionalen Traditionen. Damit ist klar, dass dies ein deutlicher, freiwilliger Rückzug der Eltern aus Bildung und Erziehung ist, nicht nur ein zwingendes Angebot für bildungsferne Schichten und Migrantenfamilien. Inzwischen ist die Idee Ganztagesschule mit Mittagessen, Hausaufgabenbetreuung, Arbeitsgemeinschaften usw.

2) Claudia Hartmann- Kurtz, Landesinstitut für Schulentwicklung

in jedem besseren Gymnasium auf dem Weg, oft mit Mühe. Das elterliche Bewusstsein auch sog. bildungsnaher Schichten, dass Erziehung und Bildung eine wichtige und vornehme Elternaufgabe in Arbeitsteilung mit der Schule sein **muss**, ist deutlich am Schwinden. Kaum im politischen Bewusstsein ist die Tatsache, dass hier eine gigantische finanzielle Umverteilung der Lasten stattfindet.

Wenn Schule nun dennoch alle oben aufgezählten Leistungen der allgemeinen Lebensgestaltung – von der Wirtschaftskompetenz, dem Rechtsverständnis, der musischen Erziehung, der erweiterten Bewegungserziehung (Adipositas-Prävention!), der Ernährung, der Gewaltprävention, vor allem aber der Integration von Ausländern und Behinderten usw. übernehmen soll, letztlich also so etwas wie Erziehung zum „Lebensglück“, kann das niemals mit der überkommenen Vorstellung von Kita und Schule gelingen, und keinesfalls mit der bisherigen Vorstellung davon, was das eigentlich kostet. Wir reden hier nicht über Peanuts, wir reden über Milliarden Unterfinanzierung, die besser in der gesellschaftlichen Prävention ausgegeben wären, als in den Sozialsystemen. Wir müssen also, dieses Forschungsergebnis muss man vorbehaltlos akzeptieren, die *Bildungsungerechtigkeit* zur Kenntnis nehmen; es gibt Bildungsverlierer in Deutschland. Es geht überwiegend nicht mehr, wie in den 70er Jahren um die sog. Arbeiterkinder, längst in der unteren Mittelschicht angekommen, es geht um die Kinder von Arbeitslosen, Migranten, sog. „bildungsferne Schichten“, die sich in dieser Rolle eingestuft haben.

Wie bereits erwähnt, gibt es ein generelles Problem in der Auseinandersetzung mit dem Begriff „Bildung“; er ist unklar, meint oft Ausbildung, wird mit lexikalischem Wissen verwechselt. Im Gegensatz zu manchem anderen Land, das mit wesentlich kleineren Curricula auskommt, drückt uns auch die Last der Bildungsgeschichte. Es führt in Deutschland kein Weg daran vorbei, eine Bil-

dungsdiskussion zu führen, und sie hat auch etwas mit dem Erhalt der Demokratie zu tun. Es ist also kaum ein Zufall, dass im Jahr 2013 gleich drei interessante Veröffentlichungen zu unserem Thema erschienen:

Richard David Precht, *Anna, die Schule und der liebe Gott*, München 2013

Julian Nida-Rümelin, *Philosophie einer humanen Bildung*, Hamburg 2013

John Hattie, *Visible Learning*; Deutsche Ausgabe „Lernen sichtbar machen“ von W. Beywl und K. Zierer, Baltmannsweiler 2013

Nida-Rümelin führt die tiefendendste Diskussion, als seriöser Philosoph erkennt er, dass die Wurzeln unserer heutigen Probleme historische Ursachen haben, vor allem, dass sehr früh in der Bildungsgeschichte Schule Nützlichkeitsüberlegungen zum Opfer fiel. Wer Bildung nur erwerben soll, um fit für Beruf und Markt zu werden, wird ohne kulturelle Leitidee scheitern, er kann seine Talente und Interessen nicht verwirklichen. Die alten, antiken Fragen nach Humanität, Lebensglück und gesellschaftlicher Selbstverwirklichung, also letztlich nach gelingender Demokratie, werden im Kontext zahlreicher philosophischer Textbeispiele neu gestellt, differenziert beantwortet und mit präzisen Analysen garniert. Gottseidank beginnt Nida-Rümelin nicht mit guten Ratschlägen für die bekanntlich reformresistenten Lehrer und Schulleiter. Er stellt kluge Fragen und stellt der schulischen Manie, alles zu bewerten, Zensuren und Versetzungen als Kerngeschäft zu betreiben, die gesellschaftliche Realität gegenüber, dass Chancen und damit verbunden vor allem Gehälter eine schwer verständliche Hierarchie transportieren: Wieso stirbt die Hauptschule, wo kommt die Dominanz der Krawattenberufe her, was rechtfertigt die geringe Akzeptanz handwerklicher Berufe, wieso verdient ein Akademiker mehr als eine Krankenschwester uvm. Er plädiert für einen erneuerten Humanismus, der erlaubt und befördert, begründete Überzeugungen auszu-

bilden, die Fähigkeit zu autonomer Lebensgestaltung und die Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen, in den Mittelpunkt stellt. Ihn beschäftigt die Balance zwischen affektiven und rationalen Elementen, Einheit und Grenzen der Vernunft; schön ist dieses Zitat: „*Man kann nichts durch den Verstand begreifen, was nicht auf irgend eine Weise in dem Gebiet der Sinne und der Empfindung angepielt ist; aber man kann auch nichts in sein Wesen aufnehmen, was nicht durch Begriffe einigermaßen vorbereitet ist*“³

Er plädiert für Orientierungswissen, um der überquellenden Lehrpläne Herr werden zu können, weniger ist mehr. Nida-Rümelin plädiert für einen runderneuerten, zeitgemäßen Tugendbegriff, der die Probleme historischen Verständnisses von humanistischer Bildung, die uns bekanntlich weder vor Auschwitz noch vor zwei Weltkriegen bewahrt hat, transformieren könnte. Spätestens bei den ethischen Tugenden geht das nicht ohne Praxis, nicht durch Belehrung. Besonders wichtig erlebe ich seinen Text im Hinweis auf emotionale Tugenden. Emotionalität und Rationalität sind, das wissen wir nicht nur seit den jüngeren Ergebnissen der Neurowissenschaften, keine Gegensätze. Nida-Rümelin beklagt zu Recht die „kognitive Schlagseite“ unseres Bildungswesens. Wiederum zitiert er Wilhelm von Humboldt:

„Bleibt man fest dabei stehen, Zahl und Beschaffenheit der Unterrichtsgegenstände nach der Möglichkeit der allgemeinen Bildung des Gemüths in jeder Epoche zu bestimmen, und jeden Gegenstand immer so zu behandeln, wie er am meisten und besten auf das Gemüth zurückwirkt, so muss eine ziemliche Gleichheit herauskommen. Auch Griechisch gelernt zu haben könnte auf diese Weise dem Tischler ebenso wenig unnütz seyn, als Tische zu machen dem Gelehrten.“⁴

3) W.v. Humboldt, *Plan einer vergleichenden Anthropologie*, 1797

4) *Der Litauische Schulplan*, 1809

Dankbar bin ich Nida-Rümelin, dass er den Begriff „Inklusion“ von seiner allein technischen Sichtweise befreit. Er spricht von einer sozial desintegrierten Gesellschaft, die allein durch Bildungsanstrengungen nicht re-integriert werden kann. „Bildungspolitik ist mit Wirtschafts- und Sozialpolitik eng verflochten“ (Nida-Rümelin, 2013, S 192). Er erkennt, und das ist seine große Stärke, die Notwendigkeit eines „zivilgesellschaftlichen und politischen Gesamtprojektes“, wenn das Ziel gleiche Freiheit, gleicher Respekt und gleiche Autonomie seien. Auch er diagnostiziert das Zementieren gesellschaftlicher Ungleichheit im deutschen Bildungssystem, aber er verfällt nicht auf die sattsam bekannten Sprüche von gleicher Bildung für alle, oder singt das Lied von möglichst vielen Abiturienten, auf Kosten des Niveaus, wie allenthalben zu sehen. Er zitiert den Amerikaner Ivan Illich, der bereits 1971 anhand von Entwicklungsländern nachgewiesen hatte, dass die Etablierung selektiver Schulsysteme die Legitimierung bestehender Klassenstrukturen bedeute.

Nida-Rümelin plädiert für eine Neuordnung der Inhalte und damit für eine Diskussion des Bildungskanons, für die Durchlässigkeit der Fächergrenzen, Projektunterricht; übrigens weist er mit Recht daraufhin, dass die Leistungen deutscher Schulen im Fremdsprachenunterricht überdurchschnittlich sind, was bezeichnenderweise keinen PISA-Statistiker interessierte. Liebenswert, aber nicht immer ganz alltagstauglich sein Rat, den er Schülern gibt:

„Man soll nicht so sehr darauf achten, von welcher Bildungsleistung man welchen Vorteil haben kann, sondern was einen inhaltlich interessiert.“ Dennoch ist der Schlusssatz fundamental: Es geht darum, *„Autor des eigenen Lebens zu sein....Glück in der Entfaltung der eigenen Fähigkeiten zu erfahren.“*

Precht vertritt die Positionen, die ein Teil der Bildungsforscher seit längerer Zeit in den Raum stellt, und die teilweise in rote und grüne

Programme Eingang gefunden haben:

- Keine Zensuren, sondern verbale Beurteilungen
- Kein „Sitzenbleiben“ mehr
- Das deutsche Schulsystem ist ungerecht
- Weg von den Fächern, hin zu Themenfeldern
- Weg von der 45- Minuten-Taktung der Stunden
- Lehrer sind in der Regel schlecht ausgebildet, Pflichtfortbildungen in den Ferien
- Mehr digitales Lernen
- Keine Beamten mehr als Lehrer („Liegestühle auf der Titanic“)
- Mehr außerschulische Fachleute in die Schule, z.B. „pensionierte Physiker“
- Assessment-Center zur Lehrerauswahl
- Individualisiertes Lernen

Precht schreibt flüssig, er macht intelligente Bemerkungen über Bildung und Bildungsgeschichte, geradezu lesenswert seine Einlassungen über Wilhelm und Alexander von Humboldt; kein Satz ist ohne Wahrheit, aber leider ist das Buch an keiner Stelle von seriöser Wissenschaftlichkeit. Einstein darf wieder mal scheitern, die dummen Lehrer haben ihn nicht entdeckt – keine Seite des Buches ohne flapsige Polemik über unfähige Politiker, den dämlichen Föderalismus, langweilige Lehrer, die auch mal „Pflaumen“ genannt werden dürfen, (Langeweile ist ein Lieblingswort von Precht), seine Anmerkungen zu Kreativität sind dürftig und inkompetent, Leistungsbereitschaft entwickelt er nur aus Motivation. Hach, wie gerne würde ich ihn mal in eine 8. oder 9. Klasse schicken! Die wären mit seinen pensionierten Physikern, die mal so richtig erzählen könnten, wie es in der Welt draußen so zugeht, so glücklich und leistungsbereit, dass der Unterricht wie im Fluge verginge. Precht hat gleich einige Beispiele bereit: mit sozusagen leuchtenden Augen berichtet er davon, wie indische Kinder im Slum in Neu Delhi an einem Lerncomputer spielten und dabei spielerisch sich selbst

beibrachten, ein Mathematik- Programm zu lernen, und Precht fügt glücklich hinzu „*sie lernten dabei spielerisch Englisch hinzu, sobald sie sich e-mails schreiben konnten. ... Sie erreichten in kürzester Zeit ein verblüffend großes mathematisches Wissen*“.

Hier wird der populistischen und wohlfeilen Formulierung die Präzision und seröse Differenzierung geopfert. Die Lufthoheit über Stammtische – wenn sich die Eiferer der aktuellen Bildungsdiskussion überhaupt an solchen einfinden sollten - die kann man damit gewinnen. Schade, weniger Flapsigkeit und Besserwisserei – Herr Precht weiß wirklich alles ganz genau – und man könnte manche konservative Bastion im einen oder anderen Lehrerzimmer wirklich stürmen. Die ZEIT hatte ihm am 11. April 2013 die Titelgeschichte gewidmet; eine vertane Chance.

Sehr brauchbar ist das riesige Zahlenwerk des Australiers **John Hattie**. Er hat 800 Meta- Analysen ausgewertet, die auf über 50.000 Studien mit ca. 250 Millionen Lernenden zurückgreifen. Auch wenn die untersuchten Schulsysteme divergieren, ist die Fülle der Ergebnisse durchschlagend. Er hält sich nicht mit Philosophie auf, obwohl er die humanistischen Stichwortgeber gut kennt, er rückt unserem Thema mit naturwissenschaftlichen Methoden zu Leibe: Er entwickelt eine Art Tachometer, der jeweils anzeigt, wie relevant seine Messergebnisse sind. Ihn interessieren keine gesellschaftlichen Diskussionen, nicht bürgerliche Beschwerden oder eine Diskussion über Humanismusrezeption. Er will wissen, wie wirksam in der Schule eingesetzte Methoden und Mittel sind und welche nicht. Es entsteht ein Ranking der Wirksamkeiten, und auf Platz eins steht der Lehrer. Punkt. Hier liegt natürlich auch die größte Varianz der Ergebnisse. Damit kein falscher Eindruck entsteht, das Buch hat hohes Niveau und genügt allen Standards moderner Bildungsforschung – und es ist sehr unbequem in der aktuellen Diskussion, weil eben einiges nachgewiesen wird, was nicht in die Ideologie derer passt, für die ein Leh-

rer zum „Lernbegleiter“ wird, der intrinsische Motivation fördert. Wirksam ist ein Lehrer eben doch, wenn er vorne steht und hoffentlich Recht hat, und wie! Dazu muss immer eine Kultur des Feedbacks kommen, auf die Hattie großen Wert legt, und eine Kultur, die Fehler als Normalität in den Blick nimmt. Zitat Hattie: „*Es ist von entscheidender Bedeutung sicherzustellen, dass Fehler nichts Schlimmes sind*“ (H., S. 5)

Das Werk ist von solch epochaler Fülle, dass es hier genügen muss, einige untersuchte Themenfelder zu nennen:

- Gender
- Gesundheit und Medikamente, körperliche Merkmale
- Kognitive Entwicklungsstufen
- Selbsteinschätzung
- Kreativität
- Schülerpersönlichkeit und Selbstkonzept
- Motivation
- Konzentration und Ausdauer
- Angstreduktion
- Einstellung zu Mathematik und den Naturwissenschaften
- Bewegung und Entspannung
- Ernährung
- Ethnizität bzw. die eigenen Sicht darauf
- Vorschule, Vorerfahrungen
- Häusliches Umfeld, Beiträge des Elternhauses
- Verschiedene Schulformen, Lernformen
- Lehrerfortbildung
- Beiträge der Curricula, Intentionen, Ziele
- Lernen, Fördern

Die wichtigsten Ergebnisse kleide ich spitzbübisch in die Worte von Precht, der auch Hattie gelesen hat und schmallippig wie folgt zusammenfasst:

„Schädlich sind Sitzenbleiben, übermäßiges Fernsehen und lange Sommerferien. Was nicht schadet, aber auch nicht hilft, sind offener Unterricht, jahrgangsübergreifender Unterricht und webbasiertes Lehren und Lernen. Was nur gering hilft, sind kleine Klassen, eine

bessere finanzielle Ausstattung, entdeckendes Lernen und Hausaufgaben. Was dagegen hilft, sind regelmäßige Leistungsüberprüfungen, vorschulische Fördermaßnahmen, lehrerleiteter Unterricht und Zusatzangebote für starke Schüler. Und was richtig hilft, ist ein starkes Lehrerfeedback, problemlösender Unterricht, eine fachspezifische Lehrerfortbildung, Programm zur Leseförderung und ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler.“

Schon Hartmut von Hentig wollte Schule neu denken. Das muss so weitergehen. Aber wir brauchen keine großen Systemdebatten, sondern die Vielfalt der Lösungen, in regionaler Akzeptanz, private und öffentliche. Eltern und Schule gemeinsam, das sollte gelingen, ohne Parteienstreit. Die Qualität der Ausbildung der Lehrkräfte kann weiter wachsen, mehr pädagogische diagnostische Kompetenz, aber weiterhin mit hohem akademischem Anspruch in den studierten Fächern. Die Notenhuberei an den Gymnasien wurde von den Eltern in die Schulen getragen, und an den Grundschulen war es ebenso. Ich erwarte viel Verbesserendes alleine durch die demografische Entwicklung, und zum Schluss sei mir hier sogar ein wenig Feuerzangenbowle erlaubt:

Sollte der Arbeitsmarkt tatsächlich händeringend Arbeitskräfte suchen, würde endlich wieder Normalität in den Schulen einkehren, Zensuren verlören ihre übergroße Wichtigkeit. Sie würden ehrlicher, und sie wären im Unterricht nicht mehr die Hauptsache. Zukunft von Schule wird sicher auch davon abhängen, wie viel wir bereit sind, dafür zu bezahlen, und ob wir Bildung als natürlichen Beitrag zu einem erfüllten und humanen Leben begreifen, nicht nur als nützliche Begleitmusik für berufliches Fortkommen. Viel wäre schon gewonnen, wenn wir dahin kämen, wo einstmal schon Jean Jaques Rousseau war, als er in seiner Bildungsschrift „Emile“ den Unterschied zwischen „Bourgeois“ und „Ci-

toyen“ beschwor. Dann wird Bildung auch ein Beitrag zur Demokratie.

Über den Autor:

Wolfgang Boeckh

geb. 1949, Studium Musik, Musikwissenschaft, Tätigkeit als Lehrer in Mannheim und Weinheim, Verbands – und Kulturarbeit in Mannheim, Schulleiter in Leipzig und am Gymnasium Durmersheim bei Karlsruhe. Veröffentlichungen:

„Weiter Raum Schule“, Leipzig 2001, Hrsg. „mittendrin“, 40 Jahre WHG Durmersheim, Leipzig 2010, Hrsg.

Sculptur

2012

„Eine Frau zu sein bedeutet manchmal verletzlich zu sein, sich in einer unterlegenen Position zu befinden - oft kann die Gegenwart des eigenen Geschlechtes hinderlich sein, völlig frei in den Entscheidungen und dem Verhalten zu sein. Es gibt immer Situationen, in denen eine Frau mit ihrer körperlichen Unterlegenheit konfrontiert ist. Diese Ängste und Wahrnehmungen, regten mich an diese Skulptur zu machen, die stark von dem Weiblichen Geschlecht inspiriert ist. Die erhöhte Position der Skulptur an der Wand, zwingt den Betrachter aufzuschauen, um sie zu betrachten und rückt so diesen sensiblen Teil einer Frau in die Position des Überlegenen und schafft zugleich eine Distanz zum Beobachter.“



Joyce Saint-Denis, Sonja Winter

Wir wollen „Käsesucher“ sein! Systemisch Arbeiten in einer sozialpädagogischen Einrichtung

Ein Junge von ca. 8 Jahren, der aufgrund seiner Auffälligkeiten von einer Diagnose zu anderen gereicht wurde, verweigerte irgendwann das Sprechen mit den Fachleuten. Auf achtsames Nachfragen und in kleinen vereinbarten Schritten könnte er den Grund für sein Schweigen nennen. Er verglich sich bildhaft mit einem Schweizer Käse, bei dem alle nur die Löcher betrachten und darin herum bohren, bis irgendwann kein Käse mehr vorhanden ist.

Diese Geschichte aus der Praxis unserer damaligen Supervisorin Mechthild Reinhard legte 2008 zusammen mit ihrer gelebten systemischen Haltung den Grundstein für unseren Anspruch als „Käsesucher“ tätig zu sein und in unserer Arbeit zur „Käsevermehrung“ beizutragen.

Seit 2009 wurde nach und nach das Team der sozialpädagogischen Familien Hilfe gGmbH in Bruchsal mehrjährig zu Systemischen Beraterinnen¹ fortgebildet. Mittlerweile besteht das Team zu 2/3 aus systemischen Beraterinnen, systemischen Therapeutinnen und systemischen Supervisorinnen / Coachs. Diese Grundhaltung und unser ‚Käsesucher-Anspruch‘ ziehen sich durch alle drei Fachbereiche unserer Einrichtung:

- Ambulante Jugendhilfe für Familien (Sozialpädagogische Familienhilfe, Erziehungsbeistandschaft, Betreuer Umgang)
- Beratungsstelle „Libelle“ für Menschen,

¹ Wir verwenden durchgehend und der einfacheren Lesbarkeit wegen die weibliche Form – die männliche ist aber stets mitgedacht.

- die Häusliche Gewalt erleben oder erlebten
- Frauenhäuser im Landkreis Karlsruhe – „Geschütztes Wohnen“

In vielen Einrichtungen der Jugendhilfe ist eine systemische Haltung und eine systemische Ausbildung mittlerweile etabliert und sowohl bei Trägern als auch innerhalb der Jugendämter auf dem Vormarsch. In der Arbeit mit Menschen, die häusliche Gewalt erfahren haben oder davon bedroht sind, ist diese Grundhaltung noch nicht ganz so verbreitet. Allein die Ausweitung unseres Angebots auf „Menschen“ statt das Angebot nur auf Frauen zu begrenzen, wird immer wieder diskutiert.

Wir setzen die systemische Pädagogik auch in unserer Arbeit und Haltung in den beiden Frauenhäusern des Geschützten Wohnens um. Unsere Erfahrungen und die Rückmeldungen der Klientinnen bestärken uns, auf diesem Weg weiter zu gehen, auch wenn vielen Einrichtungen in dem langjährig praktizierten Grundsatz der ‚Parteilichkeit‘ einen Widerspruch oder Kontrapunkt zur systemischen Haltung der Allparteilichkeit sehen. Wir möchten andere ermutigen ‚Parteilichkeit‘ auf einem systemisch-pädagogischen Hintergrund neu zu definieren.

Praxisbeispiel aus der Beratungsstelle Libelle für Menschen, die häusliche Gewalt erfahren

Zunächst stelle ich unsere Ziele, Struktur und Arbeitsweise in der Beratungsstelle kurz vor. Anhand eines Praxisbeispiels konkretisiere ich dann unsere systemischen Ansätze in der Beratung bei häuslicher Gewalt.

Ziele unserer Beratung bei Libelle sind

- Möglichkeiten der Deeskalation durch rechtzeitige Inanspruchnahme von Beratung

- Von häuslicher Gewalt betroffene Menschen durch Beratung und Unterstützung einen Raum der Akzeptanz und des Verständnisses aufzeigen
- Gemeinsam mit den Betroffenen einen Weg aus der Gewalt erarbeiten und neue Lebensmuster entwickeln
- Betroffenen einen Raum und die Möglichkeiten schaffen, verloren geglaubte Ressourcen wiederzuentdecken
- Betroffene können sich als aktiv und bewusst Handelnde erfahren

Unser Anliegen ist es, Menschen zu ermutigen, zu unterstützen und dabei zu begleiten, für sich ein Leben ohne Gewalt aufzubauen und ihren eigenen, selbstbestimmten Weg (wieder) zu finden.

Struktur der systemischen Beratung

Der Ablauf des systemischen Beratungsgesprächs hat für mich eine spezifische Struktur, die es mir erleichtert, im Hinblick auf ein ziieldienliches Gespräch handlungsfähig zu bleiben. Die formale Struktur dient mir dabei nur als Orientierungsrichtschnur, steht aber nicht im Vordergrund. Vielmehr steht im Vordergrund der Aufbau und die Aufrechterhaltung einer wertschätzenden Beziehung zwischen der Klientin und mir als Beraterin. Das Erstgespräch dient dem Herstellen eines Arbeitsbündnisses zwischen Beraterin und Klientin und umfasst einige Schritte, wie z. B.:

- Beschreibung des Beratungskontextes
- Abklärung der Sinnhaftigkeit der Beratung
- Klärung des Problem- und Lösungskontextes
- Einführung der Außenperspektive
- Bisherige Lösungsversuche
- Zieldefinition und -klärung des Beratungsauftrags
- Abschlusskommentar und Verabschiedung

Auch bei jedem Folgegespräche, holen wir uns einen eigenständigen Auftrag ein, damit das Gespräch als Mittel für einen bestimmten, von den Kundinnen definierten Zweck verstanden werden kann. Mögliche Eingangsfragen sind:

- „Was hat sich seit unserem letzten Gespräch getan bzw. ereignet?“
- „Was hat sich in der Zwischenzeit verändert?“
- „Was haben Sie in der Zwischenzeit anders gemacht?“
- „Wie haben Sie es sich ergehen lassen?“
- „Was ist seit dem letzten Mal besser geworden? Oder: Was hat sich verbessert?“

Den Folgeauftrag kann man so formulieren: „Woran würden Sie heute merken, dass Ihnen das Gespräch mit mir etwas gebracht hat?“

Wir verwenden in der Beratung häufig folgende systemische Interventionen / Methoden:

- zirkuläre Fragen, Skalierung, Fragen zur Wirklichkeits- und Möglichkeitskonstruktion
- Familienaufstellung
- Genogrammarbeit

In der Beratung sehen wir die Klientin als Expertin für ihr Leben. Sie entscheidet, was gut für sie ist, was nicht, was aus ihrer Sicht funktioniert, was nicht.

Wir möchten Menschen in der Beratung dabei unterstützen, ihre Sichtweisen auf die Dinge zu erweitern, ihre Perspektive zu wechseln, ihre Ressourcen zu erkennen und zu nutzen sowie ihre Handlungsmöglichkeiten zu vergrößern.

Die Beratene führt die Änderung herbei, die Beraterin gibt „nur“ den Impuls dazu.

Praxisbeispiel

Frau K. meldet sich bei „Libelle“. Sie erlebt Gewalt durch ihren Freund, der Alkoholiker ist und sich noch für wenige Tage stationär in einer Klinik aufhält. Zum ersten Gesprächstermin an einem warmen Tag kommt sie in einer hochgeschlossenen Jacke. Ihr Gesicht ist versteckt unter einer Baseballkappe, es gibt kaum Blickkontakt, ihre Körperhaltung ist gekrümmt. Frau K. schämt sich für ihre Situation, ist sehr ambivalent. Die folgenden Beratungstermine stellen wir in einer Tabelle dar, um die Entwicklung des Prozesses deutlicher zu machen.

Termin	Schilderung & Anliegen	Ansätze & Vereinbarungen
1	<p>Frau K. weiß nicht, wie sie sich entscheiden soll: <i>Soll sie sich trennen oder nicht? Falls Sie sich trennt, wo soll sie hin? Sie ist oft verzweifelt, hat schon überlegt sich umzubringen. „Ich bin doch dumm, dass ist nicht mehr normal oder?“</i></p> <p>Wenn der Partner (P) nicht trinkt, zeigt er sich anders. Wenn er trinkt, wird er gewalttätig. Sie hat Angst, etwas Falsches zu sagen oder zu machen und Schuldgefühle.</p> <p>Frau K. ist Rentnerin, bleibt nur zu Hause, hat keine Kontakte. Ihr Sohn (24) wohnt bei seiner Freundin.</p> <p><u>Ihre Skalierung</u> (0-Tiefpunkt ihres Lebes, 10 Spitzenwert) aktuelles Wohlbefinden - 3 Sie will erreichen 6-7</p> <p><u>Ihre Ziele</u> Frau K. will eine Entscheidung treffen, dass es ihr gut dabei geht, sie möchte wieder lachen und Spaß im Leben haben.</p>	<p>Begrüßung & Vorstellung <u>Fragen</u> Was ist ihr Anliegen oder ihr Ziel? Was wäre ein gutes Ergebnis heute und insgesamt? Wie kann ich sie dabei unterstützen? Auftrag von Frau K.</p> <ul style="list-style-type: none">• aus Zwickmühle befreien• Unterstützung bei dem Entscheidungsprozess• Welche Möglichkeiten hat sie bezüglich ihrer Wohnsituation? (Frauenhaus, Mietwohnung...) <p>Prozess des Beratungsgepräch <u>Beraterin (B)</u> Sie sind meiner Meinung nach nicht dumm, und sie sind normal. Sie sind im Moment in einer schwierigen Lebenssituation. Es gibt eine Seite von Ihnen, die Selbstmordgedanken hat, weil diese Seite im Moment hilflos ist, sie weiß sich noch nicht anders zu helfen. Sie haben aber auch eine andere Seite, die nach Möglichkeiten aus ihrer Krise zu kommen sucht und am Leben hängt.....sonst wären Sie nicht hier, oder?</p> <p><u>Antwort von Frau K. (K)</u> Ja, das stimmt. <u>B:</u> Kann das sein dass Sie im Moment in einer Zwickmühle sind? Eine Seite von Ihnen liebt P. und will bei ihm bleiben. Es gibt in Ihnen vielleicht aber eine andere Seite, eine Stimme, die Ihnen sagt: Lass dir das nicht gefallen, grenz dich ab, schütze dich vor dieser Gewalt.</p>

1

K: Können Sie Gedanken lesen? Genauso ist das....

B: Soweit bin ich noch nicht...(lächle dabei). Eine Kristallkugel habe ich auch nicht. Ich habe über Ihre starke Seite gesprochen...sie hat einiges durchgemacht. Wie haben Sie das geschafft?

K: Stark...ich? So sehen Sie das.... So habe ich das nie betrachtet....(zeigt Ansatz eines Lächelns).

B: Sie haben ein schönes Lächeln...

Danach habe ich einige Fragen gestellt:

Wann haben Sie das letzte mal gelacht? Spaß gehabt?

Wie war das? Was haben sie dabei gemacht?

Wer war dabei?

K: Vor 5 Jahren, mit Freunden, die sie aufgegeben hat wegen P.

Wir waren oft tanzen, haben Witze erzählt, Reisen, sind zusammen Kaffee trinken gegangen.

Übung: Problem-Lösungs-Waage

B: Angenommen, Sie ziehen aus: Was sind die Vorteile, Nachteile?

K: Vorteile: Ruhe, keine Angst, werde nicht kontrolliert, nicht geschlagen, habe Geld für mich, Sohn wird öfter zu Besuch kommen,...
Nachteile: Ich wäre ohne P. und er könnte wieder das Trinken anfangen (fürsorglich)

B: Wie würde ihr Sohn reagieren, wenn sie sich entscheiden, sich zu trennen und zu gehen?

K: Er würde sich riesig freuen...für mich (und lacht dabei) Wissen Sie, ich werde weiterhin überlegen, aber ich glaube, ich muss ausziehen.

Vereinbarung

Sie wird sich telefonisch melden, um einen neuen Termin zu vereinbaren.

2 Am Folgetag bat Frau K. um Aufnahme ins Frauenhaus „Geschütztes Wohnen“ und wurde aufgenommen.

3 Frau K. fühlt sich wohl im Geschützten Wohnen, hat Zeit zur Ruhe zu kommen, zu reflektieren, fühlt sich geschützt. Sie macht sich aber Sorgen um P. (wenn er erfährt, dass sie ausgezogen ist, kann er wieder trinken)
Schilderung ihrer Ambivalenz mit dem Bild eines Gummibands:
Ist mit dem Fahrrad nach Hause gefahren, um ihre Privatsachen zu holen. Das ‚Gummiband‘ wollte sie oft nach hinten ziehen (zurück in das Haus), aber sie ist weiter gefahren. Hat zu sich selber gesagt: Schau nur nach vorne.
Alle sagen ihr, sie hat die richtige Entscheidung getroffen. Die Aussage tat ihr gut. Aber sie ist noch ambivalent.
Frau K. schilderte einiges aus ihrer Kindheit. Sie hat als Kind auch Gewalt erfahren, Vater war Alkoholiker, sie musste die Geschwister schützen.
Sie sagt, sie will keine Gewalt mehr erleben: „Ich werde es schaffen“ (Kopf nach unten, leise gesprochen).

B: Was hat sich seit unserem letzten Gespräch getan?

Sie schildert ihre Ambivalenz (will keine Gewalt mehr erleben, aber mag P noch). Bezüglich des Trinkens ist er selbst für sich verantwortlich.

B: Wie war es in der Zeit, als er aus der Klinik gekommen ist?

K: Ich denke an mich selbst, tue mir etwas Gutes.

Es kommt mir ein Bild vor Augen...ein Rucksack mit vielen Steinen, die ich nach und nach los werden muss...

Ich habe eine Körperhaltungsübung vorgeschlagen und Frau K. hat mitgemacht:

1. Kopf hoch und sagen: „Ich werde es schaffen!“
2. Schulter klopfen (für alles was sie schon geschafft hat)!

Frau K. sagt, mit der veränderten Haltung habe der Satz „Ich werde es schaffen!“ eine andere Wirkung und Bedeutung für sie. Die Übung habe ihr gut getan.

4 Frau K. kam zum Gesprächstermin mit offener Jacke, ohne Baseballkappe.
Sie will nicht mehr zurück zu P. ziehen. Sie will sich nur entspannen und weiterplanen.
Sie hat Ideen, was sie tun kann, um sich zu entspannen, damit es ihr gut geht:
Capuccino trinken, Fahrrad fahren, Landschaft bewundern, sie will nach vorne schauen und ihre Zukunft planen:
Wohnung suchen, Freunde kontaktieren.

Ich habe ihr rückgemeldet, dass ich in ihrer Körperhaltung einen deutlichen Unterschied zum ersten Gespräch sehe.

B: Wenn ich Sie heute frage, was hat sich seit unserem letzten Gespräch getan, was sagen Sie zu mir? Angenommen, sie sind da angekommen, wo sie hin wollen. Erzählen sie mir mal, wie ist das? Was machen Sie da?

K: Ich habe eine Wohnung gefunden, hell, eine schöne Küche mit Fenster. Ich kann zu Hause feiern, Freunde einladen, auch mit alkoholischen Getränken auf dem Tisch.

5 Frau K. hat eine Wohnung gefunden und ist beschäftigt mit möblieren. Die Wohnung hat eine Küche, genauso wie sie sich vorgestellt hat. Frau K. will ihre Katze wieder von ihrer Nachbarin holen.

Sie hat P. angerufen - sofort Schmerzen bekommen. Sie Tablette gebraucht, was seit Tagen nicht mehr der Fall gewesen war.

Frau K. hat Pläne, sie will in Kur gehen, hat mit ihrem Orthopäden gesprochen, da sie psychosomatische Beschwerden hat. Sie hat auch überlegt, wieder eine Therapie zu machen.

Skalierung

Sie ist auf 7 gelandet, will aber auf 10 kommen. Sie hat im Moment viele schöne Erinnerungen an die Zeit, als sie „gelebt“ hat.

Standortbestimmung

„Heute ist es auch so, ich lebe wieder“. Sie hat einige Freunde angerufen und von ihrer neuen Lebenssituation erzählt. Alle haben sich gefreut und denken, sie habe die richtige Entscheidung getroffen. Mit ihrem Sohn telefoniert sie mehrmals in der Woche. Er ist stolz auf sie und in Zukunft hat er versprochen, sie mit seiner Freundin öfter zu besuchen. Das „Gummiband“ wollte sie oft nach Hinten ziehen, aber sie geht weiter und schaut nur nach vorne. Sie will verreisen, eventuell einen Job suchen, damit sie wieder Kontakt mit Menschen hat.

Auf der einen Seite, hat sie Sorgen, es ging alles so schnell. Sie kann nachts wieder durschlafen, die Schmerzen haben nachgelassen, es sei alles so schön, ungewöhnlich schön. Sie denkt, sie müsse jetzt mal eine Pause einlegen und die „Landschaft“ genießen!

B: Sie sind unsicher, alles ging so schnell. Das ist normal!

Ich finde es gut, wenn Sie sagen, Sie wollen eine Pause einlegen, um die Landschaft zu genießen. Sie haben Einiges durchgemacht.

Sie konnten jetzt auch gut beobachten, was tut Ihnen und Ihrem Körper gut, was Sie brauchen, wer Ihnen gut tut. Sie haben viele gute Ideen, die Sie nach vorne bringen. Sie haben einiges in der Tasche, dass Sie nach vorne bringt.

Ich denke, Sie sind auf dem richtigen Weg, um dahin zu kommen, wohin Sie gehen wollten.

Das schaffen Sie! Da bin ich überzeugt davon! Sie haben bewiesen, dass Sie die starke Seite, die in Ihnen steckt, gut nutzen können.

Ich freue mich für Sie, für alles, was sie geschafft haben und wünsche Ihnen weiterhin alles, alles Gute!

Günther Schmidt beschreibt den Charakter von Beratung sehr treffend in seinem Satz: „Die wichtigste Bedeutung der Beratung ist es, wieder den Kontakt zu den schon vorhandenen Ressourcen herzustellen.“

Damit wird Beratung zum erlebbaren Kontext von Wertschätzung und Aufwertung und nicht (wie sonst oft) zum Ritual des Eingestehens von „Ich habe / Wir haben was falsch gemacht...“.

Ich persönlich betrachte die Verknüpfung von Vergangenheit (Biografie), (erlebter) Gegenwart und (gewünschter) Zukunft in der Beratung als sehr wichtig, finden sich dort doch die Ressourcen für eine lösungsorientierte Beratung und damit für eine autonome Lebensgestaltung. Dort – in Vergangenheit und Zukunft - ist in der Regel, um das Bild der Einleitung aufzugreifen, mehr vom Käse als in der als Problem, als Loch, erlebten Gegenwart.

The blue box

Installation mit Performance, 2013

„Bei dieser Arbeit wurde der Betrachter gebeten, sich auf ein herausziehbares „Brett“ an der Stirnseite der Box zu legen. Mit dem Kopf an einer bestimmten Stellen liegend, wurde der Teilnehmer für eine Minute in die Box geschoben.

In der Box war es komplett dunkel, so dass der Anwesende nicht sehen konnte, dass ich über ihm lag, mit meinem Gesicht nur etwa 30 Zentimeter von seinem entfernt. Da ich wiederum schon länger in der dunkeln Box verweilt hatte, konnte ich die Umrisse des Teilnehmers sehen und alle meine Sinne waren geschärft und an das eingeschränkte Sehen angepasst.

Das Erleben des Momentes, als die Person unter mich geschoben wurde und unter mir verweilen musste, war der Moment der größten Intensität der Arbeit. Die Anwesenheit und Nähe von dem anderen Körper zu spüren, aber zugleich des Sehens beraubt zu sein, erzeugte ein sehr intensives Gefühl zwischen mir und dem Teilnehmer. Zwar auf unterschiedlichste Art, da ich in der überlegenen Position war, im physischen Sinne aber auch im Wissen über das Geschehen. Der Teilnehmer im Gegensatz dazu war „gefangen“ in der Situation. Es dauerte immer eine Weile bis sich der Atem beruhigt hatte und der Teilnehmer sich an die bizarre Situation „gewöhnt“ hatte. Die radikale und erzwungene Nähe mit dem Teilnehmer ließ mich sehr ruhig und stark werden, mein ganzer Körper war Teilnehmer. Der Dialog zwischen unseren Körpern, ohne uns zusehen oder mit einander zu sprechen war für mich das Interessanteste und Bereicherndste an dieser Arbeit.“



Barbara Beetz

„Vierbein, Zweibein, Dreibein“ - Biografiearbeit mit Schülerinnen und alten Menschen

Systemische Pädagogik am Institut Sinn

Seit 2 Jahren ist es Lehrerinnen aus dem mitteldeutschen Raum, aus Sachsen-Anhalt, Thüringen und Sachsen, möglich, eine Ausbildung zur systemischen Pädagogin am Institut Sinn in Naumburg zu durchlaufen.

Die modular aufgebaute Fortbildung führte Teilnehmerinnen aus verschiedenen Berufsfeldern zusammen, die alle mit Menschen arbeiten. Dabei spielte die Pädagogik in der Kinder- und Jugendarbeit eine große Rolle, aber auch die Betreuung in Kirchengemeinden mit strengen Hierarchien und problematische Verhandlungen in einem Bergbauunternehmen mit Bewohnern, die umgesiedelt werden müssen.

In den eineinhalb Ausbildungsjahren nahmen wir an sechs Modulen teil, ergänzend an zwei Supervisionstagen und vier Peergruppentreffen. Die Referentinnen führten uns unter anderem mithilfe von Aufstellungen, Neuro-Imaginativem Gestalten und Biografiearbeit an die systemischen Sicht- und Arbeitsweisen heran, gaben uns das entsprechende Handwerkszeug mit auf den Weg und ließen uns das Beziehungsgefüge in der Pädagogik mit anderen Augen sehen, immer mit dem Ziel, dass Lehren, Lernen und Kommunizieren leichter wird.

Die Präsentationen von vielfältigen Arbeitsergebnissen zum Abschluss der Fortbildung spiegelten Veränderungen bei den Teilnehmerinnen durch das Erlernte und Erkannte wider.

Mir fiel innerhalb einer Gruppe von Lehrerinnen aus Halle der Part zu, meine systemischen Erfahrungen aus dem Kurs auf das

Lernen an einem außerschulischen Lernort anzuwenden.

Themenfindung

Mit dem Modul von Christa Renolder zu „Kommunikation und Kontakt“ und ihren Ausführungen zur Biografiearbeit innerhalb unserer Weiterbildung in Systemischer Pädagogik, kam mir der Gedanke, zwei meiner derzeitigen Erfahrungsbereiche, die ich bislang getrennt voneinander gesehen hatte, in der Abschlussarbeit zu verbinden. Einerseits war meine Mutter zum Zeitpunkt des Seminars gerade verstorben und ich hatte dem Heim versprochen, mich für die liebevolle Begleitung der Pflegerinnen in ihren Tod zu bedanken. Und zum anderen war geplant, dass ich als Rentnerin ehrenamtlich mit Schülerinnen, die Vieles davon abgehalten hatte regelmäßig zur Schule zu gehen, projektartig zu arbeiten. Erinnerung an ein Projekt unserer Schule, bei dem Schüler in einem Heim die Biografie von deren Bewohnern aufgeschrieben hatten, reifte bei mir der Entschluss, genau ein solches Projekt unter dem Aspekt der systemischen Pädagogik durchzuführen. Frau Rebecca Mann, Praktikantin für Integrationspädagogik an meinem Lehrort „Werk-statt-Schule“ erklärte sich zu einer Zusammenarbeit im Projekt bereit.



Jung und Alt arbeiten am Projekt



Die Werkstatt-Schule

Schüler der „Werkstatt-Schule“ haben, nach Aussage ihrer Betreuer, in ihrer Kindheit und Jugend wenig Gelegenheit gehabt, eine tiefe Zugehörigkeit zu ihren Familien zu entwickeln oder sie haben dieses Gefühl durch einschneidende Erfahrungen verloren. Auch am Ende eines Lebens kann diese Empfindung schwinden, wenn Senioren in Heimen leben, getrennt von Familie und Freunden. Ziel war es, einen Beitrag dabei zu leisten, dass sich die Nicht-Verbunden-Jugendlichen und Senioren wieder mehr als ihrer Umgebung zugehörig empfinden. Das Erzählen und Aufschreiben einer Biografie eignet sich hierzu, weil das Gefühl der Zugehörigkeit dort gut möglich wird, wo zugehört wird und das Zuhören Wunsch und Fähigkeit des Erzählens provoziert (1).

Die ersten sieben Tage des Projekts dienten den Jugendlichen als Vorbereitung auf das Interview im Altenheim, der zweite Teil war dem Erzählen und Aufschreiben der Lebensgeschichten und ihrer Übergabe an die Erzähler vorbehalten.

Der Projektplan erster Teil

Ein Projekttagbuch gestalteten die Schülerinnen als Leporello. Zensuren wurden ihnen in Deutsch, Informatik und Sozialkunde erteilt. Ergänzend erhielten sie eine verbale Beurteilung zur Mitarbeit und Zusammenarbeit und auf einer Urkunde eine Bestätigung über die eingeübten Kompetenzen.

Datum	Vorhaben	Zeit
05.03.	Einführung <ul style="list-style-type: none"> • Das Rätsel der Sphinx • Gruppenarbeit Vierbein/ Zweibein/Dreibein • Vorhaben vorstellen • Projektplan, Projekttagbuch, Projektbewertung Leporello: Gestaltung Deckseite Film „Quartet“	8.00 - 9.00 10.00 - 11.30
08.03.	Was ändert sich im Alter? <ul style="list-style-type: none"> • Auswertung Film: (Frage ziehen) • Beatles-Lied „When I’m 64“ (CD vorspielen, Englischen und Deutschen Text austeilen, Text um eine Strophe erweitern zu „Ich mit 64“) Leporello gestalten	Gruppe A 8.00 - 9.30 Gruppe B 9.45 - 11.45
11.03.	Dankbarkeit /Undankbarkeit Partnerarbeit: <ul style="list-style-type: none"> • Text „Mutters Hände“ (Hand gestalten) • Text „Der alte Großvater.“ erzählen <ol style="list-style-type: none"> a) Wer hat Dir schon mal geholfen? b) Wo hast Du Ausgrenzung gesehen Leporello gestalten	Gruppe A 9.30 - 10.40 Gruppe B 10.50 - 11.45
13.03.	Mein Zeitstrahl / Meine Biographie <ul style="list-style-type: none"> • Memory-Spiel: Zuordnen von wichtigen Ereignissen in der Gesellschaft • Einzelarbeit: Zeitstrahl in das Leporello Übertragen und mit eigenen Lebens-Erinnerungen ergänzen 	Gruppe A 8.00 - 9.30 Gruppe B 9.45 - 11.45
14.03.	Entwickeln Fragebogen für Interview <ul style="list-style-type: none"> • Gruppenarbeit: Sammeln von Fragestichworten, Fragenkatalog erstellen • Am Computer eigenen Fragebogen schreiben und ausdrucken Leporello Fragebogen übernehmen	Gruppe A 8.00 - 9.30 Gruppe B 9.45 - 11.45
15.03.	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiel: „Besuch im Altenheim“ • Rückmeldung zum ersten Projektteil • Abschlussfest der Arbeit/ Abschied Rebecca Mann • Überreichen der Urkunden und Bewertungen • Gemeinsames Frühstück 	Gruppe A+B 8.00 - 9.30 10.00 - 12.00

Der Anfang

An den Anfang unserer gemeinsamen Arbeit stellten wir das Rätsel der Sphinx, das Ödipus gelöst hat: „Welches Tier geht am Morgen auf vier, am Tage auf zwei, am Abend auf drei Beinen?“ Wie beabsichtigt, verwirrte das Rätsel die Schülerinnen und da sie nicht antworten konnten, zeigten wir ihnen einen schwedischen Kurzfilm, in dem im Schnelldurchlauf Bilder von Menschen im Alter von 0 bis 100 Jahren zu sehen waren. Die daraufhin gemeinsam gefundene Lösung, nämlich der Mensch, führte zu unserem Arbeitstitel hin: „**Vierbein, Zweibein, Dreibein**“. Bereit gelegte Bilder von Menschen unterschiedlichen Alters gaben Anlass sich über die Besonderheiten der unterschiedlichen Altersstufen auszutauschen. Anhand des Projektplans erläuterten wir Lehrerinnen das Thema und sein Ziel, die Lebensgeschichten älterer Menschen im Seniorenheim „Cyriaci et Antonii“ aufzuschreiben zu lassen. Die Deckseiten der nun zusammen angelegten Leporello-Tagebücher wurden mit den, meist humorvollen, Abbildungen gestaltet.

Empathie für das Alter

Dass gerade zu dieser Zeit die Komödie „Quartett“ von Dustin Hoffman in den Kinos gezeigt wurde, war ein Glücksfall. Der Film erzählt vom Leben in einem Altenstift für Musiker, deren Allüren, von aufflammenden Liebesbe-



Jung und Alt arbeiten am Projekt



ziehungen und Kameradschaft, Intrigen, wortstarken Wutanfällen, von ihrer oft pubertären Ausdrucksweise und besonders ihrer gemeinsamen Liebe zur Musik. Beim Kinobesuch ließen sich die Schülerinnen hiervon belustigen, oft begeistern, was auch am folgenden Tag die Auswertung mithilfe von Fragekarten verdeutlichte: Sie staunten, zu welchen Emotionen und Leistungen Menschen in ihrem letzten Lebensabschnitt fähig sind, erkannten „dass sie nicht mehr alles schaffen und auf Hilfe angewiesen sind“ und „im Heim nicht mehr alleine leben“, leider aber „oft wie Kinder behandelt werden“ und Freiheiten verlieren, und dass „ihre Lebenszeit begrenzt ist“. Für sich im Alter wünschten sich die Schülerinnen vor allem, „nicht alleine sein“ und von alten Menschen gaben sie an „zu lernen, was in der Vergangenheit passiert ist“. Alle erinnerten sich an einen alten Menschen in ihrem Leben, den sie ins Herz geschlossen hatten. Ihre lebhaftige Mitarbeit zeigte uns, dass unser Plan aufgegangen war, die Schülerinnen neugierig auf das Gespräch mit den Senioren zu machen.

Das Lied der Beatles „When I'm 64“ diente der Gruppe als Vorlage, um den Text um eine Strophe zu erweitern. Durch den Liedtext entwickelten sie ein Gefühl dafür, welche Tätigkeiten im Alter möglich sind, wie Stricken, im Garten arbeiten oder sich um Enkel kümmern, und was eher schwierig sein wird. Hier eine Kostprobe:

**Wenn ich 64 bin ...
 Wirst Du mit mir noch auf Partys
 rocken?
 Oder in den Städten shoppen?
 Wirst Du mit mir Rosen sammeln?
 Sorgen, dass sie in der Vase nicht
 vergammeln?
 Würdest Du mir noch mal das
 Versprechen geben,
 dass wir für immer zusammen leben?**

Dankbarkeit und Undank

Am folgenden Projekttag reflektierten wir zu Dankbarkeit und Undankbarkeit gegenüber den Eltern und Großeltern. Das auf eine Papierhand kopierte Gedicht von Tucholsky „Mutters Hände“ lasen wir gemeinsam und erinnerten uns in Achtung und Liebe, was unsere Mütter täglich für uns getan haben und jeder schrieb Seins in eine Zeichnung seines Handumrisses im Leporello. Anzuerkennen, dass ihre Eltern ihnen das Leben geschenkt haben und das, was ihnen möglich war, für sie getan haben, dass sie von ihnen geliebt werden, Mütter wie Väter ihre Achtung und ihren Dank verdienen, lag Rebecca und mir am Herzen.

Als Gegenentwurf zu Tucholskys Gedicht lasen wir das Märchen „Der Großvater und sein Enkel“ der Gebrüder Grimm und fragten nach eigenen Erfahrungen mit Ausgrenzung und mit



„Mutters Hände“, gestaltet von Freddy

Hilfe in solchen Situationen, wovon sie gerne erzählten.

Mein Zeitstrahl/meine Biografie

Um die Jugendlichen der Werk-statt-Schule bei der Suche nach Festigung ihrer Identität und einer Neudefinition ihres künftigen Lebens zu unterstützen, arbeiteten sie nun zu ihrer eigenen Biografie (2).

Das Spiel mit einem von Rebecca Mann hergestellten Memory (Zuordnung von Bild zu Text) zu wichtigen Ereignissen während der 14 -15 Lebensjahre der Schülerinnen, (z.B. Autounfall von Lady Di, Teletubbies kommen, Terroranschlag 9/11, Wahl von Frau Merkel, erster Band von Harry Potter, Wii-Konsole kommt auf den Markt, Osama bin Laden wird erschossen, das Unglück von Fukushima, oder Facebook hat 1 Milliarde Nutzer) erinnerte sie spielerisch an die gesellschaftliche Entwicklung in Deutschland (3).

Das Memory-Spiel:



Steven zeigt seinen Erfolg

Ein Zeitstrahl, beschriftet mit den Ereignissen aus dem Memory, wurde ihnen ausgeteilt und im Leporello ergänzten sie ihn mit persönlichen, für sie bedeutsamen Erlebnissen, wie ihre Geburt und die ihrer Geschwister, Trennungen in der Familie, Besuche und oft zahlreiche Wechsel von Schulen, Eintritt in einen Sportverein, erste Partys, erster Alkoholgenuss und vieles mehr.

Bei gemeinsamen Gesprächen während und nach dem Beschriften, schauten wir Lehrerinnen darauf, dass die Jugendlichen ihre Biografie achtungsvoll reflektierten und machten

ihnen Mut, zu verstehen und anzuerkennen, wie es jetzt ist: Zum Beispiel, dass sie derzeit an einer besonderen Schule lernen, weil der Schulbesuch ihnen in der Vergangenheit schwer fiel, und dass ihre Eltern für die Erziehung ihrer Kinder sich Hilfe von Beratern holen. Es wurde ihnen deutlich, dass der Start in ein geregelteres Leben mit einem Dank an das vergangene und an ihre Eltern beginnen kann, damit sie unbeschwerter auf Neues zugehen können und den vor ihnen liegenden Weg bewusst gestalten. Darüber hinaus diente die Beschäftigung mit der eigenen Lebensgeschichte als Sensibilisierung für eine Fremdbiografie.

Entwickeln von Fragen zum Interview

Für das gemeinsame schriftliche Formulieren ihrer späteren Befragungen im Seniorenheim, war am nächsten Tag keine Hilfestellung nötig. Darauf vorbereitet durch die Reflexion über ihre eigene Lebensgeschichte und aufgrund des Einfühlungsvermögens, das diesen Schülern zu eigen ist, fanden sie sehr rasch nicht nur Nachfragen zum Lebenslauf, wie Geburtsdatum und -ort, Familienstand oder Beruf. Sie wollten auch nach Schulzeit und Berufsleben, Freundschaft, Ehe oder Partnerschaft, religiösem Leben und kultureller Prägung, sowie nach Gewohnheiten (z.B. nach bevorzugtem Essen und Kleidung) und Konfliktstrategien, Kriegserfahrungen, nach ihren schönsten Erlebnissen, nach dem Kennenlernen ihres Partners, nach ihren Hobbies und Jugendtorheiten fragen. Die Schüler konnten sich einfühlen, worüber ihre Gesprächspartner gerne erzählen werden, was sie zum Reden über sich animieren wird. Sie wussten instinktiv, dass Erlebnisse, die mit starken Emotionen verbunden sind, besser erinnert werden, und dass die Nachfrage nach solchen Erfahrungen sogar demente Menschen zum Erzählen anregen können (4, 5, 6).

Beim Vorschlag eines Schülers sich bei den Senioren nach deren Freunden zu erkundigen, fand eine Diskussion darüber statt, ob dies verletzend sein könnte, da die ehemaligen Weggefährten wahrscheinlich oft schon verstorben wären.

Jessica, die einen Faible für das Schreiben hat, erhielt den Auftrag der Gruppe, aus den auf Karten gemeinsam gesammelten Stichworten einen Fragenkatalog auszuformulieren, aus dem sich jeder seinen Gesprächsleitfaden am Computer oder handschriftlich erstellte.

Für eine gelungene Begegnung von Alt und Jung im Seniorenheim galt es noch, den Schülerinnen erste Erfahrungen in dieser Rolle zu ermöglichen, um Sicherheit zu gewinnen. In einer Ecke des Arbeitsraumes bauten wir das Bühnenbild „Zimmer einer Omi“ auf mit Spitzendeckchen, Blumenvase, Bildern der Familie



Jessica, unsere „Schreibkraft“



Christian erstellt sich seinen Fragenkatalog

und Krückstock. Nacheinander übte jeweils eine Schülerin mit mir als „Omi“ das Begrüßungsritual und die zugewandte Haltung beim Fragen. Die übrigen Schüler kommentierten anschließend Körperhaltung, Stimme, Aussprache und Wortwahl. Es zeigte sich, dass dieses Spiel eigentlich nicht notwendig gewesen wäre, da die Rolle allen leicht fiel, aber es trug

zu einer heiteren Stimmung bei, die zu einem glücklichen Abschluss des ersten Projektteils überleitete.

Hierzu legten wir als Erinnerungshilfe Utensilien aus dem Projekt mit den fertigen Leporellos in die Mitte des Arbeitstischs und fragten nach dem, was sie am meisten beeindruckt hatte und was sie aus dem Projekt für ihr Interview mitnehmen.

Mit Kuchen, Brötchen und Aufstrich feierten wir die Ausgabe der Bewertungen, den Abschied der talentierten Praktikantin Rebecca Mann und den gelungenen Verlauf des ersten Projektteils. Es war auch ein herzlicher Dank an die Schüler, dafür, dass wir mit ihnen eine lebendige Zeit verbringen konnten. Sie waren für alle Aufgaben aufgeschlossen, womit sie es uns leicht gemacht hatten einen Praktikumschein zu erhalten bzw. Material für meine Abschlussarbeit zu gewinnen.

Der Projektplan Teil 2 Vorbereitungen im Altenheim

Die Ergotherapeutinnen des Heims suchten rechtzeitig für unsere Schülerinnen Interviewpartner aus und versicherten sich ihrer Bereitschaft aus ihrem Leben zu erzählen. So konnten sich diese auf das Gespräch vorbereiten (eine Dame schrieb hierzu auf mehreren Seiten Erinnerungen auf) und sich auf einen veränderten



Halbzeit-Feier

Datum	Vorhaben	Zeit
03.04. bis 10.04.	<ul style="list-style-type: none"> • Besuch im Altenheim: Interview • Aufschreiben des Interviews • Leporello Interview übernehmen 	9.00 - 10.00 10.40 - 12.00
23.04.	<ul style="list-style-type: none"> • Interviews im Altenheim überreichen 	9.00 - 10.00

Ablauf des Vormittags einstellen.

Für das Gespräch wurde uns ein gemütliches Eckzimmer im Heim zur Verfügung gestellt, denn für Manche war das eigene Zimmer ein zu großes Eindringen in ihre Privatsphäre. In den meisten Fällen entsprach der Vorschlag des Gesprächspartners zur Nutzung des eigenen Zimmers einer Einladung, die eine vertrauensvolle Atmosphäre schaffte (7).

Das Gespräch

Die Jugendlichen zeigten vom ersten Augenblick an eine interessierte, zugewandte, oft eine geradezu bewundernde Haltung gegenüber den alten Menschen. Etwas schüchtern und nervös hielten sie sich anfangs an ihren Fragenkatalog. Nach kurzer Zeit hatte sich ein herzlicher Kontakt zwischen den Generationen entwickelt und das mitgebrachte Fragenpapier diente ihnen nur noch ab und zu als Gedächtnisstütze. Sie brachten ihre Fragen sanft ein und blieben ansonsten in der Position des Zuhörenden, wertschätzend ohne zu werten. Sie spürten das Wohlwollen der Alten und freuten sich daran, wenn diese ins Schwelgen gerieten und von Liebesgeschichten oder von gefährlichen Erlebnissen im Krieg erzählten.

Das Zuhören und Aufschreiben der fremden Biografie erforderte von den Jugendlichen Empathie und die Kompetenz, den Sinn des Gesagten zu verstehen (2). An manchen Lebensgeschichten aus der Kindheit und Jugend der Senioren erkannten sie auch: Ich bin wie Du. Auch diese von ihnen geachteten Menschen sind Umwege gegangen, haben oft Unrecht erlebt oder selbst verursacht. Sie konnten erfüllen, was erwachsen sein heißt. Aus den Lebensgeschichten schlossen sie auch, wie die Umwelt und Gesellschaft das vergangene Leben prägte (1).

Dass wir ihnen zutrauten, die Biografie der Senioren aufzuschreiben, obwohl sie früher in der Schule die Rolle des Abgelehnten und Unfähigen übernommen hatten, gab ihnen in dieser neuen verantwortungsvollen Aufgabe Selbstbewusstsein und Würde zurück.

Ihre älteren Gesprächspartner fühlten sich ange-

nommen. Von den Zuhörern erfuhren sie Interesse an ihrer Person und ihren Erfahrungen und Wertschätzung. H. G. Ruhe (1) beschreibt die Botschaft an die betagten Menschen, deren Biografie uns interessiert, so: Du wirst gebraucht mit Deinen Gefühlen, Deinen vielen Erfahrungen, und deinem großen Schicksal. Du bist wichtig, weil Du das Leben anderer mit Deinem Leben kontrastierst, weil Dein Leben Fragen an mein Leben stellt“. Die Freude am Erzählen von Geschichten, die mit starken Gefühlen verbunden waren, wie das Kennenlernen des späteren Partners, werteten die Jugendlichen als Zeichen, dass die Erzählenden neue Kraft und Lebensfreude gewannen. Wenn sie sich voll Stolz an ihre Erfolge und Bewältigungsstrategien erinnerten, z. B. als Buchhändlerin in engem Kontakt zu bekannten Schriftstellern gewesen zu sein oder sich vom Schlosser zum Lokführer hochgearbeitet zu haben, ließ dies sie merklich ihre Stärken fühlen.

Auf dem Weg vom Altenheim zurück zur Schule, hörte das bewundernde Nacherzählen von den Geschichten und das verständnisvolle Kommentieren von beobachteten Drolligkei-

ten, nicht auf. Die Schüler waren sich darin einig, dass die Senioren offen, ehrlich, unverstellt sind, eben „coole Typen“, und sie bald wieder so ein Gespräch führen wollen.

Die Nachlese

In der Werk-statt-Schule angekommen, setzen sich alle voll Schwung an ihre Computer und erstellten aus den Mitschriften ihre Interviews. Wenige Tage später begaben sich die Schüler mit einem kleinen Blumengruß und den sorgfältig aufgeschriebenen Erzählungen nochmals ins Heim. Sie übergaben beides den Senioren und bedankten sich dafür, dass sie ihnen so bereitwillig und offen aus ihrem Leben erzählt hatten.

Als ich mich von den Schülern verabschiedete, äußerte Christian: „Wir sind mal gespannt, was Ihnen noch so für uns einfällt“.

Ich selbst verneige mich vor dem Mut und der Achtsamkeit der Schülerinnen, die das Gelingen dieses Projekts möglich gemacht haben. Und vor den Lehrerinnen und Betreuerinnen der Werk-statt-Schule, die mit unendlicher Geduld die Basis für dieses Miteinander schafften.



Senioren mit ihren Gesprächspartnerinnen

Interview von Benni mit Herrn Marr

Herr Willi Marr ist 85 Jahre alt, war sehr lustig und hat mir viel über seine Vergangenheit erzählt: Dass er früher Lokführer war und dass er von Halle nach Buna gefahren ist und noch in mehrere andere Städte. Er stand um 2 Uhr morgens auf und um 4 Uhr ging es auf Tour. Aber erst mal von vorne.

Er ist am 7. September 1925 in der Stadt Krumbach/Geiseltal geboren und aufgewachsen. Er hatte 2 Geschwister und ging in Neumarkt sieben Jahre zur Schule. Seine Familie besaß Kühe, Schweine, Gänse und einen Hund. Sein Lieblingsessen ist heute noch Schnitzel oder Koteletts mit Bratkartoffeln. Auf dem Hund der Familie durften die Kinder reiten und wenn das Tier nicht mehr wollte, schüttelte es die Kinder ab.

Herr Marr erzählte uns auch Streiche aus seiner Kindheit: Als er mal mit drei Freunden einkaufen war, hat einer von ihnen sehr viel Schokolade gekauft, aber die drei anderen nahmen sich in der Zeit ganze Gläser mit Schokolade und Bonbons, rannten um die Ecke und haben alles aufgegessen.

Als Kind hat er die Zigaretten von seinem Vater gemaust und heimlich geraucht. Aber wenn er erwischt wurde, bekam er sehr viel Ärger. Heute findet er es unsinnig Geld dafür auszugeben, um es in die Luft zu blasen.

Er kleidet sich heute wie früher. Er hatte immer ein T- Shirt, drüber einen Wollpulli und unten immer die gleiche Hose an. Er sagte, die Kleidung von heute gefällt ihm nicht so besonders.

Die Schule kümmerte sich nach dem 7. Schuljahr um seine Ausbildung als Autoschlosser. Er durfte, nachdem sein Chef der Werkstatt von den Russen abgeholt wurde und der Betrieb schließen musste, nach einer schweren Prüfung in Merseburg im Lokschnitten arbeiten. Mit 18 machte er in Halle seine Ausbildung als Lokführer.

Willi ist von Halle nach Buna, Leuna, Leipzig und Geiseltal mit seiner Lok gefahren, zuerst mit einer Dampflok, die mit Steinkohle betrieben wurde. Dabei hat er gut verdient.

Später lenkte Willi Marr eine Diesellok und da der Diesel Mangelware war, hat er an der Tankstelle ab und zu seine eigenen Diesel-Kanister aufgefüllt. ...

Im Krieg sollte er in Bad Lauchstädt als Segelflieger in die Luft gehen. Da er das nicht vertrug und ihm dabei schlecht wurde, versetzte man ihn nach Plauen, wo er mit vielen schönen jungen Frauen den bombardierten Bahnhof aufräumte. Er hat daran schöne Erinnerungen, z.B. wie er unter den Kastanienbäumen lag.

Sein bester Freund, der bei Stahlbau Merseburg beschäftigt war, ist leider nach Berlin gezogen und Willi Marr meinte: „Wer einmal in Berlin war, der kommt nicht mehr zurück.“

Aber er hat zwei Enkelkinder und deren Kinder, also seine Urenkel, besuchen ihn öfter, so auch zu letzte Ostern.

Er bedauert es, dass er große Probleme beim Gehen hat und eine Gehhilfe braucht. Ansonsten fühlt er sich im Altenheim sehr wohl. Alle sind sehr freundlich und versorgen ihn gut. Auf Grund seines freundlichen Wesens fällt es den Betreuern sicher so wie auch uns leicht, ihm entgegenzukommen.

Wiebke Fuglsang-Petersen

Systemische Inklusion?

Als ich Anfang des Jahres als Schulsozialarbeiterin im Rahmen der Inklusion an einer dreizügigen Grundschule mit 20 Stunden eingestellt wurde, waren nicht nur Erwartungen an diese neu zu besetzende Stelle gestellt, sondern auch Vorstellungen und konzeptionelle Ideen, die das Kollegium der Schule für die Stelle ausgearbeitet hatten.

Schulsozialarbeit im herkömmlichen Sinne wie Trainingsraumkonzept, Streitschlichter-ausbildung, autogenes Training, Unterstützung von Lehrkräften in den Klassen usw. werden bei uns an der Schule durch eine Beratungslehrerin abgedeckt. Somit waren meine Handlungsspielräume erweitert und ich kann mich den positiven Ressourcen und Lösungen, die wir als Menschen in uns tragen, zuwenden.

Die Idee und das Konzept meiner Stelle war, eine räumliche und mentale Insel zu schaffen, um unter anderem verhaltensauffällige und unwillig lernende Kinder, die den Unterricht stören, aufzufangen. Mir sollte es obliegen, mit ihnen ihr Verhalten zu reflektieren und es gegebenenfalls für die Zukunft so zu verbessern, das eine Rückführung in die Klassen bezüglich der Inklusion bestmöglichst gelingen kann.

Schnell wurde nicht nur mir klar, dass ich als Systemikerin eine andere Sicht der Herangehensweise habe und mehr nach den gegebenen Ursachen und dem jeweiligen Grund des Verhaltensforsche. So zeigt bspw. ein Kind welches im Unterricht über Bänke und Tische tobt, ein Verhalten, das bestimmt für die Lehrkraft als auch für die Mitschüler weder als adäquates Verhalten zu verstehen, noch sozial menschlich und fachlich schulisch zu vertreten ist. Somit ist die Not der Lehrkraft zu verstehen, den vorgegeben Lernstoff, den unser

Schulsystem vorgibt, zu bearbeiten, andererseits Freigeister in der Klasse zu haben, die den Unterricht boykottieren. Nur wem nützt es, wenn ich mit dem Kind über sein Betragen und seinen Missmut spreche? Dies kann ich situationsbedingt und begleitend tun, ich kann es auch an den aufeinanderfolgenden Tagen einige Male wiederholen. Doch wird es zu keiner Änderung seines Verhaltens führen, wenn ich nicht an die Ursache gehe und genau schaue was für eine Grundproblematik dahinter steht. Da ich nicht, wie die Lehrer, die Kinder benoten muss und einen anderen Auftrag zu erfüllen habe, kann ich den Kindern und deren Eltern wertfrei auch aus deren Blickwinkel zur Seite stehen.

Kinder, Eltern und Lehrer kommen mit unterschiedlichen, ganz individuellen Themen auf mich zu wie z.B. Streitigkeiten unter Mitschülern, Eltern, die sich in einer Trennungsphase befinden, Todesfall in der Familie, Probleme in der Patchworkfamilie, finanzielle und berufliche Schwierigkeiten, Hochsensibilität, Ängste, Überforderung usw.

Somit arbeite nicht nur an den offenkundigen Problemen, sondern an den damit verknüpften, langfristigen Lösungen des Systems.

Dadurch, dass ich der Schweigepflicht unterliege, dennoch den Blick auf die verschiedenen Systeme richten darf, habe ich einen Zugang zu den Familien, die den Lehrern in der Form und Intensität nicht möglich ist. Die Zusammenarbeit und der intensive Austausch zwischen den Lehrkräften und den Lehrern und mir ist von großer Wichtigkeit und hat auch an unserer Schule einen wichtigen Bestand.

Bsp. 1: Ich arbeite mit einem Kind, weil es im Unterricht immer wieder stört und schwer beschulbar ist. In der Arbeit mit dem Kind erfahre ich, dass es schlecht schläft, weil seine Eltern laut streiten und Gewalt ebenfalls eine Rolle spielt. So erstellt sich meine Hypothese, dass das Kind als Symptomträger fungiert,

das Verhalten des Kindes eine Funktion hat. Das Kind ist übermüdet, kann sich nicht konzentrieren, und das eigentliche Problem nicht beim Kind, sondern im Elternhaus liegt. Daraufhin lade ich die Eltern zu einem Gespräch ein und schaue, was die Eltern brauchen. Ich vermittele Therapeuten, Beratungsstellen, Mediatoren, vielleicht auch eine Familienhilfe.

Bsp.2: Finn hat ständig psychosomatische Beschwerden in Form von Bauchschmerzen. Immer häufiger muss er von der Schule abgeholt werden. Auch der Kinderarzt weiß nicht weiter, organisch ist alles abgeklärt.

Im Rahmen meiner Arbeit mit Finn malt er seine Bauchschmerzen, die er oft verspürt auf ein Bild. Anschließend sprachen wir darüber, wie es sich anfühlt, wo die Bauchschmerzen sitzen, in welchen Situationen sie auftreten. Wir arbeiten heraus, wofür die Bauchschmerzen stehen. Als Thema kommt Angst. Finn stellt seine Familie mit Playmobilmännchen auf dem Familienbrett auf: die Familie, wenn er bei der Mutter wohnt und die, wenn er bei seinem Vater und der neuen Partnerin zu Besuch ist. Nun fordere ich Finn auf, seine Angst dazuzustellen. Finn stellt die Angst zu der Familie des Vaters. Er selbst stellt sich mit dem Rücken zur Angst, der Vater und die Partnerin sitzen vor der Angst. Plötzlich sagt Finn, die Angst ist der Fernseher mit den Horrorfilmen, die wir immer schauen.

Daraufhin habe ich den Vater, die Mutter und die Familienhilfe zum runden Tisch gebeten und die Dinge offen angesprochen. Einige Wochen später bekomme ich von der Mutter wie auch von dem Sohn die Rückmeldung, dass die Bauchschmerzen nicht mehr auftreten.

Durch das systemische Arbeiten komme ich mit dem Kind ins Gespräch, in die Beziehung, ohne die keine Erziehung möglich ist. Auch mit den Eltern gehe ich in Beziehung. Ich versuche auch hier Ressourcen zu aktivieren und lösungsfokussierte Ansätze zu erarbeiten. Genogrammarbeit bietet sich sehr in der Elternarbeit an, für die ich dann ein

Einzelsetting anbiete.

Auch ist der interdisziplinäre Austausch von Lehrern, Ärzten, Psychologen, Ergotherapeuten usw. von großer Wichtigkeit für meine Arbeit. Nur wenn wir in einem gemeinsamen engen Austausch die Bausteine zusammengetragen haben, ist eine langfristige Ursachenbehebung möglich.

Das schöne an dieser Arbeit ist, dass die Innenwelt des Kindes so unglaublich echt dargestellt wird und Gefühle und Gedanken Ausdruck finden dürfen. Ohne Hintergedanken, Wertungen und schlechtem Gewissen gegenüber irgendwelcher Beteiligten dürfen die Kinder ihre Befindlichkeiten zeigen. Ich darf etwas über seine Empfindungen erfahren, über Trauer und Wut, über Erleichterung und Sorgen. Was für ein Geschenk für mich als Therapeuten der so eine Sequenz begleiten darf.

Auch haben wir einen Auftrag als Schule zu erfüllen. Wir wollen unsere Kinder nicht nur schulisch, lernstofflich auf die weiteren Schulen vorbereiten, sondern auch herkömmliche Kompetenzen fördern, und sie in ihrer Person und Wichtigkeit wahr und ernst zu nehmen. Diese intensive Arbeit mit Kindern und Eltern ist vor allem deshalb so nachhaltig, weil es in die eigentlichen Ursachen des Systems greift und dadurch alle anderen Systeme positiv beeinflusst werden. Das Kind welches die Klasse stört, verhält sich nun mehr angepasst, weil die Eltern ihr Problem angehen und zur Lösung bereit sind. Dadurch fühlen sich die Mitschüler weniger gestört, die Lehrer sind entspannter und die Eltern der Mitschüler weniger involviert.

Auch ist Empathie und Achtsamkeit von seiten der Schule für unsere Schüler und auch für die Elternarbeit sehr wichtig. So ist z.B. eine wertschätzende Haltung und die gute Absicht, die hinter einer jeden Handlung steht, gegenüber einer Mutter, die ungesundes Schulbrot mitgibt, genauso wichtig, wie ein Vater, der meint Hausaufgaben seien freiwillig.

Auch Eltern, Lehrer, Schüler, wir alle sind aus der eigenen Lebenswelt entstanden, haben unsere eigene Landkarte und tragen unsere eigenen individuellen Konstrukte. Wir haben die Erziehung unserer Eltern genossen und Erfahrungen damit gesammelt. Auch ihre Erfahrungen, mögliche Traumata und transgenerationale Übertragungen unserer Eltern, Groß und Urgroßeltern tragen wir in uns. Wenn wir dies beherzigen, ein Verständnis dafür entwickeln, dass jeder in guter Absicht handelt, können wir in unserem Schul-, und Wertesystem, auch in unserer Welt außerhalb der Schule den Gegebenheiten mit mehr Gelassenheit begegnen.

Inklusion fängt nicht dort an, wo Behinderung offensichtlich ist, sondern Inklusion fängt dort an, wo Individualität gesehen und gelebt werden darf, unser Wertesystem hinterfragt und neu überdacht wird und besten-

falls zu einer Wertfreiheit führt.

Der systemische Ansatz der Inklusion kann nicht früh genug einsetzen. Ein Kind kann sich nur in seiner Vollständigkeit entwickeln, wenn der Grundstein gesetzt und das Gerüst dazu an der richtigen Stelle steht. Darum ist es wichtig, daß wir Menschen, ob Schulsozialarbeiter, Lehrer oder Menschen im Alltag Wertschätzung füreinander einnehmen. Denn die systemische Inklusion ist eine Frage der Haltung.

Über die Autorin:

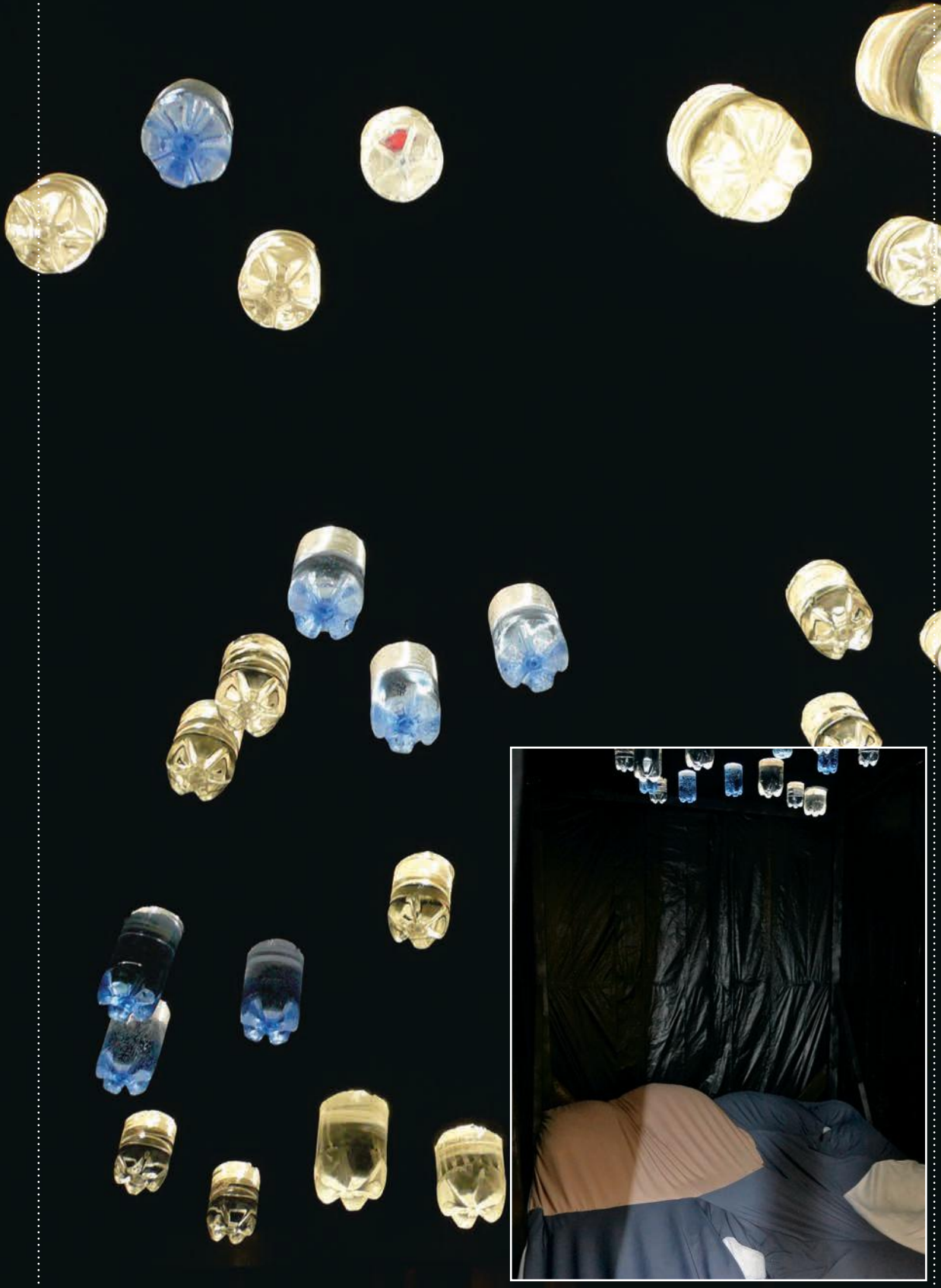
Wiebke Fuglsang-Petersen, systemisch-heilpädagogische Kinder-, Jugend- und Familientherapeutin, Schulsozialarbeiterin der Grundschule Brackel.

Inexistence

2011

„Ein Ort zum Verstecken um sich unsichtbar zumachen und einfach nicht mehr zu existieren. Ein künstlicher Ort, sowohl wegen der verwendeten Materialien als auch durch die Installation selbst, die völlig isoliert in einem weißen Raum steht. Die Verbindung zu Außen findet durch das Licht statt, das durch die mit Chlor und Wasser gefüllten Flaschen fällt und ein einen Sternenhimmel anmutendes Lichtspiel zeigt. Es sollte ein Ort des Rückzugs werden, an dem die Blicke der anderen nicht einzudringen vermögen. Ein Ort des Auflörens und Einswerdens mit der umgebenden Dunkelheit.“





Aura Rendón Benger

Till Helge Groß

28-Tage Projekte

Es ist genau 8:55 Uhr und mein Handywecker beginnt zu klingeln. Obwohl ich nur vier Stunden geschlafen habe, fällt es mir kaum noch schwer mich aus dem Bett zu raffen. Nun stehe ich noch ein wenig verschlafen vor meinem Bett, trotte zur Waage und notiere kurze Zeit später 92,8 kg auf meiner Liste wo ich außer meinem Gewicht meine Zufriedenheit, meinen Wasserkonsum und meine Schlafdauer und Qualität notiere. Bevor ich meinen Laptop aufklappe und mich davor niederlasse, trinke ich einen großen Schluck Wasser zusammen mit einer Omega3-Fettsäuren-Kapsel. Nun vor meinem Computer sitzend, werde ich für 30min in die Tasten hauen und einen neuen Gastartikel schreiben für einen großen Internet Blog. Während mein Computer hochfährt, frage ich mich für einen kurzen Augenblick, ob ich mich gleich wieder in mein warmes Bett kuscheln werde. Doch dann ist mein Laptop bereits hochgefahren und der Gedanke verfliegen und ich beginne zu schreiben.

Dies war der Morgen des 16. Tags meines 28 Tage Projekts „Entwickeln einer Routine“. Mein Ziel ist es eine morgendliche Routine zu entwickeln und sie so zu verinnerlichen, dass ich möglichst wenig Willenskraft und kognitive Ressourcen aufwenden muss um ihr zu folgen. Die Routine besteht aus vier Teilen, dem „frühen“ Aufstehen, dem Wiegen, der Fischölkapsel und den 30min Schreiben. Heute am 16. Tage merke ich langsam wie es mir bereits so viel leichter fällt aufzustehen. Ich arbeite wie auf Autopilot.

Dies ist mittlerweile mein 13tes 28 Tage Projekt seit dem ich im Oktober 2012 damit begonnen habe. In der Zwischenzeit habe ich mit Hilfe dieser Struktur gelernt zu jonglieren, einen Handstand zu machen, griechische Buchstaben zu lesen, habe meine Ernährung zweimal

umgestellt, habe gelernt deutlicher zu sprechen und schneller zu lesen, begonnen Spanisch zu sprechen, Gitarre zu spielen und im Oktober 2013 habe ich Gespräche mit über 45 Menschen geführt, die ich vorher nicht kannte.

Über die Zeit habe ich für mich eine Struktur gefunden, wie ich innerhalb von 28 Tagen eine neue Sache lernen oder eine neue Gewohnheit oder Lebensweise testen und diese evaluieren kann. Etwas Neues zu lernen oder alternative Lebensweisen auszuprobieren war für mich eine große Herausforderung. Um dies immer wieder erfolgreich zu meistern, nutze ich mein bescheidenes Wissen aus Therapie und Coaching, sowie systemische Sichtweisen, wobei ich mich vor allem auf Batesons Theorie des Lernens beziehe.

In diesem Artikel werde ich von meinen Erfahrungen und Ideen rund um diese 28 Tage Projekte schreiben. Der Artikel wird aus drei Teilen bestehen. Im ersten und kürzesten Teil erkläre ich wie ich dazu gekommen bin 28 Tage Projekte zu machen und wie ich zu meinem Wissen über Therapie und systemisches Denken gekommen bin. Oft ist dies eine Sache, die die Menschen stark interessiert auf Grund meines noch sehr jungen Alters von 21 Jahren. Daher werde ich kurz meinen Werdegang andeuten und meine Idee darstellen, dass man so früh wie möglich seine Bildung selbst in die Hand nehmen sollte. Im zweiten Teil beschreibe ich wie genau die Struktur eines solchen 28 Tage Projektes aussieht, welche Techniken aus Therapie und Coaching verwendet werden und welche Rolle systemisches Denken dabei spielt. Im letzten Teil dieses Artikels beantworte ich die Frage wofür solche Projekte nützlich sein können und wie es im Einklang mit Batesons Theorie des Lernens steht.

1. Wie bin ich dazu gekommen?

Während meiner Schulzeit habe ich professionell Basketball gespielt. Ein gebrochener Arm

in meiner letzten Saison hat jedoch meinen Traum als Vollzeit Profisportler ins Wanken gebracht. Durch den gebrochenen Arm hatte ich auf einmal Freizeit, die ich vorher nicht hatte. Einen Teil dieser Zeit habe ich genutzt um für meinen Vater Bücher über Psychotherapie auf CD zu lesen und mir so ein wenig was dazuzuverdienen. Nachdem ich einige Bücher bereits gelesen hatte, merkte ich, dass ich schon einiges wusste. Ich konnte Ideen aus verschiedenen Büchern verknüpfen und viele Konzepte waren mir bereits aus anderen Büchern bekannt. Ich glaube vor allem, dass durch dieses Erfolgserlebnis ein Interesse gewachsen ist. Mit jedem weiteren Buch war ich mehr und mehr fasziniert von den Möglichkeiten der Psychotherapie, dem Einsatz von Hypnose und wie man durch ein fundiertes Wissen über die Funktionsweisen des Gehirns effektiver lernen kann. Während meiner Basketballkarriere habe ich gelernt, wenn man wirklich gut in etwas werden möchte, sollte man von den Besten lernen. Nachdem ich die Schule abgeschlossen hatte, habe ich mich also auf eine Reise begeben um von den Therapeuten, Psychologen und Coaches zu lernen, die die Bücher geschrieben haben, die mich so begeisterten. Über die letzten drei Jahre hatte ich dadurch Kontakt mit allen möglichen Koryphäen aus den verschiedensten Bereichen. So hat Jeff Zeig mir empfohlen ich solle meinem Herz folgen, wenn es um die Wahl meines Studiums geht, Vera F. Birkenbihl hat mich ermahnt nicht so zu nuscheln wenn ich spreche, mit Dabney Ewin habe ich über Hypnose als Behandlung von HPV diskutiert und für Hans-Ulrich Schachtner, der damals mit Gunther Schmidt Milton H. Erickson besuchte, habe ich Vorträge in ganz Deutschland gehalten. In dieser Zeit habe ich unglaublich viel darüber gelernt, wie Veränderungsarbeit funktioniert, wie man Kontexte schafft, in denen ein gewünschtes Verhalten wahrscheinlicher wird und wie man Herausforderung bewältigt. Nun habe ich aus den Dingen, die ich während dieser Zeit gelernt habe, eine Struktur entwickelt, die mir hilft neue Dinge zu lernen oder Gewohnheiten zu erzeugen.

2. Die Struktur der 28 Tage Projekte

Meine 28 Tage Projekte sind immer ähnlich aufgebaut und bestehen aus 5 Schritten.

1. Auswahl eines Projektes
2. Vorbereitung
3. Motivation
4. Durchführung und Dokumentation
5. Evaluation

Im folgenden werde ich die einzelnen Schritte beschreiben. Man könnte einen Artikel allein über jede einzelne Phase des Prozesses schreiben. Ich versuche mich daher kurz zu fassen und mich auf das Wichtigste zu beschränken. Mein Ziel ist es dabei nicht vollständig zu sein, sondern einen Überblick zu geben, wie die grobe Struktur aussieht und inwiefern Techniken aus der Psychotherapie und systemische Denkweisen Anwendung finden.

1. Auswahl eines Projektes

Die Auswahl einer Sache, die ich lernen möchte ist oft gar nicht so leicht, da es tausende spannende Dinge gibt, die man lernen oder Gewohnheiten, die man in seinen Alltag einbauen kann. Da ich meine Auswahl nicht durch meine eigene begrenzte Kreativität einschränken lassen will, befrage ich regelmäßig spannende Menschen in meinem Umfeld, was die Top 3 der Fähigkeiten sind, die sie gerne lernen würden. So habe ich während eines Praktikums in der SysTelios Klinik in Siedelsbrunn mit Hilfe der Menschen um mich herum eine Liste von über 90 Fertigkeiten, Gewohnheiten und Skills erstellt.

Anfangs ist es jedoch relativ unwichtig, für welche Fähigkeit man sich entscheidet, da es im ersten Schritt nur darum geht den Prozess zu erlernen, wie ich später noch erklären werde. Sobald man einige 28-Tage Projekte erfolgreich abgeschlossen hat, kann man sich konkrete Dinge aussuchen, die das eigene Leben bereichern.

Wenn ich mich nun für eine Fertigkeit entscheide, gehe ich dabei so vor, dass ich die oben genannte Liste hinsichtlich dreier Dinge bewerte:

1. Wie viel Spaß macht voraussichtlich der Prozess/das Lernen?
2. Wie hilfreich bzw. wie cool ist es wenn ich die Fertigkeit/Gewohnheit erworben habe?
3. Wie lange dauert es bis ich die Gewohnheit verinnerlicht habe oder die Fertigkeit einigermaßen gut beherrsche?

Für den Anfang wähle ich dann eine Fertigkeit aus, die hohe Werte bei 1 (Spaß während des Prozesses) und 2 (Freude, wenn ich es kann) hat und möglichst wenig Zeit in Anspruch nimmt bis ich ein gutes Maß an Können erreicht habe. Je „besser“ die Bewertungen, desto wahrscheinlicher ist es, dass ich am Ball bleibe und die Fertigkeit wirklich erlerne. Denn wenn der Lernprozess Spaß macht, ist es natürlich angenehmer dabei zu bleiben. Wenn man schnell Erfolge sieht, erhöht dies die Motivation, was dem Lernprozess ebenfalls zuträglich ist.

Ein gutes Anfangsprojekt ist daher z.B. jonglieren zu lernen, da der Prozess an sich recht angenehm ist (im Vergleich zu Gitarre lernen, wo man das Gefühl hat man bricht sich die Finger) und man schnell Erfolge hat (nach ca. 2 Stunden üben können die meisten mit drei Bällen jonglieren). Anfangs ist es vor Allem wichtig Erfolgserlebnisse zu haben, um so die Erfolgserwartung für das nächste Projekt zu erhöhen.

Wenn ich nun mit Hilfe dieser drei Kategorien eine mögliche Gewohnheit oder Fertigkeit ausgewählt habe, schaue ich mir diese nochmals genauer an. Dabei nutze ich Steve de Shazers Wunderfrage oder Ericksons Kristallkugel Technik. Dies tue ich, um mir drei Dinge anzuschauen. Erstens kann ich so nochmals prüfen, ob es mir wirklich erstrebenswert scheint die jeweilige Sache zu lernen. Außerdem wird das Ziel klarer und ich habe ein deutliches Bild vor mir, wie mein Alltag mit dieser Fähigkeit aussehen wird bzw. was anders sein wird als jetzt. Daher stelle ich mir die sogenannte Wunder-Frage in einer leicht abgewandelten Version: „Wenn ich nun über Nacht wie durch ein Wunder diese Fähigkeit bereits hätte oder die Gewohnheit angenommen hätte, wie würde ich merken das etwas anderes ist.“ Dann spiele

ich im Kopf einen kompletten Tag durch, angefangen vom Aufstehen, über mein Frühstück, übers Zähneputzen und so weiter. Oft ist es erstaunlich, was das Erlernen einer Fähigkeit für Auswirkungen hat.

Zweitens hilft mir die Wunderfrage kreative Wege zu finden, wie ich zu meinem Ziel kommen kann. Durch diese Pseudoprojektion in der Zeit, wie Milton Erickson es nannte, kann ich meine jetzige eingeschränkte Sicht durch eine Sicht aus der Zukunft ergänzen, wo ich die Fähigkeit bereits erworben habe. Oft sind mir dadurch schon kreative, neue Ideen eingefallen, wie ich die Fertigkeit üben könnte.

Drittens hilft mir diese Übung zu erkennen, welche Auswirkungen das Lernen einer neuen Fähigkeit auf andere Lebensbereiche haben kann. Dabei lautet die Frage „Wenn ich nachts wie durch ein Wunder dieser Fähigkeit/Gewohnheit angenommen hätte, woran merken die Menschen um mich herum, dass ich die Fähigkeit/Gewohnheit nun erworben habe“. Oft kommen dabei erstaunliche Dinge zu Tage. Als ich mir vorgenommen habe Jonglieren zu lernen, habe ich mir diese Fragen ebenfalls gestellt. Die Frage, woran merken die Menschen um mich herum, dass ich nun jonglieren kann, hört sich im ersten Moment vielleicht ein wenig banal an. Doch dann habe ich mir überlegt, was es wohl für Situationen gibt, in denen jemand überhaupt mitbekommt das ich jonglieren kann. Schnell ist mir eingefallen, dass in der Klinik, in der ich zu der Zeit ein Praktikum gemacht habe, ein Kindergarten angeschlossen ist und die Kinder oft in der Nähe des Essensaals spielten, wo ich zu Mittag aß. Also ist mir das Bild gekommen, dass ich mit 3 Äpfeln für die, noch zum Teil sehr jungen, Kinder jongliere. Dadurch hatte ich eine Verbindung zu Kindern, die ich früher selten hatte. Dies soll an dieser Stelle knapp illustrieren, wie das Lernen einer kleinen, sehr eingeschränkten Fähigkeit sich auf andere Lebensbereiche ausweiten kann, woran man im ersten Augenblick überhaupt nicht denken würde.

Mir diese Wunderfrage von DeShazar zu stellen, eröffnet mir neue Perspektiven und lässt mich kreativer werden, wie man an die Sache herangehen kann. Zusätzlich wurde meine Motivation schon oft dadurch gestärkt, dass ich gesehen habe, wie sich eine Änderungen (das Lernen etwas Neuem) positiv auf mein gesamtes Leben auswirken kann.

Wenn ich nun eine Fähigkeit ausgewählt habe und die möglichen Konsequenzen durchdacht habe, zu denen es kommen kann, geht es weiter zum nächsten Schritt.

2. Vorbereitung

Die Vorbereitung des Lernstoffes und eines Lernplans oder wie genau ich eine Gewohnheit implementieren möchte, ist immens wichtig und kann einen Unterschied machen, ob ich nach 28 Tagen ein Lied auf der Gitarre spiele oder nur 4 unzusammenhängende Griffe greifen kann. Wie man seinen Lernprogramm zusammen stellt kann für sich alleine ein ganzes Buch füllen, daher gehe ich nur auf die zwei wichtigsten Aspekte ein, nämlich Dekonstruktion und Pareto-Prinzip.

Die Idee der Dekonstruktion ist es eine komplexe Fertigkeit herunterzubrechen auf kleine, winzige lernbare Einheiten. Ein sehr simples und einfach zu verstehendes Beispiel wäre wieder die Fähigkeit des Jonglierens. Anstatt von Anfang an mit drei Bällen zu jonglieren, beginne ich vielmehr zu lernen wie man einen, einzigen Ball perfekt wirft. Ein anderes Beispiel wäre, wenn ich Gitarre lernen möchte, lerne ich nicht ein Lied, sondern einzelne Griffe und sogar einfach nur die Bewegungen einzelner Finger.

Wenn ich nun verschiedene Subskills herausgearbeitet habe, wähle ich die wichtigsten aus. Dabei mache ich mir das Pareto Prinzip zu nutze, um die wichtigsten 20% auszuwählen, die mir 80% des Resultats beschere. Das Pareto Prinzip beruht auf dem Wirtschaftsökonom Vilfredo Pareto, dem aufgefallen ist, dass 20% der Ursachen oft für 80% des Resultats verantwortlich sind. Wenn ich z.B. Gitarre lerne,

kann ich mit nur vier Griffen G, D, E und C hunderte von Songs spielen. Somit lerne ich einen Bruchteil der möglichen Griffe (20%) und kann 'zig Songs spielen (80%). Als ich Spanisch gelernt habe, habe ich die Modalverben gelernt (können, müssen, sollen) und sonst nur die Infinitive der 200 wichtigsten Verben. Da auf die Modalverben immer ein Infinitiv folgt, konnte ich relativ schnell in verschiedenen Zeiten sprechen und musste nur die Modalverben konjugieren können. In den meisten Sprachen ist es so, dass 200 Wörter ca. 500 Prozent aller gesprochenen Sätze ausmachen. Hier ist es daher effektiv, wenn ich genau die Wörter lerne, die häufig verwendet werden.

Diese Verteilung kann man auf vielen Gebieten finden. Oft sind die 20% allerdings nicht so leicht zu finden wie beim Gitarre spielen oder bei Sprachen, daher ist teilweise nötig Research zu betreiben oder Experten zu befragen. Das Pareto Prinzip ist nicht vollkommen wissenschaftlich abgesichert und findet sich nicht in allen Bereichen wieder. Nichtsdestotrotz hilft es als Gedankenstütze, dass es anfangs oft ausreichend sich auf wenige, wichtige Aspekte zu konzentrieren.

Wenn ich nun definiert habe, was ich die nächsten 28 Tage über lernen werde, geht es im nächsten Schritt nun darum sicherzustellen, dass ich am Ball bleibe.

3. Motivation

Ich komme aus dem Leistungssportbereich, wo Motivation ein großes Thema ist. Früher habe ich Motivation und Willenskraft als eine Eigenschaft einer Person gesehen. Daher dachte ich, das Beste, was ich machen könnte, sei es, diese Eigenschaft zu trainieren und so stärker ausprägen. Nachdem ich allerdings mit dem systemischen Denken in Kontakt gekommen bin, habe ich die Frage umformuliert. Anstatt mich zu fragen „Wie kann ich meine Willenskraft trainieren?“, frage ich mich nun „In was für einer Situation ist meine Willenskraft extrem groß und wie müssen die äußeren und inneren Bedingungen sein, dass ich meinen Trainingsplan durchziehe?“.

Daher ist ein weiterer Teil der Vorbereitung die Bedingungen während dieser 28 Tage so zu gestalten, dass ich mit einer hohen Wahrscheinlichkeit erfolgreich sein werde. Oft entscheidet sich bereits im Vorhinein, ob ich dem Lernplan treu bleibe oder nicht. Die Techniken, die ich dabei verwende (auch oft „Motivation Hacks“ genannt) sind eher mechanistisch, doch funktionieren sie zu einem sehr hohen Maße.

Ich setze dabei vor allem fünf unterschiedliche Techniken ein:

1. Social Precommitment: Diese Technik beruht auf dem inneren Wunsch, dass meine Freunde und Bekannten mich als konsequent und zielstrebig erleben. Daher erzähle ich so vielen Menschen wie möglich in meiner Nähe, was mein jeweiliges 28 Tage Projekt ist, poste es auf meinem Blog und verpflichte bestimmte Personen mich zu kontrollieren. Auf diese Weise fühle ich mich verpflichtet meinem Regime treu zubleiben, andernfalls würde es eine negative soziale Evaluation nach sich ziehen. So steht bald für die Frühlingsmonate eine Challenge an, bei der ich eine Laufroutine entwickeln möchte. Ich habe mich dafür vor einem Freund dazu verpflichtet ihm drei mal die Woche ein Foto zu schicken, wie ich verschwitzt vom Laufen nach Hause komme. Die meisten von uns haben den Wunsch, dass andere uns wertschätzen und uns sogar bewundern, daher funktioniert diese Strategie bei sehr vielen Menschen.

2. Financial Precommitment: Eine Strategie, die vor allem bei Psychologiekollegen oft auf Unmut stößt aber gleichzeitig extrem effektiv ist. Oft setzte ich diese Techniken in Verbindung mit der ersten ein. Als ich mein aller erstes 28 Tage Projekt gemacht habe, wusste ich, dass ich alles daran setzen muss es zu schaffen. Also habe ich meiner Freundin 200€ gegeben und mich vor ihr verpflichtet meinen Essensplan einzuhalten. Wäre ich von meinem Essensplan abgewichen, hätte sie dieses Geld gespendet.

Die Strategie beruht auf dem Konzept, dass Menschen es mehr hassen etwas zu verlieren, als sie sich freuen etwas zu gewinnen. Also anstatt, dass ich eine Belohnung bekomme wenn ich durchhalte, gibt es eine große, schmerzhaft

finanzielle Bestrafung sobald ich von meinem Lernplan abweiche. Hier gibt es viele Skeptiker, die diese Technik in Frage stellen, nichtsdestotrotz ist sie unvergleichlich wirksam.

3. Konsequenzen: Ich führe mir immer wieder vor Augen, welche positiven Auswirkungen es vermutlich haben wird, wenn ich diese 28 Tage durchhalte. Dabei nutze ich oft die inneren Bilder, die ich in Schritt 1 während der Sharzers Wunderfrage entwickelt habe. Dies hilft mir über die anfänglichen Schwierigkeiten und Anstrengungen hinaus. Viktor Frankl hat einmal in einem anderen Kontext gesagt „Jeder der ein Warum hat, erträgt jedes Wie“. Frankls Aussage auf einen Lernkontext zu übertragen, ist natürlich gewagt, doch hat jeder vermutlich bereits erlebt, wenn man einen Sinn in einer mühsamen Arbeit sieht, geht sie oft leichter von der Hand. So ist dies hier genauso. Allerdings sind Techniken 1 und 2 deutlicher effektiver.

4. Input Ziele: Eine weitere Strategie ist es auf Input Ziele anstatt auf Output Ziele zu setzen. Ein Output Ziel wäre es beim nächsten Volkslauf 5km unter 19:45min zu laufen. Ein Input Ziel ist es 3 mal die Woche laufen zu gehen. Der Vorteil von Input Zielen ist es, dass man mehr Einfluss darauf hat, ob man sie erreicht. Ich kann kontrollieren, ob ich z.B. 3 Mal die Woche die Laufschuhe anziehe und rausgehe, allerdings habe ich nur bedingt Einfluss darauf, wie ich in dem Rennen abschneiden werden. Ich kann noch so gut trainieren, wenn es -15°C am Renntag hat, wird eine Bestzeit eher unwahrscheinlich. Training erhöht zwar meine Chance auf den Erfolg bei Output Zielen, allerdings ist es keine Garantie.

5. 28 Tage: Der Zeitraum von 28 Tagen ist bereits ein Motivation Hack. Es ist leichter etwas zu ertragen, wenn man weiß, dass es nur einen gewissen, begrenzten Zeitraum dauert.

4. Durchführung und Dokumentation

Die Durchführung an sich sollte nun kaum mehr ein Problem darstellen. Natürlich ist es vor allem anfangs anstrengend, mühsam und macht vermutlich keinen großen Spaß. Doch solange man die ersten zwei Wochen durchhält

und seine ersten Fortschritte sieht, wird es immer einfacher.

Ein wichtiger Punkt hierbei ist es das Ganze zu dokumentieren. Zwar wird Dokumentation meist als etwas Mühsames und Lästiges empfunden, doch kann man im Nachhinein mit Hilfe der gesammelten Daten interessante Rückschlüsse ziehen.

Wie bereits anfangs erwähnt ist es oft viel wichtiger zu schauen unter welchen Bedingungen eine Leistung zustande kommt, anstatt sich die Eigenschaften einer Person anzusehen. Daher halte ich es für sinnvoll gewisse Parameter zu dokumentieren anstatt den Erfolg einer Person am Ende darauf zu schieben, dass jemand Talent für eine Sache hat oder eben nicht. Wenn es einem zu aufwendig erscheint Wohlbefinden, Tageszeit beim Üben, Wasserkonsum, Nahrungskonsum und Motivation zu dokumentieren, sollte man zumindest eine Sache regelmäßig überwachen: Schlaf.

Schlaf hat einen starken Einfluss darauf wie schnell wir lernen, da Wissenskonsolidierung und das Entwickeln eines Motorgedächtnis vor allem von der Dauer und Qualität unseres Schlafes abhängen. Heutzutage gibt es fantastische Apps, die nicht nur Schlafdauer dokumentieren, sondern auch Schlaftiefe (durch Bewegungssensoren).

5. Evaluation

Der letzte Schritt folgt erst, wenn die 28 Tage vorbei sind. An dieser Stelle geht es darum zu schauen unter welchen Bedingungen ist es mir besonders leicht gefallen zu lernen, wann habe ich große Lernsprünge gemacht und was habe ich allgemein über das Lernen gelernt. Außerdem ist es jetzt Zeit zu entscheiden, ob man sich der Sache weiterhin widmen möchte und noch weiter lernt und die Gewohnheit beibehält oder ob man gemerkt hat, das es nichts für einen ist. Zusammenfassend kann man sagen, dass ein großer Teil der 28 Tage Projekte auf einer Meta-Ebene stattfindet. Es geht darum Situationen zu erzeugen, die Erfolg sehr wahrscheinlich machen und es geht darum über das Lernen zu lernen, also zu verstehen welche Situationen

sind günstig für mich und meine Ziele. Es gab Projekte, wo das Projekt an sich keinen tieferen Sinn hatte (tägliche kalte Duschen von Oktober bis Januar), allerdings durch die Betrachtung auf einer Meta-Ebene konnte ich selbst bei „sinnlosen“ Projekten extrem viel darüber lernen, wann ich besonders gut einem Regime treu bleiben kann.

3. Wofür?

Eine Frage, die mir oft gestellt wird, ist: Wieso machst du das? Auf diese Frage finde ich meistens schwer eine sinnvolle Antwort und ermutige meine Gesprächspartnerin lieber dazu mir die Frage zu stellen: Wofür machst du das?

Und auf die Frage Wofür ich das mache, gibt es 5 Antworten.

1. Ich mache es, um mehr über das Lernen zu lernen. Schon Gregory Bateson hat in seiner Lerntheorie verschiedene Stufen des Lernens beschrieben. So ist das Lernen während der 28 Tage Projekte Lernen der Stufe 1, wo ich eine bestimmte Reaktion auf einen bestimmten Kontext hin lerne. Jedoch lerne ich zusätzlich auf Stufe 2, wenn ich das Gelernte evaluiere und schaue unter welchen inneren und äußeren Bedingungen ist meine Leistung zu Stande gekommen. Ich lerne also etwas darüber, wie Lernen der Stufe 1 zustande kommt. Zusätzlich findet ein weiteres Lernen auf Stufe 2 statt, jedoch auf einer eher unbewussten Ebene. Dadurch, dass ich 28 Tage durchgehalten habe und etwas neues gelernt habe, lerne ich auf einer unbewussten Ebene, dass ich dazu in der Lage bin 28 Tage durchzuhalten und ich Neues in kurzer Zeit lernen kann. Dies wirkt sich dann darauf aus wie ich in Zukunft lerne und erhöht die Wahrscheinlichkeit das mein nächstes Projekt wieder erfolgreich wird. Bateson geht sogar soweit und sagt, dass Lernen 2 Einfluss auf Charakter und Geisteszustände hätte.

2. Ich mache es, um eine Erfolgsspirale zu erzeugen. Dies hängt stark mit dem letzten Punkt zusammen und stammt von Nick Winter, der das Buch „Motivation Hacker“ geschrieben hat. Die Idee ist es schrittweise seine Erwar-

tung zu erhöhen, dass man erfolgreich ist. Dafür setzte ich mir immer wieder kleinere, leicht erreichbare Ziele (innerhalb der ersten 15min nach dem Aufwachen die Zähne putzen für die nächsten 14 Tage, jeden Tag 2 Liter Wasser trinken für 14 Tage,...). Jedes Mal, wenn ich ein solches Ziel erreiche und mir selbst zeige, dass ich etwas tue, wenn ich mir etwas vornehme, steigt meine Erwartung, dass ich es beim nächsten Mal schaffen werde. Stück für Stück steige ich weiter nach oben auf dieser Erfolgsspirale und kann mir immer größere Ziele stecken. Deswegen war es mir so wichtig alles daran zu setzen, dass ich mein erstes 28-Tage Projekt erfolgreich beende und habe 200€ als Pfand eingesetzt. Nachdem ich dies geschafft hatte, war ich extrem optimistisch, dass ganz gleich wie schwer meine nächste Challenge wird, werde ich diese wieder erreichen. Diejenigen, die bereit sind die verschiedenen Techniken von Punkt 3 (Motivation) zu nutzen, können ruhig mit einer 28 Tage Challenge anfangen, da sie durch diese Motivation Hacks bereits eine hohe Erwartung haben werden. Für alle (und es gibt einige), die den sehr mechanistischen Motivation Hacks skeptisch gegenüber stehen, rate ich im Allgemeinen mit kurzen 14 Tagen Challenges zu beginnen und langsam eine Erfolgsspirale aufzubauen.

3. Ich mache es, um neue Perspektiven zu gewinnen. Gregory Bateson hat bereits gesagt, dass jedes Mal, wenn man etwas lernt, sich etwas verändert. Durch wiederholte 28 Tage Projekte und das Lernen der verschiedensten Dinge habe ich neue Sichtweisen auf viele Aspekte des Lebens bekommen. So sehe ich mittlerweile die Welt voller Möglichkeiten.

Ich war vor kurzem in London und habe einen Straßendarsteller gesehen, der Karten in einen Hut geworfen hat. Ich war beeindruckt von seinem Geschick und im gleichen Moment dachte ich mir, ich bin in der Lage das auch zu lernen. Dies hat mich mit einem tiefen Gefühl der Zufriedenheit erfüllt. Denn die ganzen vorherigen 28 Tage Projekte haben mir gezeigt, dass ich das Durchhaltevermögen besitze, um alle

möglichen Fertigkeiten zu erlernen. So gehe ich mittlerweile durch die Welt und sehe lauter Möglichkeiten und neue Dinge die ich lernen könnte.

4. Ich mache es, um mich daran zu gewöhnen außerhalb meiner mentalen Komfortzone zu sein. Jedes Mal, wenn man etwas Neues lernt oder sich in etwas Gelernten verbessern will, muss man aus seiner Komfortzone herausgehen. Jeder, der schon einmal versucht hat Gitarre zu lernen, kann sich vermutlich daran erinnern, wie ungeschickt man sich gefühlt hat und die Finger nicht wirklich das gemacht haben was man wollte. Neues zu lernen, ist meistens mit einer gewissen Anstrengung verbunden, doch kann man es zu einer Gewohnheit werden lassen regelmäßig aus dieser Komfortzone herauszugehen. Anders Ericsson von der Florida State University nennt diese Art von Training, wo man sich auf neuem Terrain bewegt, wo man sich noch ungeschickt fühlt oder es auch mental anstrengend wird „deliberate practice“, was nicht ganz korrekt mit bewusstem Üben übersetzt werden kann. Dabei beruft er sich vor allem auf die berühmte Charness Study, bei der Schachgroßmeister und durchschnittliche Spieler verglichen wurden. Einige Zeit ging man davon aus, dass man 10.000 Stunden in einem Feld investieren muss, um ein Meister zu werden. Allerdings zeigte diese Studie, dass Zeit allein nicht der entscheidende Punkt ist. Die Schachgroßmeister in der Studie hatten zwar alle 10.000 Stunden an Schacherfahrung gesammelt, allerdings hatten die durchschnittlichen Spieler mit denen sie verglichen wurden ebenfalls 10.000

Stunden Schach gespielt haben. Der Unterschied zwischen diesen zwei Gruppen war, dass die Schachspieler, die nach 10.000 Stunden Großmeister waren, einen deutliche größeren Anteil ihrer Zeit mit „deliberate practice“ verbrachten. Sie haben also bewusst ihre Fähigkeiten trainiert und erweitert, wohingegen die andere Gruppe die durchschnittlich geblieben ist, sich oft darauf konzentriert hat das zu Üben, was sie bereits konnten. Ericsson ist an

dieser Stelle davon überzeugt, um ein Experte auf irgendeinem Gebiet zu werden, dass es nicht reicht einfach nur jeden Tag zur Arbeit zu gehen, sondern man muss sich bewusst weiterentwickeln und bewusst seine Fertigkeiten verbessern. Dazu ist es notwendig nicht nur einfach Zeit zu investieren, sondern sich dorthin zu begeben wo es unangenehm wird und wo man noch nicht so sicher ist.

Mit Hilfe der 28 Tage Projekte übe ich es und lasse es zu einer Gewohnheit werden aus meiner mentalen und physischen Komfortzone herauszugehen und an diesem Punkt zu sein, wo sich meine Fähigkeiten weiterentwickeln. Auf diese Art haben 28 Tage Projekte Einfluss auf meinen Charakter und ich werde nach und nach zu einer Person, die hart arbeitet und Dinge durchzieht, die sie sich vornimmt. Im entfernten Sinne ist dies als Lernen 2 zu verstehen.

5. Ich mache es, um mehr Menschen kennen zu lernen. Ich habe es bereits im Zusammenhang mit der Shazers Wunderfrage angedeutet, dass ich durch das Erlernen einer neuen Fähigkeit neue Anknüpfungspunkte mit den verschiedensten Menschen habe. Mein Beispiel war es, dass ich durch das Jonglieren mit Kindern in Kontakt komme und einen Grund habe mit ihnen zu interagieren. Dies ist jedoch nur ein Beispiel von vielen. Dadurch, dass ich Gitarre gelernt habe, hatte ich eine völlig neue Beziehung zu Musikern, durch meine Ernährungsumstellung kam ich in Kontakt mit Menschen mit Diabetes und Übergewicht, das Verstehen von griechischen Buchstaben brachte mir Pluspunkte auf meiner Griechenlandreise, durch das Jonglieren kam ich nicht nur Kindern näher, sondern auch Studienkollegen mit denen ich sonst nichts zu tun hatte und durch meinen Wunsch einen Handstand zu lernen tauschte ich mit intensiv mit einem Capoeiratrainer aus. So ermöglicht mir das Erlernen von kleinen, scheinbar sehr begrenzten Fähigkeiten mit den unterschiedlichsten Menschen in eine Beziehung zu treten. Selbst wenn die

andere Person sehr verschieden von mir ist, so bringt uns diese kleine Gemeinsamkeit oft sehr viel näher und es ist schnell ein guter Rapport vorhanden.

Ich hoffe, dass dieser Artikel einen kleinen Überblick darüber gegeben hat, was für positive Auswirkungen es haben kann 28 Tage Projekte in Angriff zu nehmen. Nichtsdestotrotz möchte ich zum Abschluss auch noch eine kritische Bemerkung anbringen. Einige Menschen, die meine 28 Tage Projekte miterleben, stehen diesen sehr kritisch gegenüber. Eine Frage oder Anmerkung, die ich immer wieder zu hören bekommen ist: „Wenn man sein ganzes Leben in solche durchgeplanten 28 Tage Projekte einteilt, wo bleibt da noch Platz für Zufall und Spontaneität?“ Ich kann gut nachvollziehen, dass diese Projekte auf den ersten Blick sehr starr erscheinen und scheinbar ein spontanes Leben unterdrücken. Allerdings ermöglicht mir dieses gewisse Maß an Struktur, wiederum Abenteuer und spannende Begegnungen mit Menschen zu erfahren. Durch Disziplin und sorgfältiges Planen erlebe ich in weitere Konsequenz völlig neue Dinge, die mir vorher verborgen waren. So sorgt diese teils starre Struktur dafür, dass ich dann wundervolle Momente erleben kann und abends am Lagerfeuer an der Ostsee sitze und während die Sonne langsam untergeht und das Meer in ein dunkles Rot taucht, spiele ich „Hey What’s Up“ auf meiner Gitarre bevor ich mit meinem rudimentären 28 Tage Spanisch mit einem Sänger aus Buenos Aires unterhalte und wir gemeinsam darüber philosophieren welcher Basketball der Größte sei. Vor allem für solche Momente bin ich gerne bereit kurzfristig gewisse Freiheiten aufzugeben und mich voll und ganz meinen Projekten zu verschreiben, um dann Dinge zu erleben, die mir vorher verborgen blieben.

Marion Poh

Schwierige Schüler, Eltern, Kollegen an der Schule? – Ein entspanntes Schulleben mit dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz!

Als ich als ausgebildete Hauptschullehrerin an einer Schule für verhaltensauffällige SchülerInnen zu arbeiten begann, war mir der systemisch-lösungsorientierte Ansatz (LOA) nach Steve de Shazer und Insoo Kim Berg völlig unbekannt. Da dieser Ansatz etwa zwei Jahre zuvor in St. Rafael eingeführt worden war, musste ich mich – ob ich wollte oder nicht - damit auseinandersetzen.

- *Das Therapiemodell wurde von Steve de Shazer und seiner Frau Insoo Kim Berg in den 80er Jahren in Milwaukee, Wisconsin (USA) entwickelt.*
- *Marianne und Kaspar Baeschlin übertrugen das Lösungs-Orientierte Therapiemodell auf die pädagogische Alltagsarbeit.*
- *Der LOA basiert auf dem Konstruktivismus, der davon ausgeht, dass es keine absolute Wahrheit gibt, sondern dass jeder Mensch seine eigene Wahrheit hat und damit seine eigene Wirklichkeit konstruiert.*
- *Die Konstruktion der Welt ist somit individuell unterschiedlich und entsteht durch unser Denken, unsere Sprache und unser Handeln. (zitiert aus der Kurzdarstellung zum Lösungsorientierten Ansatz (LOA) des zlb blickwechsels – Riegel bei Freiburg)*

Mein erstes Gespräch über einen Jungen in meiner Klasse mit der Gruppenleiterin der Heimgruppe, in der der Junge untergebracht war, verlief meiner Meinung nach katastrophal: Fragen wie „Was macht denn der Sven gut?“ oder „Könnten wir nochmals so ein Gespräch gemeinsam mit Sven führen?“ brachten mich

völlig aus dem Konzept.

Ich benötigte viele Worte, um der Gruppenleiterin klar zu machen, dass es in unserem Gespräch nicht darum ginge, was Sven gut mache, sondern was er in meinem Unterricht zu unterlassen habe (heute schäme ich mich fast dafür), aber ich hatte das Gefühl, sie verstand mich trotz all meiner Geduld nicht (sie wusste eben schon mehr von LOA als ich).

Mein Gespräch (ohne und über Sven) bewirkte an Svens Verhalten in meinem Unterricht nichts.

Also ließ ich mich darauf ein, nochmals ein Gespräch – diesmal gemeinsam mit Sven - zu führen.

Dies war ich nicht gewohnt; so hatten wir das in der Lehrerbildung nicht gelernt.

Das Gespräch mit Sven führte die Gruppenleiterin. Sie fragte Sven nach seinen Zielen und nach Erfolgen im Unterricht. Sie definierte mit ihm die nächsten Schritte und... siehe da ... es funktionierte! Sven verhielt sich tatsächlich ab diesem Zeitpunkt in meinem Unterricht besser und wir hatten fortan nur noch wenige Probleme miteinander.



Kochen mit einer bosnischen Mutter als Expertin

Im Laufe der Zeit wurden mir dank einiger Fortbildungen mit Marianne und Kaspar Baeschlin die LOA-Werkzeuge sowie die LOA-Denkweise und Haltung immer bekannter und ihre Umsetzung bewusster, sodass ich mich mittlerweile in der „postkritischen Phase“ befinde, in der ich sage:

Der Lösungsorientierte Ansatz muss unbedingt Einzug in die Schulen halten, damit es alle am System Schule Beteiligten leichter haben.

Einen Effekt, den ich – mittlerweile als Schulleiterin der Schule St. Rafael – sehe, ist der, dass unsere Lehrer gesünder als andere Lehrer erscheinen. Wir haben nur wenige Krankmeldungen im Jahr zu verbuchen.

Was ist kennzeichnend für unser LOA-Schulkonzept?

Alle intervenieren nach dem gleichen lösungsorientierten Prinzip

Alle Konflikte werden mit den Beteiligten so schnell wie möglich geklärt. Dabei ist es wichtig, die Person des Schülers von seinem Verhalten zu trennen (Haltung: Du als Person bist okay, dein Verhalten eben war nicht okay).

Wir erwarten, dass die Schüler benennen können, was sie falsch gemacht haben, wie sie die Situation hätten besser regeln können (je älter die Schüler, desto mehr Möglichkeiten und Strategien erwarten wir). Weiterhin endet solch ein Gespräch mit einer Entschuldigung sowie mit einer Wiedergutmachung. Die Wiedergutmachung sollte etwas mit der Sache zu tun haben. Erst wenn sie geleistet worden ist, gilt der Konflikt als endgültig beseitigt.

„Der Schüler ist der Experte“

Wir fragen unsere Schüler nach ihren Zielen und wie sie dorthin kommen könnten sowie welche Unterstützung sie benötigen. Die Schüler sind immer wieder verblüffend ehrlich. Sie wissen fast besser um ihre Schwächen als um ihre Stärken. Es bestätigt sich immer wieder, dass die Schüler bzw. die Eltern der Schüler besser wissen, was sie benötigen als wir Lehrer.

In einigen Fällen kann es gelingen, dass der Lehrer den Schüler bei der Erreichung seines Ziels unterstützen kann. Dies ist dann eine

sehr angenehme und Beziehung stiftende Gelegenheit, die zu einer hohen Berufszufriedenheit beim Lehrer führen kann.

Es gibt ein Bezugslehrersystem

Jeder Lehrer im Klassenteam hat seine Bezugskinder, für die er gemeinsam mit dem Bezugserzieher in der Heimgruppe speziell verantwortlich ist. In dieser Konstellation (und bestenfalls noch mit den Eltern gemeinsam) finden Bezugsteamgespräche statt. Dies ermöglicht eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Gruppe sowie dem Elternhaus, sodass die Schüler merken, alle ziehen gemeinsam an einem Strang.

Gelingensfaktoren für Unterricht und Schulleben

In der Lehrerausbildung spielt vor allem der Punkt, wie man einen inhaltlich guten Unterricht gestaltet, eine Rolle (z.B. wie baue ich eine Unterrichtsstunde auf? Wie schaffe ich es, Lehrpläne oder schulinterne Arbeitspläne didaktisch gut aufzubereiten?).

Wie ich als Lehrperson eine Beziehung zu meinen Schülern sowie einen Rahmen, in dem ich mich mit den Schülern bewegen kann, gestalte, lernt man kaum. Ich kann zwar in Büchern lesen, wie man das machen kann, doch die Adaption in mein Handeln muss durch mich als die Person, die ich bin, erfolgen. Und genau dabei handelt es sich um die für den Unterricht substanziellen Dinge!



Sich angenommen fühlen und sich ausprobieren dürfen

Meiner Meinung nach sind folgende drei

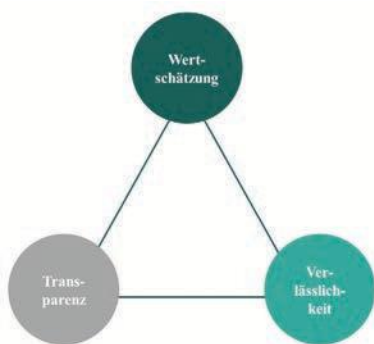
Felder gleich wichtig:



Ich kann fachlich gut sein, aber wenn ich nicht in der Lage bin, eine angemessene Beziehung zu meinen Schülern zu gestalten oder Rituale mit einem Rahmen zu verbinden, werde ich keine erfolgreiche Lehrerin sein.

Somit ist also die Gestaltung der Beziehung sowie der Rahmen in meinem Unterricht von zentraler Bedeutung.

Mir ist bei der Beratung von verschiedenen Schulkollegien aufgefallen, dass auftretende Probleme meist mit diesen beiden Punkten, die ich im Folgenden zu einem Dreieck (ich habe es „Schul-LOA-Dreieck“ genannt) umgewandelt habe, zusammen hängen:



(Kurze Erläuterung, damit es nicht zu Missverständnissen kommt:

Bei der Wertschätzung geht es mir vor allem um die Wertschätzung aller Lebewesen; mit „Verlässlichkeit“ ist „konsequentes Handeln“ gemeint.

Das Dreieck ist nicht nur in jeweils eine Richtung zu verstehen, sondern folgendermaßen: Ich versuche z.B. als Lehrer transparent zu sein, fordere aber z.B. auch von meinen

Schülern Transparenz ein.)

Ist das Dreieck im Gleichgewicht, läuft alles gut. Fehlt einer der Punkte (egal ob Wertschätzung, Transparenz oder Konsequenz), kippt das Klima in eine Richtung.

Wird nachjustiert (in Selbstreflexion, Gruppendiskussionen oder Supervision), kann sich das Dreieck wieder stabilisieren.

Wichtig ist dabei stets, dass das Problem als Ressource gesehen und genutzt wird.

Dieses Dreieck habe ich in meinen Sitzungen an den Schulen zunächst zur Reflexion angewandt.

Mittlerweile ist mir klar geworden, dass es auch der Diagnostik dienen kann. – Und zwar auf verschiedenen Ebenen:

A auf der Ebene Lehrer – Schüler

B auf der Ebene Lehrer – Eltern

C auf der Ebene Lehrer – Kollegen

Die Arbeit mit dem Dreieck ist so gedacht, dass man sich anhand von Fragestellungen alleine oder gemeinsam mit anderen ein Bild darüber verschaffen kann, ob alles im Gleichgewicht und somit „in Ordnung“ ist.

Danach kann man sich überlegen, wie man nachjustiert. Dies kann ohne Kommunikation in Eigenregie erfolgen.

A Die Ebene Lehrer-Schüler

A Wertschätzung:

- Begrüßen wir uns vor dem Unterricht?
- Gibt es ein gewisses Maß an Partizipation im Unterricht?
- Habe ich Zeit für ein Gespräch, wenn mich ein Schüler darum bittet?
- Nutze ich die Stärken meiner Schüler konkret für den Unterricht?
- Ersticke ich jegliche Form von Mobbing im Keim?
- Sind die Schüler bei wichtigen Gesprächen, die sie betreffen, dabei und hören, was der Lehrer sagt?
- Interessieren mich die Schüler? – Alle?

A Transparenz:

- Wissen die Schüler im Unterricht, was sie tun sollen? (Rahmen)
- Wissen die Schüler, warum sie im Unterricht etwas tun sollen?
- Ist der Stundenplan transparent?
- Sind alle Regeln für alle klar?
- Wissen die Schüler genau, was von ihnen erwartet wird?
- Wissen die Schüler, dass eine Regelüberschreitung nicht einfach hingenommen wird?
- Ist der Förderplan mit dem Schüler besprochen?
- Weiß ich als Lehrerin, warum ein Schüler heute nicht arbeiten kann?
- Wissen die Schüler, wo Partizipation gewünscht ist und wo nicht?
- Wird mit den Schülern all das besprochen, was sie etwas angeht?

A Verlässlichkeit:

- Machen die Schüler im Unterricht und/oder in den Pausen, was sie wollen?
- Halte ich als Lehrerin, was ich versprochen habe? (im Positiven wie im Negativen)
- Gelten vereinbarte Regeln? Immer?
- Halte ich als Lehrer den Rahmen?
- Gilt das, was ich heute gesagt habe, auch morgen und übermorgen?

Hier helfen auch lösungsorientierte Annahmen über Lehrer und Schüler, z.B.:

„Wir gehen davon aus, dass alle Lehrer...

- überzeugt sind, dass eine gute Ausbildung die Chancen für ein Kind erhöht, im Leben erfolgreich zu sein.
- Kinder optimal fördern möchten, sodass sie einen Beitrag zur Gesellschaft leisten können.
- jedem Kind die bestmögliche Gelegenheit zu lernen bieten wollen.
- einen positiven Einfluss auf jedes Kind ausüben wollen.“

B Die Ebene Lehrer-Eltern

B Wertschätzung:

- Ist die Einladung für ein Elterngespräch einladend gestaltet?
- Bin ich auf das Gespräch vorbereitet?
- Habe ich eine wertschätzende Atmosphäre für das Gespräch geschaffen? (Stichwort Kaffee, Wasser...)
- Habe ich Zeit und/oder Ruhe für dieses Gespräch?
- Nehme ich ernst, was die Eltern sagen? (...oder weiß ich es etwa besser?)
- Schätze ich die Bemühungen der Eltern?
- Interessieren mich diese Menschen?
-

B Transparenz:

- Lasse ich Fragen zu?
- Dürfen Eltern den Unterricht besuchen?
- Wissen die Eltern, worauf es mir im Unterricht ankommt?
- Ist der Förderplan für den Schüler mit seinen Eltern besprochen?



Elternfrühstück - kennen sich Eltern und Lehrer, gelingen Gespräche besser

B Verlässlichkeit:

- Mache ich deutlich, wie mögliche Konsequenzen jeglicher Art aussehen?
- Fordere ich z.B. auch umgekehrt Verlässlichkeit ein?

Auch hier helfen lösungsorientierte Annahmen zum Thema „Lehrer-Eltern“, z.B.:

- *Eltern wollen stolz auf ihre Kinder sein.*
- *Eltern wollen einen positiven Einfluss auf ihre Kinder haben können.*
- *Eltern wollen ihren Kindern eine gute Bil-*

dung und Chancen zum Erfolg ermöglichen.

C Die Ebene Lehrer-Kollegen

C Wertschätzung:

- Erscheint unser Lehrerzimmer bewohnt?
- Halten wir uns gerne im Lehrerzimmer auf?
- Kann ich im Lehrerzimmer laut über meine Probleme mit Schülern sprechen?
- Kennen wir uns alle?
- Schätzen wir uns als Personen oder verhalten wir uns zumindest jedem gegenüber neutral?
- Gebe ich meinen Kollegen Feedback (Feedback-Kultur), wenn mir etwas aufgefallen ist, sodass sie etwas verbessern können? (Vorsicht! Hier gilt der Grundsatz „Fragen statt sagen“! – Ziel ist es, dass sich der Kollege dabei wertgeschätzt und nicht gemaßregelt fühlt!)

C Transparenz:

- Haben wir das Gefühl, es herrscht Willkür?
- Wird immer mit dem gesprochen, um den es geht?
- Gibt es Mitarbeitergespräche mit einem Feedback durch die Schulleitung?
- Sind alle Kollegen gleichberechtigt?
- Sprechen wir offen über das, was uns bewegt?
- Gibt es Fallbesprechungen?
- Gibt es eine regelmäßige Teambesprechung, bei der alle wichtigen Punkte eingebracht werden können? (Vorsicht: Sind z.B. Schulleiter zu transparent, besteht die Gefahr der Verunsicherung der Kollegen!)

C Verlässlichkeit:

- Nutzen wir Probleme als Ressource zur Klärung?
- Fühlen sich Fachlehrer gut eingebunden? Werden ihre Probleme mit der Klasse ernst genommen?
- Unterstützen wir uns gegenseitig?
- Kann man in unserem Kollegium um Hilfe

bitten? Jeden?

- Definieren wir bewusst einen Rahmen für unsere Schüler, den alle einhalten?
- Wird der besprochene Rahmen von jedem Lehrer der Schule eingehalten und eingefordert sowie ernst genommen bis zum Schluss?

Und auch hier helfen lösungs-orientierte Annahmen wie z.B.

„Menschen kooperieren und entwickeln sich leichter in einem Umfeld, das ihre Stärken und Fähigkeiten unterstützt.“

Was sagen Kollegen, die gemeinsam mit mir anhand des Schul-LOA-Dreiecks gearbeitet haben?

- „Das Dreieck ist verständlich, einfach und nachvollziehbar und in der Praxis hilfreich. Ich habe mich bisher bemüht, nach diesem LOA-Dreieck zu arbeiten, da es mir in meiner beruflichen Arbeit sehr wichtig ist, eine wertschätzende, intensive und möglichst harmonische Beziehung zu meinen Schülern, Kollegen und Vorgesetzten zu haben... Das LOA-Dreieck und somit das stimmige Arbeiten mit anderen Menschen kann meiner Meinung nach dann am besten funktionieren, wenn alle drei Säulen erfüllt sind.“
- „Für meine Arbeit sind alle drei Säulen unabdingbar und ich empfinde das Dreieck als sehr hilfreich. Mir ist z.B. aufgefallen, dass ich Nachholbedarf beim Punkt „Konsequenz“ habe.“
- „Wenn man das Dreieck vor sich hat und bewusst damit arbeitet, kommen einem dabei mehr Gedanken und Ideen. Manches wird dann hinterfragt, verworfen oder verändert. Wenn man die Wertschätzung – auch wertend – oben ansetzt, fällt es leichter, Transparenz (z.B. Ehrlichkeit) zu leben und Konsequenzen zu ziehen.“
- „Ich habe anhand des Schul-LOA-Dreiecks mein eigenes Verhalten meinen Schülern gegenüber neu reflektiert und versuche es umzusetzen.“

Was sagen die Schulleitungen dazu?

- „Das LOA-Dreieck richtet das Augenmerk auf einen ganz wesentlichen Zusammenhang im System Schule: auf den Umgang mit meinen Kolleginnen und Kollegen, auf den Umgang mit Kindern sowie auf den Umgang mit den Eltern unserer Schüler.“
- „Ich halte das LOA-Dreieck eigentlich für eine unabdingbare Voraussetzung jeder schulischen und unterrichtlichen Tätigkeit. Im Schulalltag gerät dies aber unter dem Druck der täglichen Anforderungen oft in den Hintergrund. Umso wichtiger ist es, das Bewusstsein dafür immer wieder neu zu schärfen. Dies ist mit der Fortbildung sehr gut gelungen.“

Fazit:

Dieses Schul-LOA-Dreieck ist für mich die Essenz der Arbeit mit diesem Ansatz an Schulen. Es soll als Werkzeug dienen.

Ist dieses Dreieck im Gleichgewicht, gewinnt man eine Klarheit und damit verbunden auch eine gewisse Leichtigkeit als Lehrer.

Es ist zudem ein Hilfsmittel, um bei mir anzufangen, ohne dass es jemandem auffallen muss. Letztendlich beginnt die Arbeit mit dem Lösungsorientierten Ansatz immer bei jedem

selbst:

Habe ich als Mensch eine positive Grundhaltung, dann strahle ich Wertschätzung aus. Bin ich in der Schule wertschätzend, versuche ich transparent und konsequent zu sein.

Bin ich als Lehrer und Kollege wertschätzend, transparent sowie konsequent, mache ich guten Unterricht, habe ich eine adäquate Beziehung zu meinen Schülern und zeige ich einen Rahmen auf, den ich halte, dann werde ich als Autorität anerkannt.

Dabei ist die Beziehung zu meinen Schülern, zu ihren Eltern sowie zu meinen Kollegen von herausragender Bedeutung: Sie ist der Anfang jeglicher Arbeit nach dem systemisch-lösungsorientierten Ansatz.

Kaspar Baeschlin sagte in diesem Zusammenhang 2010 einmal:

„Natürliche Autorität wächst durch Beziehung“

(Zitat von Haim Omer)

... Wenn ich so arbeite, kann ich doch ganz entspannt morgens in die Schule gehen, oder? ...



Stimmt die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, macht Schule Spaß!

Sabine Hertweck

Das Momo-Prinzip. „Geh doch zu Momo!“ oder, Aufbruch in eine bessere Welt. Mit Aquarellen von Simone Zachmann.

Stuttgart 2013 (opus magnum), 82 S.



Das Buch beginnt mit einem vorangestellten Motto des Freiburger Erzbischofs Robert Zollitsch „Man kann nicht nur über den Zeitgeist klagen, man kann auch den Geist der Zeit prägen“ und ich denke, dass dieses Büchlein versucht,

hierzu seinen Beitrag zu leisten.

Sabine Hertweck hat sich in ihrer Darstellung von Michaels Endes 1973 erschienenem ‚Märchen-Roman‘ ‚Momo oder die seltsame Geschichte von den Zeit-Dieben und von dem Kind, das den Menschen die gestohlene Zeit zurückbrachte‘ inspirieren lassen.

Anhand von 10 Leitprinzipien der eigenen Lebensgestaltung, die sie im einzelnen genauer erklärt, aus dem Romangeschehen ableitet und mit Hinweisen und Erläuterungen vertieft, will sie einen Beitrag gegen die in der Gegenwart verortete „Oberflächlichkeit und Hetze“ (S. 11, ebd) leisten.

Ihre Prinzipien sind „Sei ganz einfach Du selbst“, was bekanntermaßen nicht so ganz einfach ist, „Bewahre dir dein inneres Kind“, „Übe dich im Zuhören“, „Begegne anderen Menschen offen, freundlich und gütig“ u.a..

Jedes dieser Prinzipien wird zunächst erläutert, dann reflektiert, die einzelnen Abschnitte laden dann zu einer Übung ein – und es bleibt Raum für persönliche Notizen.

So eignet sich das Büchlein für all jene, die

sich darauf einlassen, zur Selbstreflexion über den eigenen Lebensstil.

Sabine Hertwecks Anliegen ist es „einen Beitrag zur Neuorientierung der Welt und unseres Lebens“ (S. 81, ebd.) zu leisten. Und daher fordert sie abschließend auf, sich den ‚Zeit-Dieben‘ zu widersetzen und mit einem neuen, anderen Lebensstil, einem der sich an ihrem ‚Momo-Prinzip‘ orientiert, im persönlichen Alltag zu beginnen.

Das Buch ist liebevoll illustriert mit Aquarellen von Simone Zachmann, die den Text erläutern und ebenfalls zum beschaulichen Nachdenken einladen.

Auch wenn viele dieser Weisheiten nicht neu sind, sondern ihre Wurzeln in religiösen und philosophischen Traditionen haben, ist die Zusammenstellung lesens- und bedenkenswert – und wenn sich der Leser durch das Büchlein anregen lässt, sich – noch einmal – mit Michael Endes modernem Klassiker ‚Momo‘ auseinanderzusetzen, wäre auch das ein Gewinn. -rh-

Sandra Roth

Lotta Wundertüte. Unser Leben mit Bobbycar und Rollstuhl.

Köln 2013 (Kiepenheuer & Witsch). 261 S.



Sandra Roth beschreibt in ihrem Buch ihre Zeit und ihre Erfahrung seit Ende ihrer Schwangerschaft mit ihrem Kind. Es ist ein Kind mit „Vena Galeni Malformation“, einer Fehlbildung im Gehirn, die ihr Kind

zu jemandem macht, den man bei uns ‚behindert‘ nennt.

Sandra Roth setzt sich intensiv in ihrem Buch

mit ihren Erfahrungen auseinander und lädt auf diese Weise – ohne moralischen und pädagogischen Zeigefinger - dazu ein, sie bei ihren Schilderungen zu begleiten.

Die angesprochenen Themen sind vielfältig: Angefangen mit der Frage „Warum gibt es dich, Lotta? Ein behindertes Kind – das muss in Deutschland doch heute nicht mehr sein.“ (ebd. S. 12) und daran sich anschließenden Fragen zu unserem gesellschaftlichen Umgang mit Fragen der Pränataldiagnostik u.a. – zu der allgemeinen Frage, was das heißt, mit einem behinderten Kind in unserer Gesellschaft zu leben.

Es folgen ausführliche und bewegende Darstellungen ihrer Erfahrungen mit Krankenhaus und Ärzten, mit Nachbarn und Freunden. Lottas älterer Bruder, seine Erfahrungen und sein Umgang mit der ‚behinderten‘ Schwester werden ebenso dargestellt, wie die Auswirkungen des neuen Familienmitglieds auf die Paarbeziehung.

Es ist ein offenes und ehrliches Buch, in dem Sandra Roth die drei ersten Jahre Lottas schildert – ohne sich und andere zu entblößen, ohne anzuklagen – und doch mit viel Engagement für einen anderen Umgang mit solchen ‚Wundertüten‘. Es bleibt uns und ihr zu wünschen, dass sie den Mut behält, sich weiterhin so engagiert für Lotta einzusetzen, dass sie zunehmend mehr Menschen findet, die sie engagiert und mutig auf diesem Weg begleiten.

Es ist ein Buch, das Mut macht – Mut sich den Anforderungen von Menschenkindern mit ‚besonderem‘ Bedarf an Aufmerksamkeit und Zuwendung selbst kritisch zu stellen – und sich auch der Frage zu stellen: Wie gehe ich damit um?

Deutlich wird, dass es unverzichtbar ist, wenn über Inklusion geredet wird, mehr zu wissen, als das, was derzeit im bildungspolitischen Diskurs geäußert wird. Jedem, der sich mit dem Thema beschäftigt, sei dieses Buch als Pflichtlektüre empfohlen. Es macht sensibel und ist lehrreicher, was das Thema ‚Inklusion‘ angeht, als manches Fachbuch.

Was die Diskussion im Bildungsbereich zum Thema ‚Inklusion‘ angeht, sollte es ‚Pflichtlektüre‘ für alle die werden, die an Kindergärten und Schulen Entscheidungen zu treffen haben, damit sie wissen, was sie tun. -rh-

Günter Schiepek, Heiko Eckert,
Brigitte Kravanja

Grundlagen systemischer Therapie und Beratung. Psychotherapie als Förderung von Selbstorganisationsprozessen.

In: Systemische Praxis: Band 1.
Göttingen 2013 (Hogrefe Verlag), 113 Seiten



Im 1. Kapitel des Buchs, das in der Reihe „Systemische Praxis“ erschienen ist, wird versucht, die Frage zu beantworten, was Systemische Therapie denn sei.

Deutlich wird, dass es sich um eine Therapieschule handelt,

die nicht so einheitlich ist, wie es auf den vielleicht ersten Blick scheint, die sich nicht auf Techniken und Methoden reduzieren lässt, die aber auch nicht, zumindest unkritisch, an eine erkenntnistheoretische Position (Konstruktivismus) gebunden sein kann.

Insofern bleibt die Frage erst einmal offen – ein Alleinstellungsmerkmal finden die Autoren bei ihrer Suche nicht – und postulieren daher (Kapitel 2 ein „Ende der Therapieschulen“.

Hier wird kritisch untersucht, welchen Beitrag Interventionen und Behandlungstechniken am Therapieergebnis haben. Unterschiede in der Wirksamkeit der Ansätze sind eher auf die Identifiziertheit mit dem eigenen Ansatz (Allegiance) zurückzuführen.

In einer ersten Annäherung wird Psychothe-

rapie „also mit Fug und Recht als professionell gecoachter oder begleiteter Prozess der Selbsthilfe oder der Selbstveränderung“ (22) beschrieben. Prominent entscheidend für den Therapieerfolg ist ebenso die therapeutische Beziehung. Auch hier Faktoren genannt, die diese positiv beeinflussen.

So wird vorgeschlagen, systemische Praxis „schulenübergreifend und integrativ zu denken. Psychotherapie kann dabei als ein dynamisches und adaptives Schaffen von Bedingungen für selbstorganisierten Musterwandel im bio-psycho-sozialen System des (oder der) Klienten verstanden werden.“ (27). Das 3. Kapitel widmet sich der Frage, wie Selbstorganisation funktioniert und welche Bedingungen dafür notwendig sind. Dies wird am Beispiel neuronaler und psychischer Selbstorganisation erläutert. Es folgt die ausführliche Darstellung „generischer Prinzipien“ (Kapitel 4), die als Bedingung für die Förderung von Selbstorganisation der Reflexions- und Entscheidungshilfe in der Therapie- und Beratungspraxis dienen. Hilfreich für den Beratungsalltag sind die konkret nutzbaren Tabellen mit Hinweisen für die Umsetzung der generischen Prinzipien in der Praxis. Es folgen die ausführliche Darstellung des „Synergetischen Prozessmanagements“ sowie des „Synergetischen Navigationssystems“, die anhand eines Fallbeispiels ausführlich illustriert werden. (Kapitel 7).

Die Verschränkung von Monitoring und Therapie und die dadurch erkennbare Mustererkennung erlauben es dem Therapeuten Symptombelastungen und funktionelle Beeinträchtigungen deutlich effektiver zu erkennen und Therapiabbrüche oder Verschlechterungen wirksamer zu begegnen. Die Darstellung konzeptioneller Entwicklungen, die sich aus der Einbeziehung dynamischer Mustererkennungen und einer Prozesssteuerung auf der Grundlage generischer Prinzipien führen zu These das Selbstorganisationsmodell als „mögliche Synthese von medizinischem Modell und dem Modell unspezifischer Wirkfaktoren zu betrachten.“

(S. 90, ebd.).

Im letzten Kapitel wird noch einmal der Frage nachgegangen, was systemische Therapien sind. Es kommt zu einem Vorschlag für eine Begriffsklärung, nach dem Systemische Therapien definiert werden „als die Ermöglichung von Veränderungsprozessen [...]“ (S. 95, ebd.). Neben (spezifischen) Methoden entscheidender und integrativer Bestandteil ist aber nach diesem Verständnis die „prozessuale Erfassung der Systeme und ihrer Dynamik, sowie ein konsequentes Prozessfeedback.“ (ebd.)

Eine spannende und im wahrsten Wortsinn ‚Grund‘legende Darstellung, die dazu einlädt, sich intensiver auf den Prozess eines „Scientist-Practitioner-Modells“ (S. 96, ebd.) einzulassen. -rh-

Patrick Batarilo

Die Kunst des Fremdschämens. Eine Anleitung in 10 Geschichten.

München 2013 (Goldmann TB)



Nicht jeder weiß vielleicht, was der Begriff ‚Fremdschämens‘ meint, und so kann eine Anleitung zu etwas, was ich nicht kenne, Neugier wecken. Patrick Batarilo erläutert zunächst, was er unter dem Begriff des

Fremdschämens versteht: „die faszinierende Welt all der verschiedenartigen Gefühle, die die Peinlichkeit anderer Menschen in uns auslösen kann.“ (ebd. S. 10)

Das macht, so denke ich, das Buch nicht nur, aber auch, für Pädagogen spannend, geht es in der pädagogischen Welt doch darum, nicht zu beschämen. Und - so Batarilo - „ist unser eigener Umgang mit Peinlichkeit und

Scham die Grundlage dafür, wie wir auf die Schamerlebnisse anderer reagieren.“ (ebd. S. 11f.)

Batarilo will mit seiner Anleitung sensibilisieren und da Fremdschämen auch mit Empathie zu tun hat, ist es eine Anleitung, die sensibilisieren will, für das, was anderen peinlich sein kann. Insofern ein pädagogisch wertvolles Buch, das aber auch ironisch ist und sich als „Einladung zum Tanzen“ versteht, zum Tanz mit den eigenen Empfindungen von Peinlichkeit und Scham.

Batarilo setzt sein Anliegen in 10 Geschichten um, denen eigenes oder fremdes Erleben zugrunde liegt, und die nicht nur erzählt, sondern auch auf ihren Beitrag zu einer Anleitung hin befragt und gedeutet werden und so den Leser und die Leserin einladen zur Reflexion über die eigenen Gefühle und Vorstellungen.

Den Geschichten folgen Tipps, aber auch informatives zu all den Themen rund um Peinlichkeit und die Scham. Was hat unser Körper mit Peinlichkeit zu tun, wie gehen wir mit Scham um?

Ob es um den gestohlenen Dildo oder die schein tote Ente geht, die Geschichten werden genutzt zu einer Entstehungsgeschichte der Scham. Auch wenn vielleicht nicht jeder der Schlussfolgerung zustimmt, dass der verweigerte Blickkontakt der Mutter zum Säugling zur Urerfahrung der Scham wird, sondern vielleicht nur unsäglichen Streß für den Säugling bedeutet, mindert es nicht den Wert des Hinweises darauf, wie verheerend die Auswirkung von Scham und beschämt werden sein kann.

Ein nächtlicher Friedhofsbesuch bietet Anlass über die Masken der Scham nachzudenken, den eigenen Perfektionismus und die Schamlosigkeit; ein erzieherischer Fahrversuch einem Raser gegenüber sich mit den krankhaften Formen der Scham auseinanderzusetzen.

Auch kulturelle Unterschiede werden an Beispielen erläutert, auch wenn Scham wohl ein allgemein menschliches Phänomen sei.

Wie umgehen mit der Scham? Der eigenen und der des anderen? Takt sei der Feind der Peinlichkeit – und daher so der Ratschlag des Autors nur mit Vorsicht zu verwenden, um sich den Spaß an der Fremdscham nicht zu verderben.

Auch die Fremdscham im Ausland für das Verhalten der eigenen Landsleute ist einen Kommentar wert. Zitate von Nietzsche („Was ist das Siegel der erreichten Freiheit? – Sich nicht mehr vor sich selber schämen.“ Ebd. S. 214) und Bernhard Shaw („Wir schämen uns all dessen, was wirklich an uns ist.“ Ebd. S. 222) zeigen aber auch, dass sich viele mit diesem Thema intensiv beschäftigt haben. Humor und Ironie können helfen, einen anderen Umgang mit Peinlichkeit und Scham einzuüben – „Tanzen [zu] lernen. Tanzen mit den eigenen Gefühlen – ohne darauf zu verzichten sich auch mal ernst in die Augen zu schauen.“ (ebd. S. 225) –rh-

Saskia Erbring

Inklusion ressourcenorientiert umsetzen.

Heidelberg 2014 (Spickzettel für Lehrer 5), Carl Auer Verlag Heidelberg



Saskia Erbring setzt sich in ihrem ‚Spickzettel‘ engagiert und sachkundig mit einem aktuellen Thema auseinander.

Es geht ihr um schulische Inklusion, deren zentrales Ziel sie im „Abbau von Barrieren“ (ebd. S. 23) sieht. Kritikpunkte am bisherigen System sind aus ihrer Sicht die Defizitorientierung und die Aussonderungstendenzen im jetzigen Bildungssystem. Doch eine Abschaffung der Sonderschulen allein greift ihrer Meinung nach zu kurz, wenn dann ein ‚Zwei-Gruppen-Modell‘ Einzug in die ‚allgemeinen Schulnen‘ hält.

Es folgen Exkurse zur historischen Entwicklung, in der auch empirische Befunde zur Situation in Deutschland kurz dargestellt werden. Schule kann zu einem gelebten Ort der Gleichberechtigung werden, so Sakia Erbring, „sie wird nicht kompensieren können, was außerhalb der Schule misslingt.“(ebd. S. 25)

Aus ihrer Sicht sollte die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion zur Schulentwicklung genutzt werden. Und damit kommt Saskia Erbring zum zweiten Thema ihrer Darstellung, einer gesundmachenden, ressourcenorientierten inklusiven Schulentwicklung. Mittel ihrer Wahl hierfür sind Teambildungsprozesse, zu denen sie einlädt, für die sie aber auch konkrete Hinweise und Anregungen für eine Umsetzung liefert. Saskia Erbring lädt an verschiedenen Stellen dazu ein, sich kritisch reflexiv mit eigenen Einstellungen auseinanderzusetzen und die eigenen Gesundheitsressourcen in den Blick zu nehmen. Hierfür besonders wichtig erachtet sie Selbstwirksamkeit, Bedeutsamkeit der Arbeit, Distanzierungsfähigkeit, Ambivalent-Management, Selbstsorge und kollegiale Unterstützung –bezieht sich aber auch auf das Salutogenese Konzept Aaron Antonovskys (ebd. S. 59 ff.).

Anhand C. Otto Scharmers „Theorie U“ entnommenem „U Konzept“ erläutert sie beispielhaft, wie ein solcher ressourcenorientierter inklusiver Schulentwicklungsprozess aussehen könnte.

Ein alles in allem sehr anregendes Buch – nicht nur für alle, die in einem konkreten Schulentwicklungsprozess stehen, sondern auch für alle, die sich mit dem Thema Inklusion auseinandersetzen. -rh-

Thomas Klaffke

Klassen führen – Klassen leiten. Beziehungen, Lernen, Classroom Management.

In der Reihe: Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Hrsg. V. Botho Priebe. Praxisband: der Unterreihe Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsqualität. Seelze 2013 (Kallmeyer), 222 S. (mit Download Material)



Ein wie ich finde spannendes und wichtiges Buch auf dem Markt pädagogischer Neuerscheinungen.

Klaffke unterscheidet, wie es schon der Titel nahelegt, zwischen Klassen

Leitung, dem also, was im Schulalltag traditionelle Aufgabe der Klassenlehrerin und vielleicht auch noch ihres Stellvertreters ist, und dem, was er Klassenführung nennt.

Unter Klassenführung versteht Klaffke „alle Maßnahmen und Handlungen von Lehrkräften, die darauf abzielen, erfolgreich zu unterrichten und Lernprozesse von Schüler(inne)n zu initiieren, abzuleiten, zu begleiten und zu evaluieren.“ (ebd. S 15)

Vom „Classroom Management“ unterscheidet sich sein Verständnis von Klassenführung durch eine stärkere Fokussierung auf die Beziehungsgestaltung als zentrale Aufgabe von Klassenführung und Klassenleitung.

Nach einer kritischen Betrachtung des historisch belasteten Begriffs Führung plädiert Klafke für die Beibehaltung des Begriffs und führt einen Merkmalskatalog für sein Verständnis von Klassenführung ein, differenziert nach den Dimensionen Unterrichtsgestaltung, Beziehungsförderung, und Verhaltenskontrolle (ebd. S. 31).

Klaffke lädt an dieser und anderen Stellen

zur Selbstreflexion ein, was eine der Stärken des Buches ausmacht. Hier besteht die Einladung darin, sich mit dem eigenen Führungsstil auseinanderzusetzen.

Klaffke orientiert sich bei seinem Führungsverständnis an Apel, den er damit zitiert, dass sich pädagogische Führung darauf richte, „Selbstbestimmung und Selbstdenken, Fragen und Widerspruch nicht nur zuzulassen, sondern geradezu zu provozieren.“ (ebd. S. 42). So begründet und entwickelt er ein Selbstwert orientiertes Führungsverständnis. Es folgen Kapitel, in denen sich Klaffke mit Klassenleitung im System Schule auseinandersetzt, auch mit der Frage der Inklusion. Dabei wird betont, dass für diese Aufgaben Zeit zur Verfügung stehen muss. Klassenleitung wird als „mittlere Führungsebene“ betrachtet, womit ein erweitertes Führungsverständnis im System Schule in den Blick genommen wird.

Ein weiteres umfangreiches Kapitel widmet Klaffke der Auseinandersetzung mit (seinem) Menschenbild und dem daraus abgeleiteten Ethos. Beziehungskompetenz, Selbstkompetenz sind unersetzbare Kompetenzen für die Professionalität von Lehrenden.

Diesen ersten vier Kapiteln, die der wissenschaftliche Grundlegung und Begründung seines Verständnisses dienen, folgen weitere praxisorientierte Darstellungen, die mit einer breiten Auseinandersetzung mit den Ergebnissen empirischer Studien ihren Anfang nehmen.

Es folgen ausführliche Darstellungen wie selbstwertorientierte Klassenführung in der Praxis aussehen kann. Checklisten erhöhen die Praxistauglichkeit. Angesprochene Themen sind der gute Rahmen, die Bedeutung von Ritualen, Kommunikation und Feedback als zu klärende und zu gestaltende Vorbedingungen selbst gesteuerten Lernens. Ein weiteres Kapitel ist dem Umgang mit Störungen gewidmet. Hier wird die Bedeutung der Selbstvergewisserung über das eigene Menschenbild und den eigenen Führungsstil deutlich. Entwickelt wird ein systemisches

Verständnis von ‚Störungen‘, dem auch letztlich systemisch begegnet werden kann. Weitere Kapitel widmen sich der Praxis der Klassenleitung und der Bildung und Förderung der Klassengemeinschaft.

Auch hier erkennt man den Praktiker. Es sind viele sehr gute und überzeugende Anregungen und Beispiele, die dazu einladen, erprobt und umgesetzt zu werden. Abgeschlossen wird der Band mit einem Kapitel, das sich der Zusammenarbeit mit den Eltern widmet. Auch hier hilft der ‚systemische Blick‘ ein Verständnis zu entwickeln, welches eine kooperative Erziehungsverantwortung ermöglicht.

Ergänzt wird der Band durch Download Materialien, welche sowohl übernommen als auch anregend für die eigene Praxis verwendet werden können.

Alles in allem ein Buch, dem ich viele Leserinnen und Leser wünsche. Klaffkes Buch kann als Aufforderung verstanden werden, dem Aspekt Klassenführung und Klassenleitung angemessene Aufmerksamkeit zu widmen. Dies hätte zufolge, dass Beziehungsgestaltung als Voraussetzung für gelingende Lernprozesse stärker in den Fokus rückt und Unterrichten für Lehrende und Lernende erfolgreicher werden kann. -rh-

Walter Spiess

Coaching. Effizient, moralisch gut, nachhaltig. Die Logik des Gelingens und das multifunktionale, adaptive Prozessmodell.

Berlin 2013 (edition Z), 176 Seiten, incl. 1 DVD

Nach seinem Buch „Beratung – Effizient, moralisch gut, nachhaltig.“ (2012) legt Walter Spiess nun einen ‚Nachfolgeband‘ vor, der seinen Ansatz auf den Bereich des Coachings erweitert.

Zentraler Ansatz des Modells ist hierbei, was Walter Spiess die „Logik des Gelingens“

nennt.

Auch hier werden zunächst die Grundlagen eines jeden Coachings reflektiert, nämlich die zugrunde liegenden Menschenbilder. Für Spiess sind die zentralen Annahmen: Der Mensch ist ein Problemlöser, er ist Akteur seiner Entwicklung und er ist „Konstrukteur seiner Wirklichkeit“ (ebd. S. 22).



Auf der Suche nach geeigneten Coaching Methoden, entscheidet sich Spiess für seine „Logik des Gelingens“, da andere Methoden im Hinblick auf ihre Wirksamkeit nicht oder zu wenig evaluiert seien. Ausgangspunkt ist ein Co-

achingverständnis in Anlehnung an Hamlin et al, wonach Coaching dazu dient, „vorhandene Skills und Kompetenzen zu verbessern, die persönliche Wirksamkeit zu erhöhen sowie die persönliche Entwicklung und das persönliche Wachstum zu befördern“ (ebd. S8). So verstanden kann Coaching für die vielfältigsten Anliegen und Bereiche genutzt werden: vom Selbstcoaching bis hin zum Lerncoaching einer ganzen Schulklasse.

Es folgt eine detaillierte und fundiert begründete Anleitung zu einem Erstgespräch. Auch hier ist zentraler Ansatz, die Frage nach den Stärken des Coachees. Nach einer Auftragsklärung geht es um die Beschreibung aktueller Kompetenzen, den Entwurf erwünschter Kompetenzen, um die Würdigung von Stärken.

Was seinen Ansatz aus meiner Sicht von anderen unterscheidet: der konsequente Verzicht auf die Analyse von Schwächen. Hierfür beruft sich Spiess u.a. auf die Studie Hatties (2008), die den Nachweis erbringt, dass die Fokussierung auf Schwächen – ebenso wie materielle Verstärker und Lob, nicht zu dem gewünschten Kompetenzzuwachs beitragen (vgl. ebd. S. 113 ff.).

Es folgen Leitfäden, Beispiele, ausführliche Anleitungen, die dazu beitragen, dass Coaching Gespräche erfolgreich verlaufen können. Dabei geht Walter Spiess auch ausführlich auf Wirkungen und Wirkfaktoren ein, ohne einem kasuistischen (Miß-) Verständnis zu verfallen. Ein eigenes Kapitel gibt dem lesenden Praktiker Hilfestellungen, das entwickelte und vorglegte Modell zu einem eigenen weiterzuentwickeln.

Abgeschlossen wird das Buch neben Hinweisen, wo das Modell noch Anwendung finden kann, mit „Notizzetteln“ und „Checklisten“. Nicht zuletzt die Hinweise auf ein breites Angebot im Internet, wo auf vielfältige zusätzliche Materialien hingewiesen wird, machen das Buch zu einem fruchtbaren und gewinnbringenden Arbeitsbuch für alle, die sich mit Themen rund ums ‚Coaching‘ beschäftigen.

Auf die Möglichkeit, das Modell für Lerncoaching zu verwenden, wird besonders hingewiesen (ebd. S. 137 ff.). In diesem Zusammenhang möchte ich auch das Buch von Walter Spiess und Julia Bischoff Weiss (Stärkenorientierte Förderplanung) empfehlen.

Beides sind Modelle, denen vor allem in der gegenwärtigen Bildungsdiskussion Baden-Württembergs im Zusammenhang mit der Einführung der Gemeinschaftsschule zu wünschen ist, dass sie vielfältig verbreitet und angewendet werden.

Die beiliegende DVD bietet ein vollständiges Coaching Gespräch mit Walter Spiess. So wird zum einen anschaulich, wie ein Erstgespräch konkret nach den Vorstellungen einer Logik des Gelingens ablaufen kann. Es wird aber auch deutlich, dass diese Methode auch durch die ‚Anwendung‘ bereits ‚wirkt‘.

Ein sehr empfehlenswertes Buch mit vielen hilfreichen Extras. -rh-



DGSP
Kongress

da-da-zwischen
Individualisation & Bezogenheit

Deutsche Gesellschaft für
systemische Pädagogik e.V.

sysTelios –
Gesundheitszentrum
Siedelsbrunn

Programm:
www.dgsp.org/termine/

**Freitag, 07.11., 15 Uhr -
Sonntag, 09.11.14, 13 Uhr**

Anmeldung & Veranstalter:

DGSP – Geschäftsstelle
Weinheimer Str. 18a
69 483 Wald-Michelbach
(Siedelsbrunn)
geschaeftsstelle@dgsp.eu
www.dgsp.eu

Intuitives Handeln und Prozess-
vertrauen in systemischen
Lern- und Entwicklungsräumen.



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: _____



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@dgspeu

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, *Mitgliederbetreuung, Homepage, Zertifizierungen*
Dr. Birgit Jäpelt, *stellv. Schriftführerin*
Manuela Krahnke
Silke Palmowski, *stellv. Kassenwartin*
Joyce Saint-Denis, *Kassenwartin*

DGsP - Geschäftsstelle

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

Homepage:

www.dgspeu

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 4, Juli 2014

