

Ausgabe 1/2015

SYSTEMISCHE PÄDAGOGIK

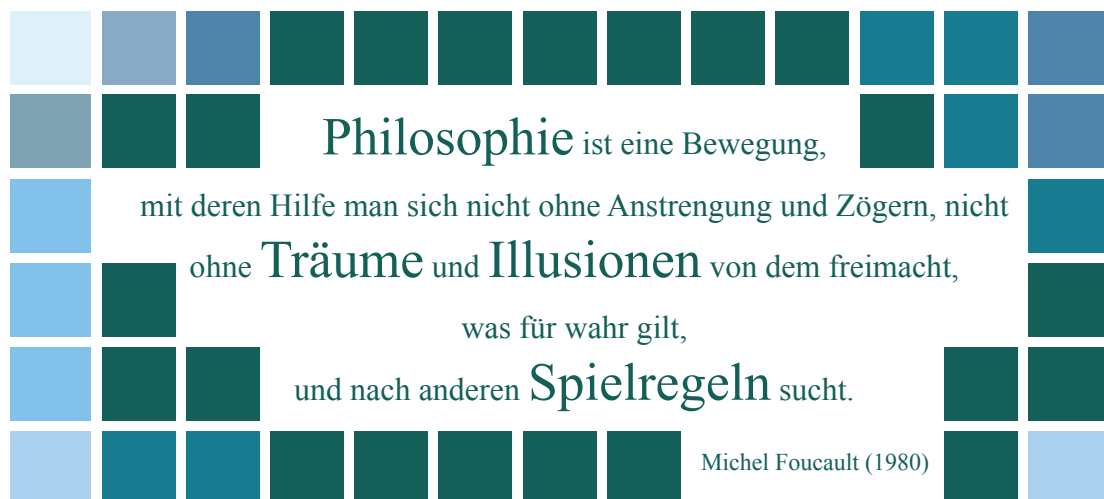


ohne Titel, 90 x 60 cm, 2010



Inhalt

Vorwort	3
Über Samantha Augenstein	4
Beiträge:	
Thomas Prescher	6
Ermöglichungsdidaktik als systemische Kompetenz multifunktionaler Lern- und Arbeitsumgebungen	
Christine Dolkhani	38
Kompetenzentwicklung und Teamteaching – zwei Seiten einer Medaille in der beruflichen Bildung?	
Alexander Leuthold	48
Das System „Selbst“ – Eine Erweiterung der Perspektive auf Perspektiven	
Christoph Huy	66
Navigieren mit dem inneren Kompass – Konzeption eines Fragebogens für SchülerInnen zur (Wieder-) Entdeckung persönlicher Lernressourcen unter Einbezug somatischer Marker.	
Christoph Maitzen	86
Unterrichtsnachbesprechungen als Coaching	
Sabine Döhla	102
Gedicht: Und was macht Ihre Tochter?	
Katharina Lamprecht	104
Altere in der Zeit, dann hast du früher Not	
Yvonne Ohla	106
Durch systemische Beratung zu einer effizienten und nachhaltigen Personalentwicklung	
Sascha Lieneweg	114
Das Mittelstufenprojekt – Selbstreguliert zum Was und Wie	
Buchbesprechungen	120
Nachruf	130



Es ist Zeit für einen ersten Rückblick: 5 Jahre systemische Pädagogik – die Zeitschrift ist gemeint – sind, so meine Meinung, durchaus auch ein Grund zu feiern. Es gab viel Kritik: positive für das Konzept, die Aufmachung, Inhalte aber auch negative für einzelne Beiträge. Beides gehört zu einer guten Zeitschrift und zeigt, dass sie Beachtung findet und zu Resonanz einlädt.

Wir konnten einen neuen, kompetenten Mitarbeiter gewinnen: Dr. Thomas Prescher, der uns in der Redaktion begleiten und unterstützen wird – und für diese Ausgabe auch einen Aufsatz zur Ermöglichungsdidaktik beiträgt. Dieser setzt sich mit dem ausstehenden Wandel der Lernkultur von einer Wissensvermittlung zur Kompetenzaneignung auseinander, den Modelle wie die Ermöglichungsdidaktik (Arnold) wissenschaftlich begleiten. „Selbst reguliertes Lernen“ ist, was oft gefordert, doch selten umgesetzt wird: Voraussetzungen und Folgen eines solchen Konzepts, wenn es denn Eingang in die Praxis finden sollte, stellt Prescher in seinem Beitrag dar.

Auch der Beitrag von Christine Dolkhani setzt sich mit den Möglichkeiten von Teamteaching und Kompetenzentwicklung auseinander. Am Beispiel von ‚SOL‘ und ‚SRL‘ zeigt sie, wie hierfür notwendige Kompetenzen erworben werden können. Spannend finde ich ihre Überlegungen, solche Unterrichtsformen im Rahmen von Schulentwicklung zu verorten. Alexander Leuthold lädt in seinem Beitrag dazu ein, sich mit dem Konstrukt „Selbst“ aus systemischer Sicht auseinanderzusetzen. Wie kann eine ‚Selbstentwicklung‘ aussehen – Leuthold entwickelt, sich an neo-piagetischen Modellen orientierend, ein modifiziertes eigenes Modell und verbindet es mit systemischen Ansätzen.

Christoph Huy hat sich in seiner Examensarbeit mit der (Wieder-)Entdeckung persönlicher Ressourcen seiner Schüler auseinandergesetzt und dafür einen Fragebogen entwickelt. Das Konzept und seine Folgen stellt er in seinem Beitrag vor. Christoph Maitzen beschäftigt sich in seinem Beitrag mit Unterrichtsnachbesprechungen – und adaptiert ein Coaching Modell von Walter Spiess für diese Zwecke. Zu einer positiven Entwicklung der Beziehung zwischen Lernendem (Referendar) und Lehrendem bzw. Prüfendem möchte er mit diesem Modell beitragen. Katharina Lamprecht hat einige ihrer Geschichten dankenswerter Weise zur Verfügung gestellt, Yvonne Ohla beschäftigt sich mit den Möglichkeiten systemischer Beratung in der Personalentwicklung – und Sascha Lieneweg stellt ein Mittelstufenprojekt vor.

Es gibt – auf vielfachen Wunsch unserer Kongressteilnehmer im November 2014 – ein Gedicht in dieser Ausgabe. Und Katharina Lamprecht hat uns einige ihrer Geschichten zur Verfügung gestellt. Die Kunst im Heft verantwortet Samantha Augenstein: Ihr sei auch an dieser Stelle herzlich gedankt.

Kein Fest ohne Dank: Daher zum Abschluss danke an alle, die zum Entstehen der „Systemischen Pädagogik“ beitragen und beigetragen haben. Zunächst den Redaktionsmitgliedern und dem Vorstand, vor allem M. Reinhard und W. Palmowski, die mit ihren positiven Rückmeldungen oft genug Mut machten, nicht aufzugeben; dem Carl-Auer Verlag, allen voran Beate Ch. Ulrich, die mit ihrem Rat halfen, die nicht unerheblichen Probleme bei der Umsetzung der Idee in ein fertiges Produkt zu meistern; den Mitarbeitern von Nino-Druck, die zuverlässig und geduldig die Druckvorlage in die fertige Zeitschrift verwandeln; und ganz besonderen Dank an Christine Rendón Benger, die ganz wesentlichen Anteil daran hat, dass aus all den Manuskripten eine Zeitschrift wird und die das Konzept nicht nur grafisch umsetzt sondern auch mit entwickelt.

Bleibt Ariane de Graaf zu danken, die in der Geschäftsstelle sich um den – leider nicht geringen – verbleibenden Rest kümmert: Verposten, versenden, Rechnungen schreiben – kurz ohne sie gäbe es die Zeitschrift ebenfalls nicht. Und nicht zuletzt Dank auch an alle Leserinnen und Leser.

Klaus Mücke hat mit seinem Beitrag die erste Nummer unserer Zeitschrift bereichert – und das in vielerlei Hinsicht. Auch ihm gelten unser Dank und unser Gedenken. An sein für uns alle schmerzliches Von-uns-Gehen erinnern wir mit einem Nachruf von Dr. Gunther Schmidt.



Über die Arbeiten von Samantha Augenstein

Die Arbeiten von Samantha Augenstein erobern sich unaufdringlich und zugleich unaufhaltsam den Raum, in dem sie zu sehen sind.

Auf den ersten Blick scheint es uns die Künstlerin leicht zu machen.

Neugierig begegnen wir den Bildern und erkennen Menschen in Räumen. Alltägliches.

Doch sind die Motive nicht klar offensichtlich, sondern auf verschwommene Umrisse und Silhouetten reduziert. Nicht immer sind die einzelnen Personen voneinander zu trennen. Vielmehr scheinen sie sich in Farbflächen zu verlieren, die durch übereinanderliegende Farbschichten entstehen und die durch die Überlagerung geheimnisvoll changieren.

Die Figuren bleiben nicht alle im Bild, sie werden durch abrupte Anschnitte durch die Bildkante auch in den Außenraum verlagert.

Wir glauben beim Betrachten der Bilder, den Personen näher kommen zu können, indem wir näher an sie herantreten, aber das Gegenteil ist der Fall. Je näher wir ihnen kommen, desto mehr verschwimmen sie und verwehren sich einer direkteren Kontaktaufnahme. Ein Spiel mit dem Betrachter durch eine bewusste Manipulation unserer Nähe- und Distanzerfahrungen.

Die Bilder der Künstlerin entstehen aus Abbildern erinnelter Augenblicke, fotografischer Vorlagen oder Fundstücken aus Zeitungen, welche zu neuen Konstellationen und Beziehungsgefügen zusammengesetzt werden.

So addiert die Malerin Einzelszenen, die zeitlich und örtlich unabhängig voneinander stattgefunden haben, zu einer großformatigen malerischen Summe, die trotz ihres unterschiedlichen Ursprungs ein sinnvolles Ganzes ergeben, da die Menschen und Orte Gemeinsamkeiten aufweisen: Wie „Zeit verstreicht“ ist das verbindende Motiv der Arbeiten von Samantha Augenstein und tatsächlich befinden sich viele der abgebildeten Personen in Wartesituationen. Sie verharren, verweilen und warten auf ein Ereignis, das noch nicht eingetreten ist.

Warten ist, kurz gesagt, nichts tun. Warten bringt uns zuweilen eine Zwangspause über die wir uns ärgern oder die wir nutzen können, als Zeit für uns selbst, in der wir nichts anderes tun können - genau in dieser Situation sind die Personen abgebildet.

Es gibt Orte die geradezu überlaufen sind von wartenden Menschen, etwa Bahnhöfe, Flughäfen, Supermarktkassen, öffentliche Plätze, Ämter oder Wartezimmer. Diese Orte haben zugleich etwas Allgemeingültiges und Unwirkliches, jeder kennt sie und niemand nennt sie ihr Eigen. Und obwohl man hier oft mit anderen zusammen wartet, wartet in der Regel dennoch jeder für sich alleine. Es kommt kaum zu Kontakten und Anonymität und Isolation bestimmen die Atmosphäre. Beides wird hier durch die Unschärfe und Unkenntlichkeit der Gesichter unterstrichen. Die wartenden Personen bleiben Fremde. Der Grund des Wartens bleibt unbestimmt und der Betrachter hat hier die Möglichkeit, seine eigenen Warteerfahrungen auf die Figuren zu projizieren, somit entsteht eine vermeintliche Nähe, eine Identifikationsfläche zwischen Betrachter und abgebildeter Figur.

Trotz der Stille, beziehungsweise diesem Abwarten ist ein Interesse an Bewegung in den Bildern zu spüren. Das bewusst eingesetzte bildnerische Mittel der Unschärfe wird dazu genutzt das Bild durch das Auflösen in Farbflächen rätselhaft erscheinen zu lassen.

Die Motive wirken verschwommen und hinterlassen beim Betrachter ein Gefühl der Unbestimmbarkeit oder gar der Ratlosigkeit.

Manche Bilder scheinen unvollständig oder gar lückenhaft. Sie sind wie Erinnerungen, oder Wünsche die im Laufe der Zeit verblassen. Sie geben uns Raum, diese Lücken mit eigenen Wünschen, Erinnerungen und Vorstellungen zu füllen.

Dabei entstehen Momentaufnahmen, Schnappschüsse - erlebt aus weiter Distanz und flüchtig wiedergegeben. Diese spiegeln die formale Unbestimmbarkeit auch inhaltlich: Handlungen, Beziehungen, Beweggründe oder Absichten der abgebildeten Personen werden nicht gezeigt. Es bleiben uneindeutige, nicht definierbare Situationen, die uns gleichzeitig seltsam vertraut anmuten. In den Gemälden wird etwas Geheimnisvolles bewahrt.

Eine große Rolle in der Malerei von Samantha Augenstein spielt die Beleuchtung. Die Lichtsituation wird durch Überblendung der Szenerie mit transparenter weißer Farbe erreicht. Das Licht wirkt nicht natürlich, sondern ist künstlicher Art und stammt beispielsweise von Lampen, Neonröhren und Monitoren. Licht wird normalerweise mit Erhellung, Hervorhebung, mit „sichtbar machen“ assoziiert. Hier allerdings dient es dem gegenteiligen Zweck, es dient dazu, die Dinge zu verschleiern und sie aufzulösen. Es handelt sich nicht um ein metaphorisch aufgeladenes Licht, sondern es dient der Verschleierung der Konturen und damit der inhaltlichen Eindeutigkeit. Es entleert die Figuren, es löscht ihre Persönlichkeiten geradezu aus, was uns als Betrachter wiederum die Möglichkeit gibt, sie individuell aufzuladen, sie wieder zu füllen.

Gerade weil das Licht nichts erklärt und somit gegen die Vermittlung von Inhaltlichem arbeitet, entsteht eine Diskrepanz, aus der sich ein großer Teil der Spannung, die in den Bildern liegt, speist: die Unbestimmtheit.

Auch in den grafischen Arbeiten der Künstlerin wird dies deutlich sichtbar:

Die Aquarelle wirken skizzenhaft lebendig und werden durch Zeichnungen ergänzt und festgehalten.

Judit Hölzle-Kuhn



Thomas Prescher

Ermöglichungsdidaktik als systemische Kompetenz multifunktionaler Lern- und Arbeitsumgebungen

„Man braucht Rezepte. Kein Rezept ist brauchbar. Spielregeln sind Rezepte, auf die sich Menschen für eine bestimmte Zeit und Situation einigen. Ohne dieses Übereinkommen besteht kein Spiel.“ (Cohn & Terfurth 1993, S. 17).

1. Ermöglichungsdidaktik als Schlüssel für ein zeitgemäßes Lernen

Die Entwicklung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen als Learning Outcomes, wie es im EQR formuliert wird (EPC 2008, S. C 111/2), stehen im Zentrum einer formalen Qualifikation in einem Bildungssystem. Mit der Formulierung von erwarteten Learning Outcomes seien auch didaktische Erwartungen verknüpft, so Frommberger (2011, S. 179), was in Anlehnung an Gerholz & Sloane (2008, S. 7) für den Bereich der beruflichen Bildung auch als ein didaktischer Perspektivenwechsel bezeichnet werden kann, bei dem ein verändertes Rollenverständnis der Lehrenden und die Förderung der Eigenaktivität des Lernenden favorisiert werden.

Beecroft & Schmidt (2012, S. 159) stellen im Sinne dieses Perspektivenwechsels einen Handlungsbedarf dar, da zum einen im Feld der Lehramtsausbildung aus Sicht der Autoren der „Hochschul-Schlüssel“ nicht in das „Praxis-Schlüsselloch“ passe und zum anderen, da die Schulen selbst eine unzureichende

Bildungsqualität bereitstellen würden, weil überwiegend auf eine Wissensvermittlung abgestellt wird und nicht auf die Entwicklung notwendiger Kompetenzen. Der Fokus auf Kompetenzen erscheint insofern als bedeutsam, als Kompetenzen als „Schlüssel“ bezeichnet werden, „(...) mit denen Wissen erschlossen und in Anwendung überführt wird. (...) Die komplexen Anforderungen moderner Gesellschaften und die vielfältigen Aufgaben der Arbeitswelt erfordern von den Menschen Kompetenzen, die jenseits oder - je nach Perspektive - oberhalb des Fachlichen angesiedelt sind“ (Böttcher & Lindhart, 2009, S. 12). Es kommt hier nach Hendrich (2009, S. 232) „(...) die Notwendigkeit individueller Anpassung an die gewandelten Strukturen und Prozesse (...)“ zum Ausdruck, was sich u.a. in Begriffen wie Flexibilität, Beschäftigungsfähigkeit oder Entrepreneurship niederschlägt.

Die dazugehörigen Forschungsbemühungen, die wie das Modell der Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold 2012a) einen Lernkulturwandel zum Gegenstand haben, markieren die Rahmungen eines kompetenzentwickelnden Lernens und stellen eine dazugehörige erforderliche Selbstlernkompetenz in den Fokus ihrer Forschung (vgl. Arnold & Lermen 2003, S. 23). Die Selbststeuerung, so die dahinterstehende Annahme in Anlehnung an Dietrich (1999, S. 16), wird dabei zunehmend zu einem „Auslesekriterium“ und kann mit Luhmann & Schorr (1999, S. 87) als ein „(...) Konzept des lernenden Lernenkönnens (...)“ gefasst werden. Wiesner & Wolter (2005, S. 11ff.) sprechen im Rahmen einer als zunehmend komplexer werdenden funktional differenzierten Gesellschaft von einer „lernenden Gesellschaft“, bei der sowohl makro- als auch mikrotheoretisch die Selbstlernkompetenz als Fundament eines lebenslangen Lernens begriffen werden kann.

Es scheint dabei jedoch nicht auszureichen, dass die „(...) Veränderungen der gesellschaftlichen Arbeits- und Berufsstrukturen (...)“ (Hendrich 2009, S. 229) ausschließlich in eine Forderung nach neuen Kompetenzen bei den Lernenden und bei den Lehrenden und den Bildungsinstitutionen führt. Darüber hinaus müssen auch die zugrundeliegenden Lernprozesse und didaktischen Orientierungen sowie alternative Strukturkonzepte näher betrachtet und analysiert werden (vgl. Frommberger 2009, S. 31). Mit Siebert (2002, S. 19) kann entsprechend der Komplexitätsthese herausgestellt werden, dass es heute weder objektive Wirklichkeiten noch ontologische Wahrheitsansprüche gibt, sondern dass es vielmehr darum gehen müsse, den Umgang mit einer kontingenten Vielfalt mithilfe didaktischer Inszenierungen zu gestalten.

Schönwitz (2007, S. 143ff.) stellt zur Begründung ermöglichungsdidaktischer Prozesse als einen Weg zum Umgang mit dieser Vielfalt drei Begründungslinien dar, bei der humanistische, sozial-phänomenologische und neurobiologische Hintergründe aufgegriffen werden. Es geht hier (1) um eine Betonung des Subjekts in seinem aktiven, kreativen und produktiven Sein im Lehr-Lernprozess durch die Schaffung zwischenmenschlicher Beziehungen; (2) die Berücksichtigung der Lebenswelt im Kontext symbolischer Interaktionen und dazugehöriger subjektiver Wirklichkeiten sowie (3) um die Bezugnahme auf die Erkenntnisse des konstruktivistischen Paradigmas mit der Annahme operational geschlossener selbstreferentieller kognitiver Systeme, die eine subjektorientierte Lehr-Lernprozessgestaltung erforderlich mache. Diesen Begründungen liegt die Idee einer kompetenzorientierten Bildung zugrunde, unter deren Oberbegriff fachliche Qualifikationen und Schlüsselkompetenzen als überfachliche Kompetenzen und grundlegende Einstellungen zusammengeführt werden:
„Der Fokus liegt hierbei auf persönlichen

oder sozialen Kompetenzen wie Teamfähigkeit, kommunikative Fähigkeiten im Umgang mit wechselnden Teams, in Kunden- / Lieferantenbeziehungen oder in komplexen Arbeitsbeziehungen, Konfliktfähigkeit. Hinzu kommt ein Kompetenzbündel, das sich unter dem Oberbegriff ‚Einstellung/Mentalität‘ zusammenfassen lässt. Neben der Kunden- und Leistungsorientierung zählen hierzu insbesondere Offenheit, Neugierde und der Wille, selbst Verantwortung für den eigenen beruflichen Weg zu übernehmen“ (Brümmer & Szogas 2006, S. 150).

Die Beschreibung dieser Schlüsselkompetenzen lässt einen starken Marktbezug und damit den Verwertungszusammenhang des Gelernten erkennbar werden, was sowohl in der beruflichen Bildung als auch der schulischen Bildung den Paradigmenwechsel von einer lehrerzentrierten Didaktik hin zu einer lerner- bzw. schülerzentrierten Didaktik markiert. Als zentrale Eckpunkte werden durch (Dreher 20009, S. 294) genannt:

- ganzheitliches Lernen
- umfassende Arbeits- und Lernaufgaben
- Förderung selbstgesteuerten Lernens

Die, wie oben beschrieben, an das Subjekt gerichteten Flexibilitätsanforderungen und didaktischen Implikationen führen dabei in eine Diskussion über Ansätze eines „deschooled-learning“ wie Zimmer (1998, S. 4) es beschreibt. Sowohl in der Schulpädagogik als auch der Erwachsenenpädagogik erscheint dabei „(...) didaktisches Handeln [als, Anm. d. Verf.] (...) professionelle Schlüsselkompetenz“ (Siebert 2005, S. 10).

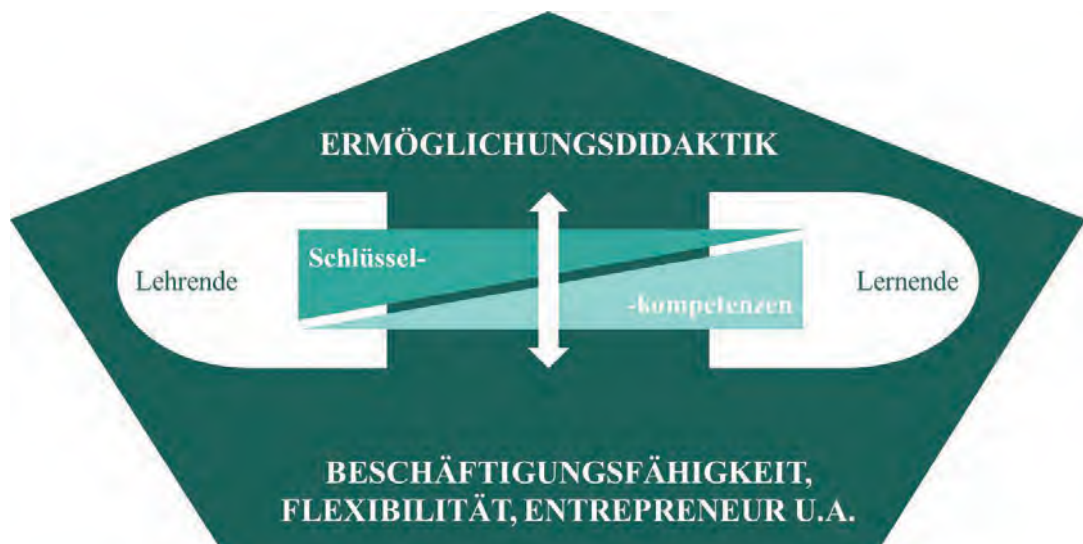


Abbildung: Lernkulturelle Rahmung notwendiger Schlüsselkompetenzen.

Quelle: Eigene Darstellung.

In einer Ermöglichungsdidaktik kann der Schlüssel für ein kompetenzorientiertes Lernens gesehen werden. Sie eröffnet eine lernkulturelle Rahmung, die den Erwerb von Schlüsselkompetenzen unterstützen kann.

2. Ermöglichungsdidaktik zwischen individueller Professionalität und organisationaler Kernkompetenz

Für die Didaktik als Wissenschaft ist ein Shift von einer Didaktik ersten Grades (Bildungstheoretische Didaktik) über eine Didaktik zweiten Grades (Lehr- Lerntheoretische Didaktik) hin zu einer Didaktik dritten Grades (Ermöglichungsdidaktik) zu beobachten, bei der in Anlehnung an die konstruktivistische Systemtheorie eine Lernkultur pluraler Selbststeuerung als Voraussetzung für eine Kompetenzentwicklung angenommen wird (vgl. Arnold 2005, S. 4). Mit diesem Shift kann ein Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen angenommen werden, wobei eine pädagogische Professionalität und ein damit einhergehender Lernkulturwandel

häufig jedoch noch durch eine dominierende Funktion der Lehrendenrolle (vgl. Arnold & Gómez Tutor 2001, S. 4) oder des Lehrerhabitus (vgl. Schaeper 2008, S. 198ff.) bestimmt wird. Mit Brauchle (2007, S. 2f.) kann kritisch angemerkt werden, dass der Fokus auf die Lehrenden und die Verwendung neuartiger Begriffe zur Rollenbeschreibung in pädagogischen Interaktionen allein noch keinen Wandel zur Folge haben (wie zum Beispiel Lernprozessberater, -begleiter, -moderator, Lerncoach oder Facilitator).

In der einseitig erscheinenden Ausrichtung auf das Verhalten der Lehrenden und ihre didaktische Kompetenz kann die Tendenz ausgemacht werden, eine pädagogische Professionalität als ein individualisiertes Kompetenzmerkmal zu bestimmen. Eine ermöglichende und begrenzende strukturelle Rahmung bleibt ausgeblendet. Doch es scheinen nach Müller (2004, S. 129) insbesondere in den Strukturen des Bildungssystems und der Bildungseinrichtungen didaktische Restriktionen eingelagert zu sein, die als sozialer „Reproduktionskreislauf“ (Schaeper 2008, S. 210) zum einen eine Lernkultur ausmachen und auch einen Lernkulturwandel beeinflussen, wie zum Beispiel die reihenförmig Sitzordnung nach dem klassischen „Bus-Konzept“ ein an Interaktionen orientiertes Lernen eher verhindert.

Arnold (2012c, S. 482) stellt dazu dar, dass Lehrkräfte selbst ihr Handeln aus eigenen Erfahrungsmustern ableiten, die aus einer institutionellen Bildungs- und Erwerbsbiografie resultieren. Der Autor bringt die Entstehung und Verfestigung dieser Muster in folgenden Aspekten auf den Punkt:

„Sie haben ‚gelernt‘ und ‚erfahren‘, dass

- *Lernen das Lehren zwingend voraussetzt, es somit eine nachlaufende und nachvollziehende Aktivität ist (= Enteignung des Lernens),*
- *Lernen in einem institutionellen und geregelten Raum stattfinden „muss“, dessen ‚heimlicher Lehrplan‘ ihnen das Gefühl stiftet, dass es hier meist nicht um sie selbst, sondern um eine Sache geht (= verlorene Selbstwirksamkeit),*
- *das Gelehrte – leider unvermeidbar? – sehr häufig wieder verschwindet und sich nicht nachhaltig in der Kompetenz der Lernenden auszudrücken vermag (= Vergessenslernen) und*
- *das Lernen eine Zumutung ist, die man gerne hinter sich bringt, weshalb im eigenen Leben alles darauf zustrebt, ‚ausgelernt‘ zu haben (= verborgene Idealisierung des Auslernens).“ (ebd.)*

Mit Blick auf die Konsequenzen aus der institutionellen Perspektive für die Professionalität der Lehrenden geraten nach Bergmann & Daub (2006, S. 128) die Bedingungen des Lernens in den Blick, die notwendig erscheinen, um pädagogische Innovationen zu ermöglichen. Es wird hier die Annahme vertreten, dass ein Shift von einer individuellen Perspektive der Lehrenden mit ihrer Unterrichtsgestaltung zu einer organisationalen Perspektive notwendig ist, um einen „dysfunctional flip“ (Schreyögg & Kliesch 2005, S. 18) – d.h. das Verharren auf einem bestehenden Kompetenzniveau – zu überwinden. So stellt Rychen (2008, S. 21) dar, dass die Aneignung und Entwicklung zentraler (ermöglichungs-)didaktischer Kompetenzen nicht nur von einem individuellen Bemühen

abhängig sei, sondern dass institutionelle und materielle Faktoren eine entscheidende Rolle spielen. Individuell relevant und im persönlichen Handeln operationalisierbar werden nur die Kompetenzen bei den Lehrenden, die in einem spezifischen Kontext „gefordert“ werden und daher zur Anwendung kommen (vgl. Kadishi 2007, S. 176). So zeigte Clement (2003, S. 162) zum Beispiel die negativen Wirkungen der Strukturprinzipien des Bildungssystems bei der Umsetzung des Lernfeldkonzeptes im Unterricht der beruflichen Bildung auf und formulierte den Bedarf einer parallelen Entwicklung individueller Haltungen und umfangreicher Reformmaßnahmen an Schulen unter pädagogischen Gesichtspunkten.

Für die Förderung eines Lernkulturwandels bietet demnach der strukturelle Aufbau von Bildungsinstitutionen mit seinen „rationalen“ und strukturlogischen Beziehungen und Argumentationen einen wichtigen Anhaltspunkt für die Beziehung zwischen einer individuellen Professionalität und organisationaler Kompetenz, weil „(...) die eigentlichen Produktionsbedingungen von Innovationen, die Wahrnehmungsmuster und Handlungsstrukturen der Organisationen in den Mittelpunkt“ (Bergmann & Daub 2006, S. 112) geraten. Die Ermöglichungsdidaktik kann hier als eine organisationale Kernkompetenz gefasst werden, die für einen Lernkulturwandel die Bedeutung eines strategischen Managements in den Vordergrund rückt (vgl. Schreyögg & Kliesch 2005, S. 5), das die Rückkopplungseffekte zwischen der Ebene der Strukturen und Prozesse und den konkreten Handlungen der Lehrenden berücksichtigt.

Ein Lernkulturwandel kann somit als Kompetenzentwicklung verstanden werden, bei der die Kontextbedingungen in Bildungseinrichtungen und Schulen in Form eines organisationalen Lernens gestaltet werden, damit sich von dort aus individuelle und innovative Kompetenzen entfalten können. Mit Wittpoth (1994, S. VIII) kann dazu auf die Bedeutung der sozialen Rahmungen und Spielräume

verwiesen werden, in deren Bezug der Autor aufzeigt, dass die Tendenz der Moderne zur Individualisierung kritisch zu betrachten ist. Es soll hier darauf abgezielt werden, dass Stabilität und Wandel einer professionellen Lehrerpersönlichkeit sowohl im Kontext der Individualisierung als auch im Kontext der Verankerung des Subjekts in kooperative Handlungsvollzüge betrachtet werden kann. „Individuierung“ vollzieht sich (...) nicht gegen soziale Kontexte, sondern anhaltend in ihnen.“ (ebd.). Für eine pädagogische Perspektive sieht der Autor hier weitreichende Konsequenzen, weil ein Wechsel von der Annahme der reinen Selbstverantwortung bzw. Selbstentfaltung zu einer Berücksichtigung der zentralen Rahmungen eingeführt wird, was für die Förderung einer Ermöglichungsdidaktik für einen Lernkulturwandel als wichtiges Erfolgskriterium erscheint.

Zusammenfassend kann mit Kieselhorst (2010, S. 213) festgehalten werden, dass sich Subjekte und Organisationen wechselseitig aufeinander beziehen und Lernprozesse stark vom Ausmaß der gegenseitigen Verbundenheit abhängig sind:

„Aber zur vollen Entfaltung und wechselseitigen Potenzierung kommen sie (...) erst durch die Synchronisation der Kopplungsmomente von Subjekt und Organisation. Gerade die Prozesse des Systematisierens und Abweichens als Lernstrategien sind durch die Verbindung von Organisation und Subjekt in ihrer Komplexität bedeutend zu steigern. In diesem Sinne kann Organisationsentwicklung einen Beitrag zur Professionalisierung leisten.“ Das Maß der gegenseitigen dauerhaften Irritation bestimme dabei das Maß des sich wechselseitig Anschließens und Anpassens auf struktureller Ebene, wobei das Wesensmerkmal der Kopplungen in der „(...) Entscheidung zwischen informiertem Handeln und informiertem Abweichen“ (ebd. S. 225) liege.



Abbildung: Professionelle Muster brechen durch Synchronisation Lehrender und Organisation.

Quelle: Eigene Darstellung.

3. Ermöglichungsdidaktische Sekundäranalyse von Bildungs-

angeboten durch didaktische Rekonstruktion

Während Unterricht und Erziehung die Interventionsebenen für die Lehrenden und Trainer darstellen, so kann in der Struktur, den Prozessen und der Kultur die Interventionsebene der schulischen, betrieblichen und bildungsorganisatorischen Führungskräfte gesehen werden. Die Verbindung dieser Ebenen erscheint als notwendige Voraussetzung, um wirksam handeln zu können, da sich hieraus die benötigten Orientierungen ergeben, die nicht allein aus der Didaktik oder Erziehungstheorie heraus bereitgestellt werden können. Der Blick auf die organisationalen Rahmungen kann dabei helfen, wie es Arnold (2005, S. 5f.) darstellt, reflexive Auswege aus eingefahrenen Mustern zu finden, indem Standpunkte, Sichtweisen und Möglichkeiten systematisch analysiert und infrage gestellt werden.

„Wir erkennen die Systemik des pädagogischen Feldes nur im Feld selbst und häufig auch bloß in der rückblickenden Reflexion, auf deren Basis wir das Geschehen anders und neu sehen lernen und uns so das Geschehen auch neu zu konstruieren vermögen“ (ebd. S. 6).

Mit Blick auf die europäische Bildungsstrategie kann beobachtet werden, dass die Kompetenzdebatte im Wesentlichen unter einer curricularen Perspektive und weniger unter einer didaktischen und organisationalen Perspektive geführt wird (vgl. Arnold 2012b, S. 27). In der Folge scheint es nicht zu gelingen, die Lehrenden in der Einübung und Entwicklung von ermöglichungsdidaktischen Kompetenzen zu (ver)föhren. Und so kann die vielerorts anzutreffende Bildungspraxis nüchtern betrachtet werden und mit Blick auf die Lern- und Hirnforschung kann zusammenfassend festgestellt werden, dass immer wieder den gewohnten Bildern und Grundannahmen über den Zusammenhang von Lehren und Lernen gefolgt wird. Die Pädagogen erscheinen damit selbst als „Künstler des

nicht Lernens“ (vgl. Simon 1999).

Demgegenüber entstehen zahlreiche Praxisberichte und konzeptionelle Schriften, die eine Wirklichkeit beschreiben, die noch nicht überall ist, aber sein könnte. Sie deuten auf einen Forschungsbedarf hin: „Systematische Forschungsergebnisse darüber, wie die Lehrenden zu den erhobenen Forderungen stehen, liegen kaum vor“ (Brauchle 2007, S. 4). Sekundäranalysen können hier helfen, Ansprüche und Widersprüche zu identifizieren, um Rückschlüsse aus der pädagogischen Praxis für eine didaktische Theoriebildung zu ziehen. Der Blick in die Praxis kann auch dabei helfen, die Ermöglichungsdidaktik nicht allein hinsichtlich ihres pädagogischen Anspruchs einer neuen Lehr-Lernkultur zu verstehen und damit als ein normativ erhöhtes Leitbild zu betrachten. Er kann ferner zu der Erkenntnis föhren, dass die Ermöglichungsdidaktik nicht nur ein spezifisch pädagogisches Ideal ist. Sie kann auch in verschiedenen Fachkulturen gefunden werden (vgl. Schaeper 2008, S. 210) und somit empirisch rückgebunden als Lehr-Lern-Strategie beschrieben werden.

Für die vorliegende Fallanalyse (die eine Auswahl verschiedener Fallanalyse exemplarisch repräsentiert) steht daher die Frage im Vordergrund, wie in unterschiedlichen Kontexten die Gestaltung handlungs- und aneignungsorientierter Lernarrangements erfolgt. Von besonderem Forschungsinteresse sind dabei die Fragen nach der fachlichen Einbettung sowie den systematischen Vorkehrungen innerhalb der institutionellen und organisationalen Kontexte (vgl. Arnold & Pachner 2011, S. 305).

In der Fallanalyse wird einem methodischen Vorgehen der „didaktischen Rekonstruktion“ (Beercroft & Schmidt 2012, S. 161) gefolgt, wobei an der (Re-)Konstruktion des Gegenstandes „Ermöglichungsdidaktik“ angesetzt wird. Das Untersuchungsobjekt wird damit nicht einfach erfunden, sondern anhand der vorfindbaren Strukturen und Merkmale kon-

kreter Projekte entwickelt. „Sie rückt ihn [den Untersuchungsgegenstand, Anm.d.Verf.], metaphorisch gesprochen, ins rechte Licht.“ (ebd. S. 162). Es sollen damit weniger evidenzbasiert Wirkungen beobachtet werden oder über Konstrukte gestritten werden (vgl. Arnold 2007, S. 79). Dies erscheint in Anlehnung an Böttcher & Lindart (2009, 125) auch als fraglich, denn es ist erkenntnistheoretisch offen, welche Konzepte der Evaluation dem Gegenstand der Pädagogik und Didaktik gerecht werden. Es geht vielmehr darum, eine Evaluation eines didaktischen Konzeptes nicht nur auf die Messung von Wirkungen zu beschränken, sondern darauf zu blicken, wie die Prozesse in der Bildungspraxis gestaltet werden und sich entwickeln. Insofern soll die vorliegende Darstellung des ermöglichungs-didaktischen Beispiels als eine didaktische Forschung verstanden werden, die Siebert (2005, S. 14) als „Relationsforschung“ beschreibt. In dieser Forschung geht es darum, Zusammenhänge zwischen verschiedenen Bedingungsfaktoren in Lehr-Lernprozessen zu untersuchen.

„Didaktische Forschung beabsichtigt selten die Falsifizierung und Verifizierung operationalisierter Hypothesen. Didaktische Forschung ist vor allem Anregungsforschung, und zwar konzeptionell und bildungspraktisch.“ (ebd. S. 16).

Damit die Anregungen im Sinne eines pädagogischen und didaktischen Erfolgs optimal auf jeweils unterschiedliche Kontexte übertragen werden können, ist es daher das Ziel, die Ermöglichungsdidaktik mit den dazugehörigen nötigen individuellen und organisationalen Kompetenzen zu erfassen. Es ist nach Kadishi (2007, S. 177) zu differenzieren (1), was neben einem fachlichen Know-how die relevanten Kompetenzen für ein ermöglichungs-didaktisches Lernszenario sind. Es ist zu spezifizieren (2), in welchen Tätigkeiten und Settings diese Kompetenzen zum Tragen kommen. Und es ist zu definieren (3), was eine ermöglichungs-didaktische Kompetenz

in einem spezifischen Anwendungskontext bedeutet. Es geht dabei nicht darum, alles einzugrenzen, und damit vorzugeben, wie sich Lehrende „ermöglichungs-didaktisch verhalten“ sollten, sondern vielmehr darum, einen Gestaltungsraum als so genannten Scaffold aufzuspannen, der einen Raum für ein selbstgesteuertes Lernen und ein Ownership der Lernziele und Lernprozesse beim Lernenden ermöglicht (vgl. Arnold 2011, S. 9):

„Lernen ist nur über eine aktive Beteiligung der Lernenden (einschließlich Motivation und Interesse) möglich; kein Lernen ist ohne selbstgesteuerten Anteil denkbar; über kontinuierlich ablaufende individuelle Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Interpretationsprozesse ist Lernen in jedem Fall konstruktiv; eingebettet in jeweils spezifische Kontexte verläuft Lernen stets situativ; und schließlich ist Lernen immer auch sozial in dem Sinne, dass Lernen zum einen ein interaktives Geschehen darstellt und zum anderen sozio-kulturellen Einflüssen ausgesetzt ist. Diese Prozessmerkmale des Lernens sind generell von Bedeutung, erlangen aber im Erwachsenenalter noch mehr Gewicht. Gerade für Erwachsene sind Aspekte wie Eigenaktivität, Interessenbezug, Eigenverantwortlichkeit, Integration gemachter Erfahrungen und bestehender Überzeugungen sowie Bezug zu konkreten Situationen besonders wichtig. Erwachsenengemäßes Lernen zeichnet sich etwa im Vergleich zum schulischen Lernen durch größere Lernerfahrungen, ausgeprägteres Vorwissen und Bedürfnis nach Selbstgestaltung von Lernprozessen aus“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl 1997, S. 356).

Um dem professionellen Handeln vor Ort neue Lesarten anzubieten, soll die Analyse des Lernszenarios anhand der Kriterien eines Lernens im Sinne der Ermöglichungsdidaktik erfolgen (vgl. Arnold & Gómez Tutor 2007, S. 138), die ihre Konkretisierung im ermöglichungs-didaktischen SPASS-Akronym für ein lebendiges und nachhaltiges Lernen finden (vgl. Arnold 2012a, S. 79f.):

Abbildung: SPASS – Kriterien eines lebendigen und nachhaltigen Lernens.
Quelle: Arnold 2012a, S. 79f.

Lernens gemäß ihrem pädagogischen Ideal der Mündigkeit und Emanzipation diesen Bezug auf (vgl. Lang & Pätzold 2006, S. 10).

Selbstgesteuert	Lernende haben die Möglichkeit, Wissen und Lernwege selbst zu bestimmen.
	Lernende überprüfen ihre Lernergebnisse selbst.
	Lernende gestalten Ziele, Prozesse und Lernbedingungen mit.
	Lernende werden darin unterstützt, die Verantwortung für ihr Lernen selbst zu übernehmen.
	Die/Der Lehrende ist prozessverantwortlich: Sie/Er schafft die Bedingungen für das gelingende Selbstlernen der Lernenden.
Produktiv	Vorerfahrung und Vorwissen der Lernenden werden eingebunden.
	Lernenden wird Raum geboten für Neugier und Entdeckung(sarbeit).
	Lernende nehmen unterschiedliche Perspektiven ein.
	Lernenden erhalten die Möglichkeit, eigene Sichtweisen zu hinterfragen.
Aktivierend	Lernende bearbeiten konkrete Arbeitsaufträge.
	Lernenden wird ermöglicht, Lösungswege selbst zu planen, durchzuführen und zu überprüfen.
	Lernende entwickeln selbst Initiativen.
	Lernenden wird ermöglicht, praxis- und erlebensorientiert zu arbeiten.
Situativ	Lernende nutzen und reflektieren die Hier- und Jetzt-Situation.
	Die Methode nimmt Bezug auf die Situation der Lerngruppe. Sie ist auf die Situation der Lernenden und der Lerngruppe abgestimmt.
	Lernende erarbeiten Lösungen anhand von Praxisbeispielen.
	Lernende übertragen Musterlösungen in die eigene Praxis.
	Lernenden werden Empfehlungen für Praxistransfer geboten.
Sozial	Lernende erleben Wertschätzung.
	Lernende erhalten Zeit und Raum für ihre Fragen und Feedback.
	Lernende nehmen Emotionen wahr.
	Lernende üben konstruktive Formen der Kommunikation.
	Lernende werden bei der kooperativen Erarbeitung von Lösungen gefördert.

4. Konsistentes Konzept selbstregulierten Lernens: Von der Programmatik in die Praxis

Im Mittelpunkt steht der Lernende! Das Selbst des Lernenden wird geprägt von Bindestrichworten wie Selbststeuerung, Selbstorganisation, Selbstverantwortung, Selbstwirksamkeit Teamkompetenz usw. (vgl. Euler & Pätzold 2004, S. 3). ‚Selbst‘ und ‚Lernen‘ als Begriffe können in diesem Zusammenhang als tautologisch interpretiert werden. Dementsprechend greift eine bildungstheoretische Legitimation des selbstgesteuerten

Die Bindestrichworte mit „Selbst“ werden in pädagogischen Kontexten als eine Art Wärmemetapher verwandt: „Man kann sich an den Begriffen „wärmen“, jeder benutzt sie, jeder versteht etwas anderes darunter, und jeder handelt weiter so wie bisher“ (BC Forschung 2001). Es wird mit der Verschiebung auf Selbststeuerung die positive Seite einer Unterscheidung bevorzugt, d.h. als wertvoller bezeichnet als ein Lernarrangement, das auf Fremdsteuerung basiert.

Doch Selbststeuerung kann nicht per se als vorteilhafter als ein anderes didaktisches Szenario bewertet werden und nur weil über Selbststeuerung gesprochen wird, findet sie noch lange nicht in der beruflichen Bildung

Anwendung. Es kommt darauf an, den Kontext, das Ziel und eine entsprechende didaktische Aufbereitung mit Lernaufgaben zu gestalten. Das BLK-Programm „SKOLA – Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung“ greift diese Fragestellung auf, wie dies realisiert werden kann und versucht, in verschiedenen Modellversuchen in Projektform didaktische Konzepte zu entwickeln. Den Ausgangspunkt stellt eine Analyse der veränderten Bedingungen in Betrieb und Gesellschaft dar und wie sich diese Veränderung auf die berufliche Erstausbildung auswirkt:

Aus den Anforderungen eines Käufermarktes mit einem erhöhten Bedarf an Kundenorientierung werden veränderte Anforderungen an die Unternehmens- und Mitarbeiterführung und damit an die Berufsschulen mit ihrer beruflichen Erstausbildung gestellt. Es wird ein „Kooperationspostulat“ (ebd.) aufgestellt, das einen veränderten Umgang in der Mitarbeiterführung und der Lernprozessgestaltung einfordert (vgl. Abbildung 1), indem stärker auf Vorgehensweisen gesetzt wird, die mit Begriffen wie Coaching, Unterstützung und Ermöglichung gefasst werden. Eine damit einhergehend komplexer werdende Arbeitswelt macht daher aus Sicht der Modellversuchsvorhaben eine „Entwicklung der Schülerpersönlichkeit“ (SfSBM 2009, S. 55) in verschiedenen Kompetenz- und Fähigkeitsdimensionen unerlässlich.

Ein weiterer Ausgangspunkt für die konzeptionelle Begründung ist - jenseits der programmatischen Bedarfsfeststellung - die Identifikation eines Defizits an Berufsschulen, in der beruflichen Erstausbildung zum Zweck der Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz mit Formen selbstgesteuerten und kooperativen Lernens zu arbeiten. Es wird darauf verwiesen, dass sich die Lernenden zum Beispiel durch Mobilität und flexible Einsatzorte in ihrem Lernverhalten ändern (vgl. BLK 2004, S. 23). Ergänzend wird als Ergebnis der PISA-Studien der Mangel angeführt,

dass Schüler im Übergang Schule und Beruf „markante Defizite“ (Euler & Pätzold 2004, S. 2) im Bereich der Sozial- und Selbstlernkompetenz haben.

Diese bestimmenden Merkmale beruflicher und persönlicher Kompetenzentwicklung korrespondieren mit einer dazugehörigen Lernkulturentwicklung, wie sie im Konzept für Lebendiges und Nachhaltiges Lernen mit dem Akronym SPASS verfolgt wird (vgl. Arnold 2012a, S. 79f.):

„Die Notwendigkeit eines fortdauernden Wissenserwerbs im Rahmen eines lebensbegleitenden Lernens fordert die Kompetenz zum selbst gesteuertem Lernen in Eigenverantwortung und mit anderen (voneinander und miteinander lernen). Auf diese Herausforderung muss die Berufsausbildung vorbereiten und dafür qualifizieren.

Selbstlernkompetenzen zeichnen sich dadurch aus, dass Lernende mit Hilfe geeigneter Strategien ihren Wissens- und Kompetenzerwerb selbst steuern und verantworten. In diesem Zusammenhang setzen sie sich eigenständig Ziele, analysieren – allein oder kooperativ im Team – die zu bewältigende Aufgaben- oder Problemstellung, überwachen den Lernfortschritt und beurteilen die erreichten Lernergebnisse. Selbstlernkompetenzen sind sowohl eine Voraussetzung als auch ein Ziel des Lernens. Verglichen mit der verbreiteten Unterrichtspraxis ergeben sich daraus anspruchsvolle Entwicklungsanforderungen an die Unterrichtsgestaltung und -durchführung.“ (Euler & Pätzold 2004, S. 5)

Abbildung: Kooperationspostulat mit Kompetenzanforderung einer notwendigen Lernkultur.



Quelle: Eigene Darstellung.

Die Forderung nach Selbststeuerung in der beruflichen Erstausbildung basiert demnach auf verschiedenen Begründungen, die betriebswirtschaftliche (Markt), gesellschaftliche (Entgrenzung), bildungstheoretische (Mündigkeit) und lerntheoretische (Differenzierung) Argumentationen verbinden (vgl. Euler et al. 2010, S. 49ff.). Es bedeutet aber auch, die Lernenden wie die Lehrenden mit ihrer Lernkompetenz in den Blick zu nehmen und dabei sowohl Denkoperationen als auch praktisches Handeln zu verbinden, wobei die Reflexion und die Eigenverantwortung einen ebenso zentralen Stellenwert besitzen wie die Verbindung zum bestehenden Vorwissen (vgl. Pätzold & Lang 2004, S. 3). Bei all diesen Feststellungen ist jedoch anzumerken, dass „(...) ein konsistentes Konzept (...) in den Lehrplänen nicht ausfindig gemacht werden [kann, Anm. d. Verf.]“ (Dilger & Sloane 2007, S. 2). Es scheint sich oftmals vielmehr um eine Programmatik zu handeln und weniger um gelebte Berufsbildungspraxis.

Das Modellversuchsprogramm verdeutlicht in seiner Konzeption diese Problematik, da die Entwicklung einer Lernkultur nicht allein

vernunftbasiert erfolgen kann, d.h. den Pädagogen als Lehrenden vor Ort in die Pflicht nimmt und den Anspruch formuliert, allein aus Einsicht heraus verändert zu unterrichten. Die Herausforderung besteht darin, verschiedene Gestaltungsebenen gleichzeitig in den Fokus der Aufmerksamkeit zu rücken und im Sinne einer ganzheitlichen Qualitätsentwicklung ein Bildungskonzept lernortübergreifend zu verstehen und verschiedene beteiligte Akteure einzubeziehen (vgl. Euler 2005, S. 12). Wie die Maßnahmenbereiche des Modellversuchsprogramms aufzeigen, geht es darum, die Herausforderung zu bewältigen, die klassischen Elemente der Qualitätsentwicklung Input, Prozess und Output mit den Handlungsfeldern der Personal-, Organisations- und Unterrichtsentwicklung zu kombinieren (vgl. Prescher & Rolff 2010, S. 6ff.).

Aufgrund dieser Herausforderung und der Annahme einer heterogenen Berufsbildungslandschaft soll daher hier der Versuch unternommen werden, dem Aspekt der Selbststeuerung in der beruflichen Erstausbildung gerecht zu werden. Es werden Erfolgsmerkmale des Lernkulturwandels „(...) nicht modellversuchsspezifisch, sondern modellver-

suchsübergreifend (...)“ (Euler et al. 2008, S. 22) unter Berücksichtigung der spezifischen Merkmale nachhaltigen und lebendigen Lernens herausgearbeitet, um damit Synergieeffekte für die Praxis nachhaltiger Bildungsprozesse zu gewinnen.

5. Selbstgesteuert Lernen: Lernvereinbarungen in multifunktionalen Lern- und Arbeitsumgebungen

„Eine Schülerin berichtete nach ihrem Schulwechsel von einer „segel“-Schule auf eine Schule mit traditionellem Unterricht, dass es ihr sehr schwer falle, sich wieder auf einen ausschließlich lehrerzentrierten und fragend-entwickelnden Unterricht umzustellen. Der Schultag erschiene ihr unendlich lang und die Nachhaltigkeit wäre sehr gering. Besonders vermisse sie das selbstständige Arbeiten und die individuelle Unterstützung durch die Lehrkräfte“ (Allmansberger et al. 2009, S. 20).

Das Zitat aus der wissenschaftlichen Begleitevaluation aus dem Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch „Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule“ (segelbs, Bayern) verdeutlicht den Wert selbstgesteuerten Lernens. Allerdings stellen die einzelnen Modellversuche aus SKOLA auch fest, dass Formen selbstgesteuerten Lernens oftmals „(...) eine nachgeordnete Rolle (...) spielen, so dass eine Reihe heute als wichtig eingestufte Bildungsziele und Kompetenzen nicht genügend gefördert werden können.“ (Gerdsmeier & Köller o.J.a, S. 3). Die grundsätzliche Herausforderung, diese Lücke zu überwinden, besteht in der in der Bewertung der Implementierung der einzelnen Modellversuche, die eine Verschränkung „mikro- und makrodidaktischer Konzepte“ (Euler et al. 2008, S. 22) erforderlich macht: „Die Schwierigkeit hierbei lag in der Formulierung der intendierten Zielsetzungen und konkretisierten Kompetenzerwartungen.“ (ebd.

S. 25). Dies zeigt sich exemplarisch in der aufwendigen Bearbeitung der didaktischen Jahresplanung des Projektes. Hier wurde versucht lernfeldbezogene Kompetenzen auf ein unterrichtliches Handeln zu übertragen, indem eine Verbindung aus Lernfeld, Kompetenz, Handlung, Lernsituation und Strategien in aufwendigen Bildungsgangkonferenzen durch Lehrkräfte abgestimmt wurden (vgl. Allmansberger et al. 2009, S. 13).

Diese Abstimmung zwischen den Lehrkräften wird als wesentliches Erfolgsmerkmal und gleichzeitig Voraussetzung für eine Lernfeldkonzeption angesehen, die selbstgesteuertes Lernen ermöglicht. Lernfeldorientierung als didaktisches Leitziel ermöglicht es zwar einerseits, gestaltungsoffen ein schulisches Curriculum zu entwickeln, auf der anderen Seite „müssen“ aber die Lehrenden vor Ort die Verantwortung für diese Aufgabe übernehmen. Es bedarf hier eines Wandels vom „Einzelkämpfer zum Teamplayer“, wie Berben & Schmidt (2007, S. 181) feststellen: *„Mit der Bildungsgangarbeit, d.h. der Entwicklung von arbeitsprozessorientierten Lernsituationen, der Erarbeitung eines schulischen Curriculums und intensiven didaktischen Arbeit im Team, sind die Lehrenden nur wenig vertraut“ (ebd.).*

Das Vertrautsein bezieht sich dabei ebenso auf die Teamorientierung innerhalb eines Kollegiums wie auf die Tatsache, dass Aufgabenstellungen in den Berufsschulen die betriebliche und situative Wirklichkeit nicht abzubilden scheinen, also Lehrende auch einen fehlenden Bezug zur Arbeitsprozessorientierung haben. Es werden hier Aufgabenstellungen verwandt, die stark verkürzt sind und sich in schulisch erlernte Regeln einfügen, aber nicht den ganzheitlichen Kompetenzerfordernissen des betrieblichen Alltags entsprechen (vgl. Gerdsmeier & Köller o.J.a, S. 6).

Erschwert wird die Lernfeldorientierung darüber hinaus zusätzlich durch strukturelle Aspekte. Im Modellversuch LASKO (Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen in

der Berufsschule durch instandhaltungsorientierte Konzepte zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen) stand zum Beispiel die Umsetzung der Lernfeldorientierung vor der Aufgabe, in einer strukturschwachen Region sowohl in regional verteilten Ausbildungsstätten als auch ausbildungsberufsübergreifend Lernfelder so zu kombinieren, dass größtmögliche Synergieeffekte im Einsatz des Lehrpersonals durch die Entwicklung gemeinsamer Lernsituationen möglich sind (vgl. Trautmann-Blasius & Kühn-Meinert 2007, S. 176). Ausgangspunkt der Konstruktion stimmiger Lernsituationen ist dafür die Idealvorstellung selbstgesteuerten Lernens, die nach Dilger et al. (o.J., S. 8) von einer problemhaltigen Situation ausgeht, aus der heraus die eigentlichen Lernanforderungen durch die Lernenden selbstständig abgeleitet, erschlossen und schließlich handelnd vollzogen werden. Es geht um den klassischen Vollzug einer vollständigen Handlung aus Planung, Durchführung und Kontrolle. Selbststeuerung

„(...) zeigt sich in dem jeweiligen Einsatz von Lern- und Arbeitsstrategien zum Umgang mit Informationen und dem vorhandenen Wissen (z.B. Organisationsstrategien für die Strukturierung von Informationen), dem Umgang mit den internen Ressourcen (z.B. Anstrengungsbereitschaft, Motivation) sowie im Umgang mit externen Ressourcen (z.B. Einsatz von Hilfsmitteln, Gestaltung von Arbeitsmitteln)“ (Dilger et al. o.J., S. 9).

Ein didaktisches Konzept zur Förderung selbstgesteuerten Lernens muss daher die didaktischen, strukturellen und kontextspezifischen Bedingungen in den jeweiligen Ausbildungsberufen und Lernorten aufgreifen und als individuelle Lösung aufarbeiten.

5.1 Selbstgesteuert

Selbststeuerung wird zwar im wissenschaftlichen Diskurs wie selbstverständlich thematisiert, für viele Lernende ist es dennoch nicht selbstverständlich, selbstgesteuert zu lernen.

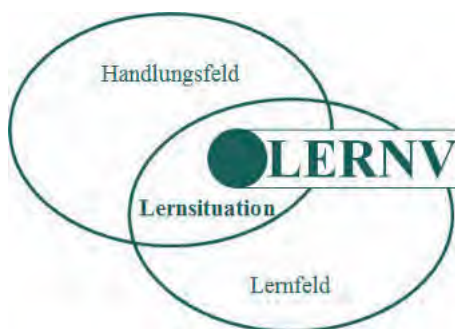
Es bedarf daher einer Strategie, die Selbststeuerung der Lernenden Schritt für Schritt zu entwickeln, indem die Anforderungen stufenweise in ihrer Komplexität zunehmen und sich die Rolle des Lehrenden mehr und mehr auf die Unterstützungsfunktion und individuelle Beratung konzentriert (vgl. Euler et al 2008, S. 36).

„Sobald die Schülerinnen und Schüler sich an selbstreguliertes Lernen gewöhnt hatten, erlebten sie den Unterricht als angenehm und genossen die Selbsttätigkeit. Sie entwickelten großes Selbstvertrauen in ihre Leistungsfähigkeit und waren stolz auf ihre Arbeitsergebnisse. Dadurch stieg auch die Bereitschaft, weiterhin selbstreguliert zu lernen. Sie nahmen ihre Schwächen und Stärken wahr, reflektierten diese und waren bereit, sich Unzulänglichkeiten einzugestehen. Sie wirkten diesen auch entgegen und nahmen bei Bedarf angebotene Hilfestellungen in Anspruch. Wenn die Lehrenden den Lernern zu trauten, ihren Lernprozess eigenverantwortlich zu steuern, und ihnen die Verantwortung für ihr Lernen überließen, waren die Schülerinnen und Schüler auch motiviert, die Verantwortung für ihr Lernen und für sich selbst zu übernehmen“ (Allmansberger et al. 2009, S. 19).

Dazu ist es notwendig, didaktisch verschiedene Lerninhalte, Methoden, Leitfäden und Reflexionsinstrumente als sog. „scaffolds“ (Lipscomb et al. 2004) auszuarbeiten und zu erproben, um eine Entwicklung der Selbstlernkompetenzen auf verschiedenen Ebenen zu ermöglichen. Der Zwischenbericht zum Modellversuch LASKO stellt mit der Zusammenfassung der Ergebnisse der Zwischenevaluation heraus, das Lernende im Umgang mit Selbststeuerung in Lernprozessen über Defizite verfügen. So werden – hier exemplarisch dargestellt - von 40% der Auszubildenden am OST Elbe Elster (Oberstufenzentrum) selten Lernvorgänge geplant, 46% teilen selten eigenständig Lernzeiten ein oder selten bis nie wird von ca. 70% der Auszubildenden der eigene Lernerfolg kontrolliert

(vgl. Pahl et al. 2007, S. 4ff.). Dementsprechend „als Schwierigkeit in der Umsetzung des selbstgesteuerten Lernens stellte sich zu Beginn des Modellversuchs durch unser exemplarisches Vorgehen bei den Schülerinnen eine Verunsicherung ein, die vertraute lehrerorientierte Unterrichtsstrukturen vermissen und Ängste entstehen ließen, nicht genug und nicht das Richtige für die Prüfung zu lernen“ (Lauritzen & Greb 2008, S. 24).

Damit kann festgestellt werden, dass Kompetenzen zur Selbststeuerung, d.h. die selbstständige Gestaltung von Zielen, Prozessen und Lernbedingungen einer Entwicklungsunterstützung bedürfen, da ein Weglassen von erzeugungsdidaktischen Elementen nicht allein zu einer Selbststeuerung bei den Lernenden führt (vgl. Herkner & Pahl 2008, S. 69). Insgesamt hat die Kompetenz zur Selbststeuerung damit etwas zu tun, dass die Lernenden darin unterstützt werden, Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen. Das Bedarf eines „Zutrauens“ durch die Lehrenden (vgl. Allmannsberger et al. 2008, S. 19), aber auch ein Lehr-Lernarrangement, das die Selbststeuerung unterstützt. Dilger & Sloane (2007, S. 7) formulieren dazu vier Aspekte, die innerhalb eines Projektes dabei unterstützen, die Lernendenperspektive einzunehmen:



- „Lenkung der Aufmerksamkeit auf das eigene Lernen
- Implizite Vermittlung von Beobachtungs- und Beschreibungsmöglichkeiten des Lernens
- Förderung des 'Lernenlernens'
- Reflexion des jeweils eigenen Lernens.“

Lernvereinbarungen wurden dazu als ein Instrument entwickelt, um selbstständiges Lernen anzuregen und heterogene Lerngruppen anzusprechen. „Anhand von Lernvereinbarungen bekommen Lernende Gelegenheit auszuhandeln, welche Lernerfahrungen („learning experience“) sie machen möchten (vgl. Harvey/Green 1993, S. 26). Sie bestimmen ihr Lerntempo, ihren Zeitplan. Sie beschaffen sich selbstständig Informationen zur Bearbeitung der Lernvereinbarung, wählen Materialien, Medien und Methoden. Außerdem kontrollieren und evaluieren die Lernenden ihren Lernprozess“ (Hahn & Clement 2007, S. 1). Die Lernvereinbarung bezieht sich dabei auf eine Lernsituation, die idealerweise im Rahmen der didaktischen Analyse einen Ausschnitt aus dem Lernfeld darstellt, das ein berufliches Handlungsfeld repräsentiert. Ziel der Lernvereinbarung ist es dann, im Rahmen der beruflichen Bildung einen Beitrag zur beruflichen Handlungskompetenz zu leisten, indem Aspekte der Situations- und Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip miteinander verbunden werden (vgl. ebd. S. 2ff.).

Abbildung: Situations- und Handlungsorientierung durch Lernvereinbarungen.

Quelle: Eigene Darstellung.

Im Modellversuch SIQUA (Sicherung von Ausbildungsplätzen und Qualitätsstandards in der Region durch selbstgesteuerte und kooperative Lernformen) werden zur Entwicklung von Lernvereinbarungen bestimmte Komponenten ausgewiesen, die sich als besonders hilfreich erwiesen haben (siehe Beispiel im Anhang):

- „Zeitrahmen, in dem die Bearbeitung der Lernaufgabe erfolgt
- Lernaufgabe/Lerninhalte, die bearbeitet werden
- Arbeitsschritte, die bei der Bearbeitung durchgeführt werden
- Leitfragen, welche die Auszubildenden unterstützen
- Quelle, die zur Bearbeitung der Lernaufgaben zur Verfügung stehen
- Bewertungskriterien (Was wird bewertet? Wie wird es bewertet?)
- Leistungen der Lehrkraft“ (Hahn 2008, S. 109).

Der Modellversuch, so Hahn (2008, S. 107ff.), zeigt die Praktikabilität des Einsatzes von Lernvereinbarungen, insbesondere, dass der Heterogenität durch eine sich steigernde Individualität während des Vorhabens mehr Raum gegeben werden konnte. Innerhalb des Versuches wurden zum Beispiel zunächst Lernvereinbarungen mit kleineren Gruppen eingesetzt, die erst einmal mit Einzelgesprächen begleitet wurden. Daraus erwuchs die Basis, prozessimmanent einzelne Lernvereinbarungen zu formulieren, die auf den individuellen Entwicklungsstand abgestimmt wurden. Die Lernenden hatten dadurch die Möglichkeit, Wissen und Lernwege selbst zu bestimmen, da sie eine eigenständige Strukturierungsleistung übernehmen mussten.

Eigenständigkeit kann in diesem Sinne auch Prozessverantwortlichkeit bedeuten. Der Lernreflektor aus dem Modellversuch segelbs stellt dazu ein pragmatisches Instrument dar, eine Arbeitsprozesshilfe anschaulich in den Lernprozess zu integrieren. Als dreidimensionaler Tetraeder werden die Phasen der vollständigen Handlung abgebildet (siehe Beispiel im Anhang):

„Die erste Fragestellung ‚Was muss ich tun?‘ dient der Analyse der Problematik der Ausgangssituation und dem Erfassen der Problemstellung der Lernaufgabe. Die zweite Frage ‚Wie löse ich die Aufgabe?‘ soll den

Lernenden helfen, die Aufgabe umzusetzen und die elementaren Arbeitsschritte zu planen. Die letzte Frage dient der Reflexion des Arbeitsprozesses und lautet: ‚Wie kontrolliere ich mein Ergebnis?‘ Diese Fragestellung zielt darauf ab, inwieweit sich der Arbeitsprozess verbessern lässt. Die drei genannten Fragestellungen müssen von den Lernenden danach in weitere Teilfragen untergliedert werden. Zudem sollen die Lernenden ihre Aufzeichnungen auf dem Tetraeder dokumentieren, um in weiteren Arbeitsprozessen auf ihre Dokumentationen zurückgreifen zu können“ (Krakau & Rickes 2007, S. 10).

Dilger & Sloane (2007, S. 1) stellen dementsprechend heraus, dass didaktische Hilfsmittel auch eine Selbstregulation innerhalb der Lernprozesse unterstützen können müssen, indem gezielt Reflexionsinstrumente angeboten werden. Dilger et al. (o.J., S. 4ff.) sehen im Wissen über die eigenen Fähigkeiten den entscheidenden Ansatzpunkt für Lernprozesse, was nur über eine ausgeprägte Selbst-Reflexion erlangt werden kann. Damit geht auch eine Kritik an der meist dominierende Fachlichkeit vieler Prüfungen einher, bei denen zu selten Situationen zum Gegenstand genommen werden, die das Handlungsfeld und damit das Lernfeld repräsentieren.

Insgesamt kann festgestellt werden, dass Selbststeuerung einen differenzierten Blick auf die Leistungen und eine adäquate Rückmeldung benötigt, weshalb Reflexionsphasen gezielt in den Lernprozess eingeplant werden sollten. Im Modellversuch segelbs wird sogar herausgestellt, dass wenig durchdachte Reflexionsphasen kontraproduktiv wirken können. Es werden drei Aspekte herausgearbeitet, die eine Reflexion seitens der Lernenden beinhalten sollten:

- der Bezug der Lernsituation zur individuellen Person,
- verschiedene Aspekte des Lernprozesses
- das Handlungsprodukt der Lernsituation (SfSBM 2009, S. 35).

Als ein dafür geeignetes Instrument wurde das Paderborner Lerntableau identifiziert, ein Fragebogen, der die Berufsschüler in ihrer Reflexion unterstützt. Im Lerntableau wird mit drei Dimensionen gearbeitet, die jeweils verschiedene Subskalen beinhalten:

- „Umgang mit internen Ressourcen‘ (z.B. Leistungsmotivation, Interesse, Aufmerksamkeit),
- ‘Umgang mit externen Ressourcen‘ (Lernzeit, Lernmitteln, Lernraumgestaltung) und
- ‘Umgang mit eigenem Wissen und Denken‘ (Informationsverarbeitungsstrategien, Planungsstrategien, Kontrollstrategien usw.)“ (Dilger & Sloane 2007, S. 14).

Die Auswertung des Fragebogens erfolgte dabei unter Bezug zum Klassendurchschnitt mit Hilfe der Visualisierung durch eine Ergebnisspinne. Dies war die Grundlage, um Berufsschülern Hinweise für die weitere Vorgehensweise im Lernprozess zu geben (vollständige Version des Paderborner Lerntableaus in Dilger et al. o.J., S. 29ff.).

5.2 Produktiv

Lernen ist dann produktiv, wenn den Lernenden der Raum geboten wird, Entdeckungsarbeit aufgrund der natürlichen Neugier zu vollziehen. Raum für selbstgesteuertes Lernen bedeutet dann nachhaltiges Lernen, weil der Einzelne persönlich und authentisch in der Lernsituation beteiligt ist. „Das heißt aber, dass Schüler sich als Agenten im Lerngeschehen erfahren müssen und nicht nur als fremd gesteuert auf die Pläne der Lehrkräfte reagierende.“ (Gerdsmeier & Köller o.J. b, S. 3). Aus dem Modellversuch LASKO heraus wurde die Erkenntnis gewonnen, dass für eine echte Beteiligung der Lernenden eine Berücksichtigung der Erfahrungswelt wichtig ist. Die eingesetzten Lernaufgaben sollten der Erfahrungswelt Rechnung tragen. Am Anfang der Einführung selbstgesteuerten Lernens sollten die Lernenden mit klein-

schrittigen Anweisungen arbeiten und dann mehr und mehr die Analyse und Umsetzung der nötigen Arbeitsschritte eigenständig vollziehen (vgl. Trautmann-Blasius & Kühn-Meinert 2007, S. 179). Gerdsmeier & Köller (o.J.a, S. 3) stellen daher die Bedeutung der individuellen Förderung durch Lernaufgaben heraus, weil hier „unterschiedliche Vorerfahrungen, Vorkenntnisse, Entwicklungsmöglichkeiten und auch Lernschwierigkeiten“ (ebd.) berücksichtigt werden können.

Innerhalb des Projektes wurden fünf Typen (vgl. Abbildung, linke Spalte) von Lernaufgaben identifiziert, die durch unterschiedliche Kriterien (Kopfzeile) operationalisiert wurden. Jeder Aufgabentyp kann dann anhand verschiedener Kriterien charakterisiert werden (Mehrfeldertafel) (Konkrete Aufgabenbeispiele sind zu finden: Gerdsmeier & Köller o. J.a):

„Das Merkmal der ‚Arbeitsanweisung‘ in Aufgaben in Spalte (a) steht gezielt am Anfang und ist in einem Spannungsverhältnis zu Formen der Problemerzeugungen zu sehen, die in Spalte (d) und (e) genannt werden. Es steht auch in einem potentiellen Kontrast zu der in Spalte (c) erwähnten Problemhaltigkeit – nicht weil das notwendig so sein müsste (Aufgabentyp 2 beispielsweise enthält beides), sondern – weil die Masse der faktisch anzutreffenden Aufträge auf Problemhaltigkeit keinen großen Wert zu legen scheint. Ein weiteres Merkmalspaar finden wir in den Spalten (b) und (f): Regelanwendungen und Modellierungen. Damit wird etwas über die dominante Bearbeitungsform von Problemen ausgesagt. Bei Modellierungen werden kognitive Operationen erforderlich, die nicht mehr gänzlich algorithmisierbar scheinen, also mehr als den Einsatz gegebener Regeln erfordern. Gefordert sind dann auch eigene konstruktive Leistungen. Modellierende Gestaltungskraft ist sowohl bei anspruchsvoller Problembearbeitung nötig, aber auch gerade an der Überwindung der Bruchstelle zwischen Alltagswissen und wissenschaftsbestimmtem Wissen, also bei der schulischen

Kultivierung von Literacy“ (Gerdsmeier & Köller o.J.a, S. 5f).

Abbildung: Mehrfeldermatrix differenzierter Aufgabentypen.

Quelle: Gerdsmeier & Köller o.J.a, S. 21.

der Auftragsübergabe mit Dokumentation und Kundeneinweisung ergeben (vgl. Berben 2008, S. 420). So kann am Beispiel einer Hebelpresse exemplarisch die Bedeutung eines Montageplans herausgearbeitet werden, indem die Schüler die Unterschiede zwischen

Aufgabe	Arbeitsanweisung	Regelanwendung	Problemhaltigkeit	kommunikative Problementwicklung	partizipative Problementwicklung	Modelierung	eine Lösung (ein Lösungsweg)	mehrere Lösungswege	Problemvialt
	a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)
Typ 1 Auftrag		i. d. R.					i. d. R.		
Typ 2 Problemvorgabe									
Typ 3 Komplexe Problematik									
Typ 4 Erzeugung Störung									
Typ 5 Gemeins. Problementwicklung									

Lernaufgaben allein reichen für eine produktive Gestaltung eines Lehr-Lern-Arrangements nicht aus. Vielmehr kommt neben der Gestaltung von Lernaufgaben mit Hilfe einer Typisierung der Berücksichtigung einer Arbeitsprozessorientierung eine wichtige Bedeutung zu. Im Arbeitsprozess selbst kann der Lernende verschiedene Rollen einnehmen, die sich aus den verschiedenen Phasen der Auftragsannahme mit der Analyse der Situation, der Auftragsplanung mit konkreten Handlungsschritten, der Auftragsausführung mit Funktions- und Sicherheitsprüfung sowie

einen tabellarischen und einen schematischen Montageplan selbst erschließen und auf einen konkreten Instandhaltungsauftrag einer Hebelpresse übertragen. Die Lernenden erarbeiten dazu einen tabellarischen und einen schematischen Montageplan, um deren Vor- und Nachteile in der konkreten Anwendungssituation zu erfahren. „Der Kompetenzzuwachs ließe sich insbesondere überprüfen, indem andere Personen nur auf der Basis der erarbeiteten Montagepläne (sowie Stückliste und Montage- oder Explosionszeichnung) die Hebelpresse zusammenfügen würden“ (Pahl et al. 2007, S. 138).

Damit kann zusammengefasst werden: Erst in der Gestaltungsdimension eines kompletten Arbeitsprozesses können Lernende unterschiedliche Perspektiven einnehmen, und neben einer reinen Fokussierung auf das Handlungsprodukt oder den Lernprozess auch die „(...) immanenten politischen, ökonomischen, ökologischen und sozialen Bezüge (...)“ (Berben & Schmidt 2007, S. 185) betrachten.

5.3 Aktivierend

Das Bearbeiten konkreter Aufgabenstellun-

Phänomene wie das Verhältnis des Einzelnen zu der Lern- und Arbeitsumgebung, die Beziehungen und Kooperationsmöglichkeiten zwischen den Akteuren, Lern- und Arbeitskulturen, Traditionen, Lern- und Arbeitsatmosphäre etc. gemeint sein. (...) Zur Initiierung und Förderung selbstständigen und kooperativen Lernens sind (...) auch adäquate Unterrichtskonzepte notwendig“ (Euler et al. 2009, S. 43f.).

Abbildung: Multifunktionale Lern- und Arbeitsumgebung.

Quelle: Eigene Darstellung.



gen ermöglicht über die Aspekte der produktiven und selbstgesteuerten Lernprozessgestaltung hinaus die Aktivierung der Lernenden, weil sie Lösungswege selbst planen, durchführen und überprüfen. Im Abschlussbericht des Programträgers wird unter Bezugnahme auf das Beispiel LASKO für eine Instandhaltungsorientierte berufliche Bildung darauf verwiesen, dass die Abbildung der vollständigen Handlung für eine tatsächliche Eigenaktivität der Lernenden didaktisch aufbereitet Materialien und Arbeitsumgebungen und adäquate Unterrichtskonzepte benötigt, was zusammen in eine „Multifunktionale Lern- und Arbeitsumgebung“ (Euler et al. 2009, S. 43) mündet. Selbstgesteuertes Lernen benötigt eine klare Strategie, so das Fazit:

„Unter Gestaltungsansprüchen können zwei wichtige Teilbereiche unterschieden werden. Dieses betrifft zum einen die gegenständlichen Elemente einer solchen Umgebung wie Gebäude und Außenbereiche, Lern-, Arbeits- und Aufenthaltsräume oder auch Ausbildungs- und Unterrichtsmedien. Zum anderen können damit aber auch eher psychosoziale

Der Einsatz technischer Systeme kann für die Aktivierung der Lernenden einen Beitrag leisten, indem sinnliche Erfahrungen gestiftet werden. Anhand des Modellversuchs LASKO kann herausgestellt werden, dass es dabei auch nicht auf teure technologische Lösungen ankommt, sondern darauf, gemäß der didaktischen Analyse Aspekte der exemplarischen Bedeutung einfließen zu lassen, nämlich „(...) möglichst viele Konzepte der Instandhaltung zu entwickeln bzw. zu erproben, indem der Unterricht so organisiert wird, dass die Auszubildenden unter Berücksichtigung ihrer vorhandenen Kompetenzen differenzierte Aufgaben am realen Objekt zu lösen haben oder wenigstens ihre Lösungen überprüfen“ (Trautmann-Blasius & Kühn-Meinert 2007, S. 177). Dieses Ziel kann z.B. mit einer „einfachen“ Tischbohrmaschine erreicht werden. Das Vorgehen kann jeweils induktiv oder deduktiv angelegt sein, indem entweder mit Hilfe einer Fehlerbeschreibung eine Instandhaltung vorgenommen wird oder manipulierte Fehler gefunden werden sollen

und nach deren Ursache geforscht wird (vgl. ebd.).

Der Modellversuch LASKO zeigt aber auch, dass neben aller Programmatik der Lernfeld- und Handlungsorientierung in der beruflichen Bildung ein Ansatz multifunktionaler Lern- und Arbeitsumgebungen nicht selbstverständlich ist, da für die Brandenburger Berufsschulen des Modellversuchs erst die entsprechenden Bedingungen für die Umsetzung (vgl. Abbildung) selbstgesteuerten Lernens geschaffen werden mussten.

5.4 Situativ

Eine didaktische Jahresplanung, bei der Lernstrategien und Lernsituationen aufeinander abgestimmt werden, ist die didaktische Voraussetzung für ein Lernen anhand von Praxisbeispielen. Im Modellversuch segel-bs wurde ein Instrument zur Evaluation entwickelt, das die Qualitätskriterien für eine Lernsituationsentwicklung markiert (SfSBM 2009, S. 97f.): Abbildung: Qualitätskriterien für eine Lernsituationsentwicklung.

Quelle: Eigene Darstellung.

Problemgehalt der Lernsituation:

1. Beinhaltet die Lernsituation eine Problemstellung?
2. Ist die Problemstellung in eine Situation eingebunden?
3. Besitzt die Problemstellung einen Bezug zur beruflichen Tätigkeit?
4. Weist die Problemstellung Verbindungen zu fachlichen Inhalten auf?
5. Sind für die Bewältigung der Problemstellung konkrete Kompetenzen formuliert?
6. Ist die Problemstellung exemplarisch für das Anwendungsfeld, d. h. ist die Problemstellung typisch für die berufliche Tätigkeit?

Innere Struktur der Lernsituation:

1. Ist die Lernerhandlung vollständig, d.h. umfasst sie Planungs-, Durchführungs- und Kontrollphasen?

2. Ist die Lernerhandlung auf ein Ergebnis hin orientiert?
3. Ist das Verhältnis von Selbst- und Fremdsteuerung der Lernenden entsprechend ausgewogen?
4. Ist die Anwendung von Lern- und Arbeitsstrategien in der Lernerhandlung notwendig?
5. Bestehen in der Lernsituation Differenzierungsmöglichkeiten?
6. Sind Reflexionsphasen in der Lernsituation vorgesehen?

Äußere Struktur und die Einbindung der Lernsituation:

1. Bestehen Verbindungen zu anderen Lernsituationen?
2. Leistet die Lernsituation einen Beitrag zur beruflichen Handlungskompetenz?
3. Wird in der Lernsituation auf Vorwissen zurückgegriffen?
4. Ist die Komplexität der Lernsituation entsprechend ihrer Position in der didaktischen Jahresplanung gestaltet?
5. Bestehen Variationsmöglichkeiten für die Lernsituation?
6. Bietet die Lernsituation Ansatzpunkte für die Systematisierung von Inhalten?

Förderung selbst regulierten Lernens in der Lernsituation:

1. Wird eine Verknüpfung der Lern- und Arbeitsstrategien zu den beruflichen Tätigkeiten vorgenommen?
2. Sind Lern- und Arbeitsstrategien in die Lernerhandlung eingebunden?
3. Werden in der Lernsituation Lern- und Arbeitsstrategien explizit oder implizit thematisiert?
4. Sind ausreichend Steuerungsanteile auf die Lernenden übergeben?
5. Werden in allen Phasen der Handlung Steuerungsanteile auf die Lernenden übertragen?
6. Erfolgt eine Dokumentation und Reflexion der Lern- und Arbeitsstrategien durch die Lernenden?“

Die Bedeutung der Kriterien kommt besonders dann zum Tragen, wenn klassische Dimensionen der beruflichen Bildung überschritten werden und wie im Beispiel des Modellversuchs SIQUA innerhalb einer ländlichen Region das Fachklassenprinzip aufgelöst wird, um die berufliche Bildung aus ökonomischer Perspektive aufrechtzuerhalten. Hier wurde eine systematische Curriculumsanalyse als Voraussetzung formuliert, um für eine fachklassenübergreifende Bildungskonzeption gemeinsame Bausteine zu identifizieren, die gemeinsam unterrichtet werden können und dabei dem Anspruch einer Situationsorientierung des jeweiligen Ausbildungsberufes gerecht werden.

„Die Zusammensetzung der Klassen folgt meist einer bestimmten Fachrichtung (z. B. Koch, Hotelfachmann, Restaurantfachmann). Mitunter fasst die gemeinsame Beschulung aber auch ganz verschiedene Berufsfelder zusammen. So fanden sich in einer Klasse die folgenden Ausbildungsberufe: Industriekeramiker, Friseur, Chemikant, Industriemechaniker (Fachrichtung: Betriebstechnik), Elektroniker (Betriebstechnik), Kaufmann im Groß- und Außenhandel, Bankkaufmann, Speditionskaufmann, Kaufmann für Bürokommunikation und Rechtsanwalt- und Notarangestellter. Dieses Beispiel stellt in seiner Vielfalt sicherlich eine Ausnahme dar. Es zeigt aber die enormen Anstrengungen, die Schulen auf sich nehmen, um den Auszubildenden eine Beschulung vor Ort zu ermöglichen“ (Hahn & Clement o.J., S. 2).

„Je nachdem, ob sie den gemeinsamen Unterricht ausbildungsjahrübergreifend oder berufsübergreifend durchführen, wiederholen sich die Lehrgänge jährlich oder treten über die Ausbildungsjahre hinweg in Epochen auf. (...) Bei diesem Einsatz bleibt es nicht aus, dass z.B. Auszubildende des 2. Ausbildungsjahres Unterrichtsinhalte des fortgeschrittenen 3. Ausbildungsjahres verstehen

und lernen müssen“ (Hahn & Clement 2006, S. 7f.). Die turnusmäßige regelmäßige Wiederholung wurde als „Paternoster-Verfahren“ (ebd.) bezeichnet. Diese Form des klassenübergreifenden Unterrichts kann sowohl aus pädagogischer als auch aus ökonomischer Perspektive als wertvoll betrachtet werden.

Abbildung:

Paternoster-Verfahren.

Quelle: Hahn & Clement 2006, S. 8.



Dieses Prinzip erfordert einen besonderen Anspruch an die innere Differenzierung, um der Situation der Lerngruppe gerecht zu werden und den Unterricht darauf abzustimmen. Hierzu sind spezielle Methoden und Verfahrensweisen anzuwenden, die zur „Makrostrukturierung des Tätigkeitsbereichs“ (Herkner & Phal 2008, S. 64) beitragen. Dazu können Elemente gehören, wie Lernvereinbarungen, Lernprotokoll oder kooperative Lernformen, wie sie im Handbuch klassenübergreifender Unterricht exemplarisch dargestellt werden (vgl. Hahn & Clement 2006, S. 22ff.).

Der Modellversuch SELEA (Selbstständiges Lernen in der Altenpflegeausbildung) zeigt darüber hinaus die Bedeutung offener didaktischer Arrangements auf. Beispielsweise werden bestimmte Verfahren wie die Zukunftswerkstatt gezielt eingesetzt. Entsprechend des didaktischen Prinzips eines handlungsorientierten Unterrichts wurde hier herausgearbeitet, wie die individuellen Interessen und Bedürfnisse alter Menschen berücksichtigt werden können. Anhand der Methode konnten durch die verschiedenen Phasen einer Zukunftswerkstatt mit den Phasen der Kritik, Phantasie und Verwirklichung Erfahrungen aus der eigenen Pflegepraxis aufgegriffen und Konzepte verschiedener Einrichtungen einbezogen werden. Gleich-

zeitig konnte die Teamarbeit als wichtige Kompetenz in der Altenpflege gefördert werden: „Im Zusammenhang mit dieser Fragestellung [Frage nach Selbststeuerung des Lernprozesses, Anm. d. Verf.] fiel die Bewertung fast durchgehend positiv aus. Insbesondere erwähnten die Schüler, dass es hilfreich war. Die Aufgaben aufzuteilen, so dass jeder für sich die entsprechenden Daten sammeln konnte“ (Lauritzen & Greb 2008, S. 80).

5.5 Sozial

Eine qualitative Rückmeldung an die Schüler ist ein wichtiges Instrument zur Entwicklung von Selbstlernfähigkeiten innerhalb selbstgesteuerter Lernprozesse. Für so ein Feedback ist systematisch Zeit und Raum in die didaktische Konzeption einzuplanen. Instrumente, wie das Paderborner Lerntableau, „(...) haben gezeigt, dass die Schülerinnen und Schüler die Dokumentation ihrer eigenen Leistungsentwicklung als große Wertschätzung empfanden.“ (Euler et al. 2009, S. 28). Bei einer Begleitbefragung der Teilnehmenden des Modellversuchs segel-bs (Bayern) wurden folgende Einschätzungen zum Thema Feedback abgegeben:

- „Die Schüler schätzen es sehr, wenn sie merken, dass ich ihnen persönlich Feedback gebe. Sie wissen, dass ich mich dann ganz persönlich mit ihnen beschäftigt habe und dass sie mir am Herzen liegen.“
- „Mein schönstes Erlebnis war, als mir ein wirklich schwieriger Schüler nach einem halben Jahr sagte: „Jetzt ist der ganze „Scheiß“ (Schule) gar nicht mehr so schlimm und ich finde das Ganze auch gar nicht mehr so sinnlos.“ (Allmansberger et al. 2009, S. 19).

Das Wahrnehmen des „Gesehen werden“ durch die Schüler stellt ein wichtiges emotionales Element dar, weil hier ein Grundbedürfnis nach Anerkennung befriedigt wird und damit ein Beitrag zur Selbstwertentwicklung als positives Lebensgefühl geleistet wird.

Der Modellversuch zeigt aber exemplarisch auch, dass hierzu eine Veränderung der Arbeitskultur seitens der Lehrkräfte gehört, da von der Art und Weise der Kommunikation und Kooperation untereinander maßgebliche Impulse ausgehen, um selbstgesteuerte Lernprozesse positiv zu moderieren. Lernende werden nur kooperieren, wenn die Lehrenden dies mit ihrer Haltung und ihrer didaktischen Konzeption selbst vorleben. Dies hat zudem Auswirkungen auf die Berufszufriedenheit, weil Unterricht dann wieder Spaß macht:

- „Die Vorbereitungen im Team machen mir Spaß und wir lernen so unsere Schüler viel besser kennen, denn jeder erzählt ein wenig über auffällige Ereignisse, so dass aus Fragmenten ein Schülerbild entsteht, das uns schon oft überraschte“ (ebd. S. 18).

Instrumente, wie ein halbstrukturiertes Portfolio (Dilger et al. o.J., S. 24) in Form eines Lerntagebuchs, können ergänzend eingesetzt werden, um konstruktive Formen der Kommunikation einzuüben, da zum einen der eigene Lernprozess reflektiert wird, zum anderen auch eine begründete Grundlage für Beratungsgespräche geschaffen wird. Es kann dann gezielt Feedback an die Lernenden gegeben bzw. im Gespräch der Leistungsstand erörtert werden. Dieses Lerntagebuch kann als persönliches „Schüler-Logbuch“ (ebd. S. 26) um die Dimensionen eigener Gefühle, Eindrücke und Gedanken erweitert werden, damit die Schüler ihre eigene Wahrnehmung reflektieren können und gleichzeitig die Lehrenden ein Feedback darüber erhalten, wie die Unterrichtskonzeption seitens der Schüler eingeschätzt wird. Die soziale Dimension lebendiger und nachhaltiger Lehr-Lern-Arrangements erscheint vor diesem Hintergrund als ein interdependentes Verhältnis zwischen Lehrenden und Schülern.

6. Kritische Würdigung

Schüler Logbuch Thema der Lernsituation: z.B. „Mit Wissen zum Verkauf“		LF: 2 LS: 1 Datum:
	Meine Eindrücke im eigenen Arbeitsprozess	Meine Eindrücke im Gruppenprozess
Hat die Lernsituation zum eigenständigen Handeln (planen, informieren, bearbeiten, ...) angeregt?		
War die Lernsituation fachlich anspruchsvoll? Fühlten Sie sich angemessen gefordert?		
Wirkte die Lernsituation auf Sie motivierend?		
Konnten Sie ihr Lern- bzw. Arbeitsverhalten verbessern?		
Hatte die Lernsituation einen praktischen Bezug zu ihrem Berufsalltag?		
Können Sie gelernte für ihre Berufspraxis nutzen?		
Notizen		

Abbildung: Beispiel einer Vorgabe für das Schüler-Logbuch.

Quelle: Dilger et al. o.J., S. 27.

Die Erfahrungen aus dem Modellprogramm zeigen, dass die Umsetzung eines selbstgesteuerten Lernens konzeptionell trotz der breiten öffentlichen Diskussion des Themas nicht einfach verordnet werden kann. „Voraussetzung ist (...) ein Lernkulturwandel in den Schulen, der mit einem Rollenwandel der Lehrkräfte einhergeht“ (Hahn 2008, S. 115). Die Lehreraus- und -fortbildung stellt für die Umsetzung innovativer didaktischer Szenarien den entscheidenden „Transmissionsriemen“ (Busian & Pätzold 2004, S. 2) dar. Der entscheidende Grundgedanke dahinter ist, dass Lehrkräfte selbst erfahren müssen, was sie pädagogisch umsetzen „sollen“, weshalb im Abschlussbericht des Modellversuchs *sege-ls* (vgl. Allmannsberger et al. 2008, S. 21) explizit darauf verwiesen wird, Ansätze selbstgesteuerten Lernens in der Referendarausbildung anzuwenden.

Die Kenntnis der Prinzipien selbstgesteuerten Lernens in seiner didaktisch-pädagogischen Ausgestaltung stellte sich als wichtig für die Umsetzung heraus, da insbesondere eine lernfeldübergreifende Planung innerhalb von Kollegenteams mit zwei Lehrkräften als am zweckmäßigsten eingestuft wird, d.h. auf die Ebene der Einzelperson verlagert wird. Dies bedeutet neben der konzeptionellen Transparenz zum einen einen erhöhten Arbeitsaufwand und zum anderen einen erhöhten Kooperationsbedarf. „Von Vorteil ist, dass sich die Lehrkräfte im Unterricht dann nicht mehr als ‘Einzelkämpfer’ fühlen müssen“ (Trautmann-Blasius & Kühn-Meinert 2007, S. 180).

Bei fehlender Vorkenntnis ist es dagegen notwendig, innerhalb der Projektkonzeption Zeit und Ressourcen einzuplanen, um eine Veränderung von Habitualisierungen aufzulösen, da sonst aufgrund fehlender Gestaltungsvorstellungen zum selbstgesteuerten Lernen Widerstände gegen Veränderungen und damit gegen pädagogische Innovationen entstehen (vgl. Euler et al. 2010, S. 269). So zeigte sich im Modellversuch *SELEA*, dass beim Bestehen von konzeptionellen Problemen innerhalb des Kollegiums (wie zum Beispiel „Studentafel, Prüfungsordnung, fehlende personelle und in-

haltliche Verzahnung“ (Lauritzen & Greb 2008, S. 5)) viele Aktivitäten auf Nebenschauplätzen stattfinden und somit Energie und Ressourcen binden (vgl. ebd.).

Für die Lehrkräftekooperation wurde im Abschlussbericht daher zusammenfassend herausgestellt, dass unterschiedliche Kooperationsverständnisse auch zu einer differenten Einschätzung der Situation führten und daher mit unstimmgigen Kooperationsaktivitäten begleitet waren. Es bedarf daher eines hohen zeitlichen und organisatorischen Aufwands, um sinnvolle und zielführende „Ko-Konstruktionen“ (Euler et al. 2010, S. 249) zu entwickeln. Dies zeigte sich auch, wenn fachfremde Lehrkräfte eingebunden werden sollten. Allein durch die hohe Binnenkomplexität selbstgesteuerter Lernszenarien zeigten sich diese Lehrkräfte in der Gestaltung ihrer Unterrichtsentwürfe überfordert (vgl. Euler et al. 2009, S. 49).

Die Entwicklung eines gemeinsamen Begriffs- und pädagogischen Grundverständnisses hat sich in den Modellversuchen daher als zweckmäßig erwiesen (vgl. ebd. S. 26). Erst in dieser Gemeinsamkeit ist eine erleichterte Abstimmung und ein „einheitliches“ Vorgehen möglich (vgl. Allmannsberger et al. 2008, S. 12). Entsprechend dieser Prämissen konnten im Modellversuch *SELEA* im Rahmen der Begleitevaluation durch leitfadengestützte Interviews differenzierte Begründungen herausgearbeitet werden, die für und gegen Innovationsbereitschaft von Lehrkräften sprechen:

- „Gestaltungsinteresse, häufig auch im Sinne eines Lerninteresses, stellt sich als eine zentrale Voraussetzung für Innovationsbereitschaft heraus.
- Ein Bewusstsein für Veränderungsbedarfe, häufig verbunden mit der Intention, Positives zur Förderung von Schülerinnen und Schülern beizutragen, ist ein weiteres vielgenanntes Motiv für den Willen und die Bereitschaft, sich in innovativen Projekten zu engagieren. (...).
- Vorbehalte und Widerstände gegenüber Innovationen, und damit einhergehend ein

Mangel an Innovationsbereitschaft, kann sich entweder auf die Inhalte oder auf die Präsentation von Innovationen beziehen.

- Ein weiterer Hauptgrund für mangelnde Bereitschaft, sich im Rahmen von Innovationen zu engagieren, ist die Frage danach, inwieweit sich ein erwartetes Engagement individuell oder kollektiv rechnen wird (lohnende Investition.)“ (Euler et al. 2009, S. 143).

Als Fazit kann insgesamt festgehalten werden, dass eine handlungs- und arbeitsprozessorientierte Gestaltung des Lehr-Lern-Arrangements zu einer verbesserten Motivation und Beteiligung der Schüler innerhalb der beruflichen Erstausbildung führte (vgl. Berben & Schmidt 2007, S. 187).

Literaturverzeichnis

Allmansberger, P./Pfahler, M./Ruscheinsky, Y./Stahl, C. & Dilger, B. (2009): Abschlussbericht zum BLK-Modellversuch „Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule (segele-bis, Bayern). Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München. Erreichbar unter: <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=a6fb9f25ed978a2603708a9bcb2e7651> [14.06.2012].

Arnold, R. (2012a): Wie man lehrt ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA Modell. Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Arnold, R. (2012b): Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreife. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Arnold, R. (2012c): „Beim Lernen ist es wie beim Eisberg: Das Tragende sieht man nicht“: Ergebnisse einer systemischkonstruktivistischen Lernforschung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung Heft 4, S. 481-485.

Arnold, R. (2011): Lebenslang Lernen. In: Sicherheitsreport, H. 4, S. 8 – 9.

Arnold, R. (2005): Intervention? – Abschiede von pädagogischen Steuerungsillusionen. In: GEW-Zeitung RLP, Sonderbeilage 05, H. 4, S. XIII-XVI. [Erreichbar unter: www.uni-kl.de/paedagogik/Texte/gew05_4.pdf, Stand: 12.03.2013].

Arnold, R. & Pachner, A. 2011. Konstruktivistische Lernkulturen für eine kompetenzorientierte Ausbildung künftiger Generationen. In: Eckert, T.; Hippel, A. von; Pietraß, M. & Schmidt-Hertha, B. (Eds.): Bildung der Generationen. Springer Verlag, Heidelberg, S. 299-307.

Arnold, R. & Lernen, M. (2003): Lernkulturwandel und Ermöglichungsdidaktik – Wandlungstendenzen in der Weiterbildung. In: QUEM-report Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 78: Weiterlernen – neu gedacht, S. 23 – 33.

Arnold, R. & Gómez Tutor, C. (2001): Selbstlernfähigkeit, pädagogische Professionalität und Lernkulturwandel. [Erreichbar unter: http://www.uni-kl.de/paedagogik/Materialien/Faltblatt_BLK_Selbstlernkompetenz.pdf, Stand: 12.02.2013].

Beercroft, R. & Schmidt, J.C. (2012): Die Szenariomethode in der Interdisziplinären Technikbildung – Ein didaktische Rekonstruktion. In: Dusseldorp, M. & Beercroft, R. (Hrsg.): Technikfolgen abschätzen lehren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 229 – 175.

Berben, T. (2008): Arbeitsprozessorientierte Lernsituationen und Curriculumsentwicklung in der Berufsschule. Bielefeld: wbv.

Berben, T. & Schmidt, A. (2007): Gestaltung arbeitsprozessorientierter Lernsituationen für Anlagenmechaniker. In: lernen und lehren, Jg. 22, H. 88, S. 181.

Bergmann, G. & Dadub, J. (2006): Relationales Innovationsmanagement – oder: Innovationen entwickeln, heißt Lernen verstehen. In: Zeitschrift für Management. Jg. 1, H. 2, S. 112 – 140.

BLK (2004): Jahresbericht 2004. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Erreichbar unter: <http://www.blk-bonn.de/papers/jb2004.pdf> [Stand: 14.06.2012].

BC-Forschung (2001): Der Arbeitsschutz besitzt ein Transferproblem. Erreichbar unter: http://www.bc-forschung.de/site.aspx?url=html/schluesselformen_3.htm

Böttcher, W. & Lindart, M. (2009): Schlüsselqualifiziert: Schüler entwickeln personale und soziale Kompetenzen. Weinheim: Beltz.

Brauchle, B. (2007): Der Rolle beraubt: Lehrende als Vermittler von Selbstlernkompetenzen. bwp@, Ausgabe Nr. 13, Dezember 2007. [Erreichbar unter: www.bwpat.de/ausgabe13/brauchle_bwpat13.pdf, Stand: 14.03.2013].

Brümmer, R. & Szogas, C. (2006): Employability: Selbstverantwortung fördern — Schlüsselkompetenzen fördern Eine ganzheitliche Sicht. In: J. Rump / T. Sattelberger, & H. Fischer (Hrsg.): Employability Management. Gabler. S. 149–164.

Busian, A. & Pätzold, G. (2004): Kompetenzentwicklung der Lehrenden: Konzepte und Maßnahmen der Lehraus- und fortbildung zur didaktischen Förderung von selbst gesteuertem Lernen, Selbstwirksamkeit und Teamfähigkeit. Dossier 4. Erreichbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1808/pdf/BusianPaetzold_SKOLA_Dossier_4_Kompetenzentwicklung_D_A.pdf [14.06.2012].

Clement, U. (2003): Berufliche Bildung zwischen Erkenntnis und Erfahrung: Realisierungschancen des Lernfeld-Konzeptes an beruflichen Schulen. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Cohn, R. & Terfurth, C. (1973, Hrsg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta.

Dietrich, S. (1999): Selbst gesteuertes Lernen – eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In: Dietrich, S. & Fuchs-Brüninghoff, E. (Hrsg.): Selbst gesteuertes Lernen – auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Frankfurt/M.: DIE-Materialien für Erwachsenenbildung, S. 14-23

Dilger, B. & Sloane, P.F.E. (2007): Das Wesentliche

- bleibt dem Auge verborgen, oder? Möglichkeiten zur Beobachtung und Beschreibung selbstregulierten Lernens. In: bwp@, Nr. 13, Erreichbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe13/dilger_sloane_bwpat13.pdf, Stand: 14.02.2013.
- Dilger, B./Rickes, M. & Sloane, P.F.E.** (o.J.): Modellversuchsinformation 6. Instrumente zur Beobachtung und Beschreibung selbst regulierten Lernens. Erreichbar unter: http://www.berufsbildung.schulministerium.nrw.de/cms/upload/segel-bs/download/modellversuchsinformation_heft6.pdf [14.06.2012].
- Dreher, R.** (2009): prozessorientierte Curriculumentwicklung zur Qualitätssicherung eines arbeitsprozessorientierten Lernens am Beispiel des Projektes PRE in Khulna/Bangladesh. In: Howe, F./Vollmer, T./Schwenger, U. & Hartmann, M. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen und Qualität in der Berufsbildung - Inhalte, Ansätze, Konzepte: Dokumentation der gemeinsamen Fachtagung der BAG Elektrotechnik-Informatik und der BAG Metalltechnik 2008 in Nürnberg. Norderstedt: BoD – Books on Demand, S. 292 - 310.
- EPC – European Parliament Council** (2008): RECOMMENDATION OF THE EUROPEAN PARLIAMENT AND OF THE COUNCIL of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. [Erreichbar unter: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>, Stand: 14.06.2013].
- Euler, G.** (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 127. Erreichbar unter: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft127.pdf> [Stand: 14.06.2012].
- Euler, D./Pätzold, G./Burg, J. von der/ Thomas, B./Walzik, S./Diesner, I. & Lang, M.** (2010): Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA). Abschlussbericht des Programmträgers. Bochum: Projektverlag.
- Euler, D./Pätzold, G./Burg, J. von der/ Thomas, B./Walzik, S./Diesner, I. & Lang, M.** (2008): Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA). Abschlussbericht des Programmträgers. Erreichbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2008/pdf/SKOLA_Abschlussbericht_des_Programmtraegers_D_A.pdf [Stand: 14.06.2012].
- Euler, D. & Pätzold, G.** (2004): Selbstgesteuertes und kooperatives Lernen in der beruflichen Erstausbildung (SKOLA). Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 120. Erreichbar unter: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft120.pdf> [Stand: 14.06.2012].
- Frommberger, D.** (2011): Mobilität und internationale Mobilität in der beruflichen Bildungen – Hintergründe, Umsetzungsstrategien, Forschungsdesiderate. In: Severing, E. & Weiß, R. (Hrsg.): Prüfungen und Zertifizierungen in der beruflichen Bildung: Anforderungen - Instrumente - Forschungsbedarf. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 171 – 182.
- Frommberger, D.** (2009): Theorie Deutschland: Formen der curricularen Standardisierung und Differenzierung in der beruflichen Bildung in Deutschland. In: Pilz, M. (Hrsg.): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung: Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Grossbritannien im Vergleich. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 21 – 34.
- Gerdsmeier, G. & Köller, C.** (o. J.a): Lernaufgaben – Vielfalt und Typisierung. Anregungen zur Konstruktion von Lernaufgaben. Hessisches Kultusministerium, Amt für Lehrerbildung, BLK-Modellversuch LunA. erreichbar unter: http://www.blk-luna.de/box_download.php?nr=219&sid [03.07.2012]
- Gerdsmeier, G. & Köller, C.** (o.J.b): Nachhaltiges Lernen, selbst gesteuertes Lernen und Aushandlungsprozesse. Hessisches Kultusministerium, Amt für Lehrerbildung, BLK-Modellversuch LunA. erreichbar unter: http://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2007082819164/1/Luna_Nachhaltiges_Lernen.pdf [02.07.2012].
- Gerholz, K.H. & Sloane, P.F.E.** (2008): Der Bolognaprozess aus curricularer und hochschuldidaktischer Perspektive – Eine Kontrastierung von beruflicher Bildung und Hochschulbildung auf der Bachelor-Stufe. In: bwp@Ausgabe Nr. 14 [Erreichbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe14/gerholz_sloane_bwpat14.pdf, Stand: 12.06.2013].
- Hendrich, W.** (2009): Heimliche Schlüsselkompetenzen und berufliche Flexibilität – Impulse für ein anderes Lernen in der beruflichen Weiterbildung. In: Bolder, A. & Dobischat, R. (Hrsg.): Eigen-Sinn und Widerstand. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 229 – 242.
- Hahn, C.** (2008): Lernvereinbarungen als Antwort auf heterogene Lerngruppen in der Berufsschule. In: Diesner, I./Euler, D./Pätzold, G./Thomas, B. & Burg, J. von der (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen und kooperatives Lernen. Good-Practice-Beispiele aus dem Modellversuchsprogramm SKOLA. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, S. 107 – 116.
- Hahn, C. & Clement, U.** (2007): Vom Lernfeld zur Lernvereinbarung – ein Handbuch. Hessisches Kultusministerium, Universität Kassel. Erreichbar unter: http://selbstverantwortungplus.bildung.hessen.de/pbtp1/material/SIQUA_Handbuch_gesamt.pdf [Stand: 14.06.2012].
- Hahn, C. & Clement, U.** (o.J.): Schulische Berufsbildung quer über Berufe und Ausbildungsjahre hinweg. Erreichbar unter: http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/servlet/prt/portal/prtroot/slimp.CM-Reader/HKM_15/HKM_Internet/med/74c/74c30731-5467-4611-f3ef-ef91921321b2,22222222-2222-2222-2222-222222222222,true [Stand 14.06.2012].
- Herkner, V. & Pahl, J.-P.** (2008): Selbstorganisiertes Lernen im Bereich der Instandhaltung – Zur Bedeutung und zum Einsatz von Makromethoden in Lern- und Arbeitsumgebungen. In: Diesner, I./Euler, D./Pätzold, G./Thomas, B. & Burg, J. von der (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen und kooperatives Lernen. Good-Practice-Beispiele aus dem Modellversuchsprogramm SKOLA. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft, S. 61 – 72.
- Kadishi, B.** (2007): Schlüsselkompetenzen erfassen und entwickeln. Theoretische Aspekte und ein praktisches Instrument. In: Thom, N. & Zaugg, R.J. (Hrsg.): Moderne Personalentwicklung. 2. Auflage. Wiesbaden: Gabler Verlag, S.

Kieselhorst, M. (2010): Zum Verhältnis von Subjekt und Organisation: Eine empirische Studie zu Qualitätsentwicklungsprozessen in Kindertagesstätten. Wiesbaden: VS Verlag.

Krakau, U. & Rickes, M. (2007): Förderung selbst regulierten Lernens in Fachklassen des dualen Systems – Rahmenbedingungen, Umsetzung und Evaluation. In: bwpat, Nr. 13. Erreichbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe13/krakau_rickes_bwpat13.shtml [14.06.2012].

Lang, M. & Pätzold, G. (2006): Selbstgesteuertes Lernen – theoretische Perspektiven und didaktische Zugänge. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 20: Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung, Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 9 – 36.

Lauritzen, E. & Greb, U. (2008): Abschlussbericht des Projektträgers und der wissenschaftlichen Begleitung zum BLK-Modellversuch: »Selbständiges Lernen in der Altenpflegeausbildung«. Erreichbar unter: http://www.schule-w1.de/selea_abschlussbericht.pdf [14.06.2012]

Lipscomb, L./Swanson, S. & West, A. (2004): Scaffolding. In: M. Orey: Emerging Perspectives on Learning, Teaching, and Technology. Abrufbar unter: <http://projects.coe.uga.edu/epltt/index.php?title=Scaffolding> [29.05.2008].

Müller, K.R. (2004): Erwachsenenpädagogische Reflexionen auf die Lernformierung des Partizipativen Lernens. In: Faulstich, P. & Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 127 – 147.

Pahl, J.-P./Herkner, V./Slaby, K.-H./Lange, U./Trautmann-Blasius, K./Kühn-Meinert, U./Mylus, F. & Walther, U. (2007): Verbund-Modellversuch Gestaltung von Lern- und Arbeitsumgebungen in der Berufsschule durch instandhaltungsorientierte Konzepte zum selbstgesteuerten und kooperativen Lernen. Zweiter Zwischenbericht. Erreichbar unter: <http://www.lasko-skola.de/download/ZB2.pdf> [14.06.2012].

Pätzold, G. & Lang, M. (2004): Förderung des selbstgesteuerten Lernens in der beruflichen Erstausbildung. Dossier 1. Erreichbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2009/533/pdf/SKOLA_Dossier_1_Selbst_gesteuertes_Lernen.pdf [24.06.2012].

Prescher, T. & Rolff, H.-G. (2010): Schoolinspection and External Evaluation. Study text 7.2 of the Distance Learning Programme „School Management“, TU Kaiserslautern.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1997): Lernen im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: F. E. Weinert & Mandl, H. (Hrsg.): Psychologie der Erwachsenenbildung. Bd. 4: Enzyklopädie der Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 355–403.

Rychen, D.S. (2008): OECD Referenzrahmen für Schlüsselkompetenzen – ein Überblick. In: Bormann, I. & de Haan, G. (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen und Befunde. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15 – 22.

Schaeper, H. (2008): Lehr-/Lernkulturen und Kompetenzentwicklung: Was Studierende lernen, wie Lehrende lehren

und wie beides miteinander zusammenhängt. In: Zimmermann, K. / Kamphans, M. & Metz-Göckel, S. (Hrsg.): Perspektiven der Hochschulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 197 – 213.

Schönwitz, J. (2007): Ermöglichungsdidaktische Prozesse in erzeugungsdidaktischen Strukturen. Marburg: Tectum-Verlag.

Schreyögg, G. & Kliesch, M. (2005): Organisationale Kompetenzen und die Möglichkeiten ihrer Dynamisierung: Eine strategische Perspektive. In: QUEM-report Schriften zur beruflichen Weiterbildung Heft 94: Individuelle und organisationale Kompetenzen im Rahmen des strategischen Managements, S. 3 – 49. [Erreichbar unter: www.abwf.de/content/main/publik/report/2005/report-94.pdf, Stand: 12.03.2013].

SfSBM (2009): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Die fünf Prozesse der Bildungsgangarbeit zur Umsetzung des Konzepts selbstregulierten Lernens. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München. Erreichbar unter: <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=de175a1276aa33b2ab55fe26a72aab3c> [Stand: 14.06.2012].

Siebert, H. (2005): Didaktik – mehr als die Kunst des Lehrens? In: Report 28. Didaktik. LITERATUR-UND FORSCHUNGSREPORT WEITERBILDUNG 28. Jahrgang, H. 3, S. 9 - 16. [Erreichbar unter: <http://www.die-bonn.de/doks/report0503.pdf#page=1>, Stand: 15.03.2013]

Siebert, H. (2002): Der Konstruktivismus als pädagogische Weltanschauung. Entwurf einer konstruktivistischen Didaktik. Frankfurt: VAS.

Simon, F. B. (1999): Die Kunst, nicht zu Lernen und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik ... 2. Aufl. – Heidelberg: Carl Auer Verlag.

Trautmann-Blasius, K. & Kühn-Meinert, U. (2007): Neugestaltete Lernarrangements für inhaltsorientierten Unterricht. In: lernen und lehren, Jg. 22, H. 88, S. 176 – 181.

Weinberger, O. (2000): Neoinstitutionalismus versus Systemtheorie. Ein Streit um die philosophischen Grundlagen der Rechtstheorie und Rechtssoziologie. In: Merz-Benz, P.-U. & Wagner, G. (Hrsg.): Die Logik der Systeme. Zur Kritik der systemtheoretischen Soziologie Niklas Luhmanns. Universitätsverlag, Konstanz, S. 305-326.

Wiesner, G. & Wolter, A. (2003): Einleitung. In: Wiesner, G. & Wolter, A. (Hrsg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim: Juventa Verlag, S. 7 - 44.

Zimmer, J. (1998): Transforming Community Schools into open Learning Communities. A Ressource Paper. International Community Education Association (ICEA) (Ed.). Knutsford, England. [Erreichbar unter: http://www.unesco.org/education/educprog/lwf/dl/ole_zimmer.pdf, Stand: 12.03.2012].





Licht an, 160 x 140 cm,
Öl auf Leinwand, 2009

Anhang

Beispiel Lernvereinbarung Lernvereinbarung

Zwischen

Name:

Vorname:

Ausbildungsbetrieb:

Ausbildungsberuf:

Ausbildungsjahr:

und

Name Lehrkraft:

Zeitraumen	16 Stunden	
Lernaufgabe/ Lerninhalt	Die örtliche Berufsschule richtet jedes Jahr am Schuljahresende ein Schulfest aus. Der Förderverein möchte von Ihnen das Essen beziehen. Bitte liefern Sie für das Schulfest am 09. Juni Bratwürste. Führen Sie dazu zunächst mit den Veranstaltern entsprechende Beratungsgespräche (Arbeitsblatt 15)	
Arbeitsschritte	Partnerarbeit: - Leitfaden für Kundengespräch erstellt - Preis und Mengenkalkulation erstellt - Angebot erstellt und versendet - Materialien beschafft - Bratwürste hergestellt - Bratwürste geliefert	<u>Durchgeführt am</u> ☐ 26.02. ☐ 02.03
Bewertungskriterien	- Angemessener Verlauf des Beratungsgespräch - Vollständigkeit der Beratung - Kalkulation der Menge stimmt - Kalkulation der Kosten stimmt - Qualität des Endproduktes: Geschmack Aussehen - Passende Verpackung gewählt - Endprodukt verpackt - Lieferung organisiert	<u>erreicht</u> ☐ ☐ ☐ ☐
Leistung der Lehrkraft	In den Unterrichtsstunden ansprechbar. Unterstützung und Beratung bei Problemen. Bewerten der Arbeitsergebnisse.	

Datum

Unterschrift Schülerin/Schüler

Unterschrift Lehrkraft

Anhang:

Leitfragen ☐

Lernmaterialien und Quellen ☐

Lernprotokolle ☐

(Abbildung: Beispiel Lernvereinbarung. Quelle: Hahn & Clement 2006, S. 19.)

Beispiel Leitfragen im Anhang zur Lernvereinbarung

Leitfragen zur Bearbeitung der Lernaufgabe

- Kundengespräch: Welche Informationen liefere ich dem Kunden? Welche Informationen benötige ich vom Kunden?
- Mengen und Preise kalkulieren: Wie viele Gäste kommen? Wie viele Würste werden gegessen? Welche Zutaten werden benötigt? Wie viele Zutaten brauche ich? Kosten der Zutaten? Wie lange benötige ich zur Herstellung – Arbeitskosten?
- Angebot: Sind die notwendigen Angaben im Brief enthalten? Entspricht der Brief den formalen Ansprüchen laut DIN?
- Materialien: Wo kaufe ich die Zutaten? Wer bietet die besten Konditionen? Wo stimmt die Qualität?
- Herstellung: Welche Rezeptur wende ich an? Welche Maschinen/Werkzeuge benötige ich? Welche Hygiene- und Sicherheitsvorschriften muss ich beachten?
- Lieferung: Wann werden die Bratwürste geliefert? Gibt es geeignete Aufbewahrungsmöglichkeiten (Kühlschrank)? Wer ist der Ansprechpartner?

Beispiel Lernmaterialien und Quellen im Anhang zur Lernvereinbarung:

Lernmaterialien und Quellen

- Rezeptbuchordner im Lernquellenpool,
- Kontaktdaten zu Großhändlern,
- Jahrbuch der Schule,
- Lehrbuch „Modernes Fleischhandwerk 1, Verkauf- und Warenkunde“,
- Meister im Ausbildungsbetrieb

(Abbildung: Beispiel Leitfragen im Anhang zur Lernvereinbarung.
Quelle: Hahn & Clement 2006, S. 19.)

Reflexion Lernsituation

„Ein (...), abstrakteres Reflexionsinstrument ist die Spinnennetzanalyse, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsweise und ihr Verhalten auf einer Skala von null bis sechs darstellen. Anschließend sollen die Schülerinnen und Schüler Fragen zu ihrer eigenen Bewertung kritisch beantworten.“ (SfSBM 2009, S. 37).

Bewertungsbogen
Spinnennetz

Der folgende Bewertungsbogen dient der Einschätzung der eigenen Leistung in der Bearbeitung der Lernsituation. Setzen Sie dazu bitte für jedes Bewertungskriterium mit einem roten Stift ein Kreuz an jene Stelle des Spinnenfadens, welches zeigt, wie gut Sie damit zurechtkommen.

1 = sehr gut
2 = gut
3 = es geht
4 = schlecht
5 = sehr schlecht
6 = überhaupt nicht

Ich erkenne die Bedeutung der Situation für meine berufliche Tätigkeit.

Ich arbeite aktiv und interessiert in der Gruppe.

Ich toleriere die Meinungen und Vorschläge anderer.

Ich vertrete eigene Meinungen und Ergebnisse mit Argumenten gegenüber anderen.

Ich kann selbstständig.

Ich bin über informiert.

Ich informiere mich selbstständig.

Ich arbeite ausdauernd und konzentriert.

(Abbildung: Beispiel Bewertungsbogen Spinnennetz. Quelle: SfSBM 2009, S. 37.)

„Beantworten Sie bitte folgende Fragen zu Ihrer Bewertung:

1. Bei welchem Bewertungskriterium haben Sie sich am besten bewertet? Begründen Sie diese Bewertung.

2. Bei welchem Bewertungskriterium haben Sie sich am schlechtesten bewertet? Begründen Sie diese Bewertung.

3. Was können Sie unternehmen, damit Sie sich beim schlechtesten Bewertungskriterium verbessern?

(SfSBM 2009, S. 38)





Christine Dolkhani

Kompetenzentwicklung und Teamteaching – zwei Seiten einer Medaille in der beruflichen Bildung?

„Was soll nur aus mir werden, wenn das Lehren nicht mehr zu retten ist?“ (ARNOLD 2012, S. 5)

Wie kann das nun gehen - kompetenzorientierter Unterricht in Teamteachingsstunden in der beruflichen Bildung zu gestalten und dabei Methoden seitens der Lehrer/-innen und Schüler/-innen kennen zu lernen, „mit denen sich der nach wie vor dominierende Frontalunterricht (...) nach und nach reduzieren und die Individualisierung bzw. Binnendifferenzierung des Unterrichts schrittweise ausbauen lässt“. (HAAS/ LINDEMANN 2011, S. 150) Hierzu stellt die Autorin ein Konzept vor, durch das sowohl Lehrer/-innen ein anwendungsfähiges Wissen und Können erwerben, aber auch die Schüler/-innen in den Unterrichtsarrangements.

Wie sieht nun der „Stundenplan“ aus wie lernt man kooperative Lernmethoden?

Um den Ausführungen leichter folgen zu können, erläutert die Autorin die beiden Unterrichtskonzepte SOL und SRL, tragen doch beide Konzepte den veränderten Anforderungen in der beruflichen Bildung Rechnung – kompetenzorientierte Lehrpläne mit dem Schwerpunkt Selbstregulation. Eine Begriffsklärung zu „Teamteaching“, der folgenden Ausführung zu Grunde liegend, folgt.

Selbstreguliertes Lernen (SRL) im Modellversuch „segel-bs“

Das Unterrichtskonzept „selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern der Berufsschule“

(ARBEITSGRUPPE ‚segel-bs‘ 2009, S. 4) geht auf den Modellversuch segel-bs in den beteiligten Bundesländer Bayern und Nordrhein-Westfalen (Federführung) zurück. Unter SRL versteht man, dass die Lernenden den Prozess der vollständigen Handlung lückenlos und selbständig organisiert durchführen und dabei Lernstrategien anwenden, die ihr selbstreguliertes Arbeiten unterstützen (vgl. ebd.) „Die Lernstrategien konkretisieren sich in Lern- und Arbeitstechniken. Techniken stellen das Handwerkszeug dar, mit Hilfe dessen die Schülerinnen und Schüler zum ‚handwerklichen Können‘ befähigt werden. Ziel ist es, den Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl von Techniken beizubringen, damit sie bei der Bearbeitung einer Lernsituation immer über optimale Handlungsmöglichkeiten verfügen.“ (ebd., S. 13)

Auch ist noch zu klären, wie der Lehrer bzw. das Lehrerteam den Unterricht arrangiert: Das SRL-Konzept stellt die vollständige Handlung mit folgenden Phasen in den Mittelpunkt: Orientieren, Informieren, Planen, Durchführen, Präsentieren, Bewerten, Reflektieren und Regulieren. Dabei soll die vollständige Handlung mit Hilfe von Lernstrategien eigenverantwortlich durchgeführt werden: selbständige Problemerkennung, selbständige Informationsbeschaffung, selbständige Planung, (...), d.h. die Schüler entscheiden selbständig wie (mit welchen Strategien) sie das Ziel (Handlungsprodukt) erreichen wollen. Erst im Anschluss an die Lernsituation wird dann das Wissen auf neue Aufgaben angewendet, z.B. in einer Übungsphase. Dieses Konzept bedingt im Lehrerteam ein gemeinsames pädagogisches Grundverständnis, d.h. ein gemeinsames Schülerbild und Lehrerbild, gemeinsame Unterrichtsziele (vgl. ebd., S. 6 f.).

Die Lernsituation ist eine problemhaltige Aufgabenstellung aus der Berufs- und Le-

benswelt der SchülerInnen (vgl. ebd., S. 18), „die diese dazu veranlasst, selbständig ein Ergebnis (Handlungsprodukt) zu erarbeiten.“ (ebd.)

Ein oder mehrere Lernsituationen, sowie auch Übungseinheiten, Lehrervortrag und Leistungsnachweise konstituieren ein Lernfeld.

„Lernfelder sind didaktisch begründete, schulisch aufbereitete Handlungsfelder. Sie fassen komplexe Aufgabenstellungen zusammen, deren unterrichtliche Bearbeitung in handlungsorientierten Lernsituationen erfolgt. Lernfelder sind durch Zielformulierungen im Sinne von Kompetenzbeschreibungen und durch Inhaltsangaben ausgelegt.“ (BADER 2004, S. 28)

Selbstorganisiertes Lernen (SOL)

Das SOL-Unterrichtskonzept ist ein systemisch-konstruktivistischer Ansatz für Unterricht (HEROLD/ HEROLD 2011, S. 14).

„In SOL werden die Schüler/-innen zu Beginn einer neuen Unterrichtsreihe durch Lernlandkarten (Advance Organizer) inhaltlich orientiert und mit den grundlegenden Zusammenhängen des neuen Themas vertraut gemacht. Zeitnah erhalten sie als Zielbestimmung der neuen Lerneinheit sogenannte Kompetenzlisten als zusätzliche Orientierung auf ihrem Lernweg. Im Weiteren erarbeiten sie sich den neuen Lernstoff abwechselnd in individuellen und kooperativen Lernformen. In kooperativen Lernformen übernehmen Schülerinnen und Schüler teilweise eine Lehrerrolle (Lernen durch Lehren). Die Schülerinnen und Schüler haben dabei immer eine Aufgabe auch für den anderen, so stellt sich ein starkes Wirksamkeitsgefühl ein. Im Verlauf des Unterrichts werden den Schülerinnen und Schülern immer wieder bestimmte Selbstüberprüfungsmittel – ob als Gruppe oder als Individuum – angeboten. Auch klassische Übungsformen haben ihren Platz [– u.a. im Lernatelier, Anm. d. Verf.].“

(HEROLD/ LANDHERR 2003, S. 150 f.)

Kurz: Der Lerner soll in zunehmenden Maße seinen Lernprozess im Rahmen der vorgegebenen Strukturen selbständig ordnen und strukturieren. So kann der Individualität der Lernprozesse ein möglichst großer Spielraum eingeräumt werden. SOL verfolgt den systemisch-konstruktivistischen Ansatz gezielt, denn z.B. durch das Dreiergespräch, die Sortier- und Strukturlegearbeit geht es konkret um die Vernetzung der neuen Informationen, z.B. aus dem Gruppenpuzzle, mit bekannten Strukturen oder Spuren im Gehirn. Das Gruppenpuzzle oder Partnerpuzzle, also die thementeilige Gruppen- oder Partnerarbeit, mit dem anschließendem wechselseitigen Informieren und Erklären, endet nicht im Chaos, sondern die Informationen können durch die oben genannten Methoden tiefer verankert werden. Die Lehrkraft arrangiert den Unterrichtsablauf nach dem Sandwichprinzip, d.h. mit individuellen und kollektiven Phasen im Wechsel.

Beide Unterrichtskonzepte fordern, dass die Lerner ihren Lernprozess eigenverantwortlich mit gestalten und somit Selbstverantwortung für Ihr Handeln übernehmen. Das gemeinsame Lehrerbild sieht die Lehrkraft als Begleiter im Lernprozess. Beide Konzepte beinhalten auch das Prinzip der Selbstoptimierung (Regelkreis). SOL, z.B. im Hinblick auf „Kann-Listen“ und SRL im Hinblick auf die Reflexion und Regulation des Arbeitsprozesses in der Gruppe.

Begriffsklärung „Teamteaching“

Für die Begriffsklärung zum Thema Teamteaching greift die Autorin auf ausgewählte Texte des amerikanischen Standardwerks von SHAPLIN/ OLDS von 1964 zurück. Warum? So unterscheidet SHAPLIN organisatorische und technische Funktionen in Bezug auf das Teamteaching.

„Die technischen Funktionen sind die Vorgänge des Unterrichtens, einschließlich der Entwicklung des Curriculums, der Unter-

richtsorganisation, der spezifischen Unterrichtsmethoden und der Ermittlung von Schülerbedürfnissen und Schülerfortschritt.“ (SHAPLIN 1964, S. 90)

Menschliche Fertigkeiten und Mittel, die zur Erfüllung der Aufgaben benötigt werden, fasst er unter dem Begriff technische Suborganisation zusammen (vgl. ebd.). Organisatorische Funktionen zielen, nach SHAPLIN, auf die Umstände, die zur Ausführung der technischen Funktionen nötig sind. Hinsichtlich des Teamteaching bedeutet dies, gewisse organisatorische Aufgaben den Lehrenden zu übertragen, z.B. die Erstellung der individuellen Stundenpläne (vgl. ebd.) So könnte ein Team, bestehend aus zwei Lehrern, selbst entscheiden, wann und wie lange eine Doppelführung in der Klasse sinnvoll wäre.

Hinsichtlich der technischen Funktionen verlieren die Lehrkräfte im Teamteaching ihre traditionelle Rolle, da die Verantwortung für den Unterricht und seine Gestaltung geteilt wird. Auch SHAPLIN hat dies bereits 1964 formuliert: „In unserer Gesellschaft, in der sich Kenntnisse rapide ausdehnen, wo fortschreitende Spezialisierung eine immer bessere früheinsetzende Ausbildung erfordert, wo die Erwartungen an eine gebildete Öffentlichkeit laufend größer werden, ist der Umfang an Fähigkeiten, die von einem einzigen Lehrer erwartet werden (...) viel zu groß.“ (ebd., S. 102)

Ein weiterer Aspekt:

„Durch die Zusammenarbeit erhält der einzelne Lehrende die Möglichkeit, seine didaktischen Kompetenzen zu erweitern, aber auch seine eigenen didaktischen Handlungen mit Hilfe des Feedbacks des Mitlehrenden zu reflektieren bzw. sich bewusst zu machen.“ (REICH 2003, S. 3)

1. Der „farbige“ Stundenplan

Nach dem klassischen SOL-Konzept von HEROLD/ LANDHERR werden die gekennzeichneten Stunden den Phasen eines SOL-

Arrangements entsprechend eingefärbt, z.B. Vorstellen des Advance Organizers, Kick-Off, Zielkreislauf, Punktekonto, Kann-Liste, Expertengruppenarbeit, Stammgruppenarbeit, Lernatelier, Regelkreis, Feedback (vgl. HEROLD/ HEROLD 2011, S. 177). Die Autorin greift für ihren farbigen Stundenplan des Teamteaching-Konzeptes jedoch nur auf folgende Phasen des SOL-Arrangements zurück: Zielkreislauf, Regelkreis, Feedback, Kann-Liste und Lernatelier.

Warum bezieht sich die Autorin nur auf eine begrenzte Anzahl von SOL-Phasen und wie können diese in den Teilungsstunden, derzeit fünf Unterrichtsstunden für das Team der Autorin, in der Klasse gestaltet werden?

Die Prinzipien und Methoden des selbstorganisierten Lernens

Nun, Kenntnisse der Prinzipien und Methoden des selbstorganisierten Lernens sind vorab notwendig, um SOL-Arrangements überhaupt planen und gestalten zu können. Einige der Prinzipien und Methoden werden vorgestellt, sind diese doch handlungsleitend für einen Teil des Konzeptes.

Prinzip: Die Zielplanung

Nach HEROLD/ HEROLD zählen die Selbstorganisation einer Gruppe, die Zielorientierung in der Gruppe, Zielorientierung in den Inhalten und in der Arbeitsplanung (vgl. ebd., S. 142 f.) zu den Prinzipien des selbstorganisierten Lernens. „Für alle diese Ziele gilt: Zielplanung ist nur die Hälfte der Miete.“ (ebd., S. 143) Deshalb fordern HEROLD/ HEROLD, dass die Zielerreichung gemessen werden und das Ergebnis der Messung in die nächste Zielplanung mit eingehen muss (vgl. ebd.), „also einen Zielkreislauf durchlaufen [muss, Anm. d. Verf.]“ (ebd.)

Zwei Prinzipien: Der Regelkreis und das Feedback

Jedes lebende System braucht einen Regelkreis, „sonst kollabiert es“. (ebd., S. 145) HEROLD/ HEROLD veranschaulichen dies,

bezogen auf das System Lerngruppe, mit folgendem Beispiel:

„Nehmen wir einmal an, neben einer Optimierung der Fachkompetenz ist das Ziel eines Lernarrangements, die Fähigkeit der Schüler zu erhöhen, ihren Lernprozess selbst zu organisieren. Dazu wird der Lehrer entsprechende Lernhilfen geben, z.B. zur inhaltlichen Orientierung die Kann-Liste, zur Erfassung der Texte die Fünf-Schritt-Lesemethode (Klippert 2010), zur Erarbeitung des Inhalts das Gruppenpuzzle, die Sortieraufgabe und Strukturlegetechnik. Das Feedback aus der Gruppe gibt dem Lehrer eine Rückmeldung zum momentanen Zustand des Systems. Ist z.B. die Kann-Liste zu umfangreich, kann er sie kürzen. Ist die Lesemethode noch nicht ausreichend vertraut, kann er das Arrangement unterbrechen und eine Leseübung anbieten, oder er zeigt dem einen oder anderen bei entsprechenden Defiziten nochmals die Strukturlegetechnik.“ (ebd., S. 146)

Hier wird auch deutlich, dass eine Feedback-Kultur für Gruppen, aber auch für Individuen, unbedingt zu pflegen ist, denn Lernen kann man auch als Anpassung eines Systems an seine Umwelt begreifen (ebd.). Was nun der Unterschied zwischen Ziel- und Regelkreis ist, werden diese oftmals wenig klar differenziert. Im Zielkreislauf geht es z.B. um den richtigen Weg und ob man am geplanten Ziel angekommen ist. Im Regelkreis werden die Ressourcen für diesen Weg hinterfragt oder wie es den Lernenden während des Lernprozesses ergangen ist (vgl. ebd., S. 147).

Methode: Die Kann-Liste

„Die Kann-Liste beschreibt, was man, wenn man am Ziel angekommen ist, alles können könnte.“ (ebd., S. 113) So stecken hinter den „Ich-kann“ – Formulierungen auf der Kann-Liste unterschiedliche Erwartungen, z.B. eine Reproduktion (Kennen), Reorganisation (Verstehen), Transfer (Anwendung, Übertragung) und Problemlösen (Bewertung) (vgl. ebd., S. 113). Folglich wird nicht der Input zum Lernen vorgegeben, „sondern das, was

am Ende des Unterrichts erreicht sein soll, also die zu erreichenden Kompetenzziele, der ‚Output‘ (...)“ (ebd., S. 112) stehen im Fokus der Lernarrangements. Mittels Kann-Listen legen die Schüler/innen ihre Kompetenzziele im vorgegebenen Rahmen selbst fest (vgl. ebd.). Dadurch können die Schüler/innen ihren eigenen Wissenstand selbst überprüfen (vgl. ebd., S. 113). „*Wer alle Punkte erarbeitet und alle Tätigkeitsnachweise erbracht hat, gegebenenfalls individuelle Unklarheiten aktiv beseitigt und sich durch Vergleich mit dem Lösungsblatt von der Richtigkeit überzeugt hat, kann ohne Bedenken in die Klausur gehen.*“ (ebd., S. 114)

Methode: Das Lernatelier

„Hier beschäftigen sich Schüler individuell und im eigenen Tempo mit dem, was sie sich im SOL-Arrangement erarbeitet haben. Sie können vertiefende Aufgaben bearbeiten, nachlesen und recherchieren, wo Interesse besteht und noch Schritte auf dem Weg zum eigenen Kompetenzziel zu gehen sind.“ (vgl. ebd., S. 135)

HEROLD/ HEROLD setzen das Lernatelier den Arbeitsphasen im traditionellen Unterricht fast gleich (vgl. ebd.). Jedoch stellen sie einen wesentlichen Unterschied deutlich heraus: Im Lernatelier verarbeitet man, „was man sich selbst erarbeitet hat, wofür man Verantwortung übernommen hat – und was einem auf dem Weg zum selbst gesteckten Ziel noch fehlt.“ (ebd.)

Wie können nun die Teamteachingstunden in der Klasse gestaltet werden?

Voraussetzung für das dargestellte Teamteaching-Konzept ist ein Team aus SOL-Lehrern und/ oder auch SRL-Lehrern, die alle in einer Klasse oder einem Bildungsgang unterrichten. Im Stundenplan einer Klasse werden nun die Stunden, welche von SOL- bzw. SRL-Lehrern unterrichtet werden, gekennzeichnet. Die Felder der Teilungsstunden werden entsprechend eingefärbt. Die Anzahl der Teilungsstunden kann variieren, je nachdem wie

viele Lehrkräfte als SOL- bzw. SRL-Lehrer, in einer Klasse unterrichten.

Die Autorin schlägt nun vor: Schwerpunkt-mäßig findet das Lernatelier in diesen Teilungsstunden statt. Es soll darum gehen, dass die Schüler/innen zielorientiert am eigenen Kompetenzzuwachs arbeiten, d.h. es „muss zunächst geschaut werden, was auf dem Weg zum Ziel [die Kompetenzen, notiert in der Kann-Liste, Anm. d. Verf.] noch fehlt“ (ebd.). Mittels eines Ziel- und Arbeitsplanes, individuell von jedem/r Schüler/in für sich und die fünf Teilungsstunden pro Woche formuliert, stecken die Schüler/innen ihren Weg ab (vgl. ebd.): „Welches Material braucht man? Welche Experten möchte man zurate ziehen? Welche Pufferzeiten werden wofür eingeplant?“ (ebd.), d.h. die Schüler/innen übernehmen selbst die Gestaltung und Planung dieser Lernzeit und gestalten somit eigenverantwortlich ihren Lernprozess (vgl. ebd.). Die Rolle der Lehrkraft entspricht weitgehend der eines Lernberaters, der sich um den organisatorischen Rahmen kümmert, „die notwendigen Arbeitsmaterialien sichtet und diese, didaktisch aufbereitet, rechtzeitig zur Verfügung stellt, der die Qualität der Lerninhalte prüfen und sichern hilft und (...) sich ansonsten aus dem Wissensvermittlungsprozess weitgehend zurücknimmt“ (HEROLD/LANDHERR 2003, S. 105) und somit eine „energetische Stütze von außen“ (HEROLD/HEROLD 2011, S. 83) darstellt.

Da mehrere Lehrer, mindestens zwei Lehrkräfte, für die Teilungsstunden nach wie vor statisch verplant werden können, ist es mit diesem Teamteaching-Konzept möglich, das Lernen zu individualisieren, jedoch mit Schwerpunkt: Eigenverantwortlichkeit der Lerner für ihr Lernen (vgl. HAAS/LINDEMANN 2011, S. 151). Die Schüler haben in den Teilungsstunden die Möglichkeit, sich Lernpartner zu suchen, mit eingenommen die Lehrkräfte, „die ihnen ihre fehlenden Kompetenzen erweitern helfen oder das fehlende Wissen nahebringen können.“ (ebd., S. 152)

2. Wie lernt man kooperative Lernmethoden?

Die in den Unterrichtskonzepten verwendeten Partner- und Gruppenarbeitsformen sind teilweise wenig bekannt in einem Kollegium und müssen deshalb, nach HUBER, systematisch eingeführt werden (HUBER 2011, S. 142).

Implementation kooperativer Lernformen: „Entwicklungsgruppe“ versus „schulweite Umsetzung“

Hinsichtlich der Implementation von kooperativen Lernformen favorisiert die Autorin eine Entwicklungsgruppe nach HEROLD/HEROLD, weniger eine schulweite Umsetzung des Konzeptes, nach ROLFF. Warum? HEROLD/HEROLD begründen dies dadurch, dass die Entwicklungsgruppen eine schrittweise Entwicklung des Gesamtsystems ermöglichen und dabei das „Prinzip der Selbstähnlichkeit“ beachten (HEROLD/HEROLD 2011, S. 201). So fordern HEROLD/HEROLD für eine Schulentwicklung „(...) energetische Stützen, ein SMART definiertes Ziel und eine Entwicklungsgruppe mit einem klaren Auftrag, einen Unterrichts-Prototyp zu entwickeln, der „läuft“, den man fertig anschauen kann und der zu den Zielen der Organisation passt. Außerdem braucht man Stabilisatoren, die das System stabil halten, indem sie erst einmal weiterarbeiten wie bisher. Instabilitäten an allen Ecken und Enden widersprechen eindeutig dem Systemprinzip Selbstähnlichkeit. Sie führen zu einer Überforderung, im Extremfall sogar zu einer Zerstörung des Systems (Kruse 2005)“. (ebd., S. 202)

Im Gegensatz dazu fordern ROLFF/BASTIAN eine Unterrichtsentwicklung schulweit. Begründet wird das Vorgehen damit, dass sich die gemeinsame Entwicklungsaufgabe „von der Vereinzelung der Veränderungsbemühungen im Modus des ‚Ich und meine Klasse‘ hin zu einem Modus der gemeinsa-

men Veränderungsarbeit“ (BASTIAN 2011, S.101) lohnt und dass es nicht sinnvoll ist, „die Kräfte auf viele unverbundene Einzelinteressen zu verteilen.“ (ebd.)

„Wie könnte ein Selbsttrainingsprogramm für eine kollegiale Kooperationsgruppe aussehen?“ (Huber 2011, S. 149)

Die Autorin geht hier nur auf die Prozessgestaltung ein. Das Schema für die inhaltliche Arbeit, den Ablaufplan einer einzelnen Sitzung der Entwicklungsgruppe und das Schema für den Wechsel von Entwicklungsgruppe und Tandem bzw. Tridemtreffen während des Trainingsprogramms kann in der angegebenen Literatur nachvollzogen werden.

Folgende Phasen der Implementation kooperativer Lernformen, nach HUBER, werden vorgeschlagen: Orientierung; Planung; schulinterne Fortbildung, Training; Einführung und Erprobung im Unterricht; Reflexion und Evaluation.

„(...) damit Verantwortlichkeiten, ein schrittweiser Kompetenzzugewinn und konstruktive Rückmeldungen lernfördernd wirken können (...)“ (ebd.) soll in Tandems, Tridems- und Kleingruppenarbeit, bezogen auf ein zwölfteiliges Selbsttrainingsprogramm, gearbeitet werden. Denn die Umsetzungs- bzw. Aktionsphase ist die entscheidende Phase. Zu diesem Zeitpunkt können in der Entwicklungsgruppe die folgenden Fragestellungen, die auf jeden Fall auftreten, diskutiert und beantwortet werden: Was tun, wenn kein schneller Erfolg sichtbar wird? Was tun, wenn Verunsicherung kommt, weil man den Eindruck hat, die Neuerung sei in Wahrheit ein Verlust an Qualität (...). Was tun bei Widerstand im Kollegium? (vgl. BONSEN 2010, S. 109)

In einer beispielhaften Metaplanung stellt HUBER die inhaltliche Arbeit der Entwicklungsgruppe für einen empfohlenen Projektzeitraum von 1 bis 1,5 Jahre vor. In der Mesoplanung wird auch der mögliche Ablaufplan einer einzelnen Sitzung der Ent-

wicklungsgruppe beschrieben (vgl. HUBER 2011, S. 152 f.). Dabei wird auch empfohlen, dass sich, neben den Sitzungen der Entwicklungsgruppe, auch die Tandems bzw. Tridems treffen, „um die vorzustellenden Kooperationsformen vorzubereiten und sich bei der Umsetzung der kooperativen Lernformen im Unterricht zu unterstützen, d.h. die Treffen in den Kleingruppen wechseln sich mit den Treffen der Tandems bzw. Tridems ab.“ (ebd., S. 153)

Des Weiteren rät HUBER zur Vor- und Nachbereitung der Sitzungen in der Entwicklungsgruppe. Dabei soll beachtet werden, dass mindestens zwei, maximal vier Sitzungen pro Methode aufgewendet werden, abhängig von der Intensität der Bearbeitung (vgl. ebd., S. 154). Dass im Sinne der Qualitätssicherung auch eine Evaluation hinsichtlich der Umsetzung des Konzeptes stattfindet, erübrigt sich. Auch hierzu werden eine Reihe von Möglichkeiten vorgestellt.

3. Resümee

„Die Veränderung von Unterricht erfordert (...) Balance“. (BONSEN 2010, S. 107)

Lehrkräfte eignen sich neues Wissen am besten an, wenn sie „die Kongruenz zwischen ihren eigenen Überzeugungen und ihrem bestehenden Wissen und den neu präsentierten Informationen herstellen konnten.“ (ebd.) Das beschriebene zweiteilige Konzept macht es möglich, „unterrichtsbezogene Überzeugungen und damit unterrichtliches Handeln“ (ebd.) zu verändern. Warum? Die Lehrkräfte werden, speziell mit dem zweiten Teil des Konzeptes, angeregt, sich mit ihren eigenen und mit fremden Überzeugungen, hier mit den kooperativen Lernmethoden, auseinanderzusetzen.

Auch entspricht, nach Meinung der Autorin, das Lernen kooperativer Lernmethoden seitens der Lehrkräfte von seiner Organisation und inhaltlichen Struktur den Anforderungen ARNOLDS an Fortbildungen von Lehrern: „(...) ein tiefenwirksamer Lernprozess

(...), der Musterbrechung und professionellen Transformation zumutet und ermöglicht.“ (ARNOLD 2012, S. 5)

„Dieser Prozess geht mit Irritationen, Konfrontationen und auch einem Feedback-Lernen einher, das anderen Maßnahmen folgt, als denen, die Lernenden – die in diesem Falle sonst selbst Lehrende sind – ‚zufrieden‘ zu stellen. Denn Zufriedenheit entsteht meist durch die Bestätigung des Vertrauten, nicht durch dessen Infragestellung, Weiterentwicklung und Transformation.“ (ebd.)

Die Kooperation der Lehrkräfte erstreckt sich auch über einen längeren Zeitabschnitt und trägt damit ebenso der Aussage von BONSEN Rechnung, dass „unterrichtsbezogene Innovationen für die einzelne Lehrkraft nicht mit einem Mal allzu sehr von Bestehendem abweichen“ (BONSEN 2010, S. 107) sollten. Ein längerfristig angelegtes und schrittweises Vorgehen der Unterrichtsentwicklung verspricht mehr Erfolg, als „das ‚Big Bang-Modell‘ schlagartiger Veränderungen“ (ebd.).

Wesentlich scheint auch der Autorin, dass in der Entwicklungsgruppe integrativ kooperiert wird, d.h. nach STEINMANN, dass ein gemeinsamer Arbeitsprozess durchlaufen wird, an dessen Ende dann auch ein konsensualisiertes Arbeitsergebnis steht (STEINMANN 2008, S. 20). Dadurch dass die Entwicklungsgruppe ein gemeinsames Handlungsziel besitzt, kann ein gemeinsames Produkt entwickelt werden, ein „Lern- und Verlern-Prozess, in dem neue Einstellungen, Verhaltensweisen und Fertigkeiten für die völlig neue Rolle [als LernbegleiterInnen, Anm. d. Verf.] entwickelt werden können.“ (HUBER 2011, S. 149)

Grundsätzlich stellt die Einführung von Lernfeldern in den beruflichen Schulen sowohl eine soziale Innovation als auch eine Prozessinnovation dar (DIETRICH 2002, S. 165). „Lehrer, die bisher ihre Professionalität auf der kompetenten, aber individualisierten, Gestaltung von Lehr-Lernsituationen begründen, finden sich damit mit einer neuen Rolle

konfrontiert: Der Lehrer übernimmt zunehmend die Rolle eines Innovators und erhält die Aufgaben der Curriculumentwicklung und –interpretation. (...) Zudem ist der Lehrer vor diesem Hintergrund gefordert, sich stärker als Teammitglied in Arbeitsgruppen zu integrieren und somit seine Einzelverantwortlichkeit für didaktische Entscheidungen zugunsten von gemeinsam zu erarbeitenden Gruppenkonzepten aufzugeben.“ (ebd.)

Dies bedeutet, nach STEINMANN, nichts anderes als einen organisatorischen und kulturellen Wandel (vgl. STEINMANN 2008, S. 295). So ist „(...) Schulentwicklung ein Projekt, welches nur gelingen kann, wenn die inneren Voraussetzungen der Beteiligten diese ebenso zulassen, wie die äußeren Rahmenbedingungen.“ (ARNOLD/ PÄTZOLD 2010, S. 52). Dabei gilt jedoch, dass sich Schule nur von innen heraus wandeln kann (vgl. ebd., S. 53) Und gerade Unterrichtskonzepte wie SOL und SRL, welche das „selbsterschließende Lernen“ (ebd., S. 51) ermöglichen, fordern, dass sich auch die Lehrer für die fachliche Weiterentwicklung der eigenen Arbeit zuständig sehen – auch für Lehrer gilt lebenslanges Lernen. Und für die Lernenden gilt: Indem Lehrende mit den Unterrichtskonzepten des SOL und SRL ihren Unterricht offen, anschlussfähig, fehler- sowie ergebnistoleranter arrangieren, erhöhen die Lehrer zwar die Koppelungschancen, jedoch muss der Lernende auch bereit sein bzw. ein Bewusstsein entwickeln, dass man nur aktiv und konstruierend lernt, indem man den Lerninhalt gewissermaßen in die eigenen kognitiven Strukturen einbettet (vgl. ebd.).

Mit dem beschriebenen Konzept werden zwar Voraussetzungen und Strukturen geschaffen, „damit Unterrichtsqualität durch Lehrerkooperation und gemeinsame Reflexion entwickelt werden kann“ (BONSEN 2010, S. 130), jedoch ist es illusorisch anzunehmen, und hier schließt sich die Autorin der Meinung von BONSEN an, „dass alle Lehrpersonen einer Schule von Beginn an mitmachen“

(ebd.) – zu unterschiedlich sind die Einstellungen und Ansichten, Berufsbiographien (vgl. ebd.) innerhalb des Kollegiums. Mit der Etablierung einer Entwicklungsgruppe als professionelle Lerngemeinschaft wird die kooperative Arbeitsweise zwischen Lehrenden, auch als Ermöglichungsdidaktik im Hinblick auf die Lerner strukturell verankert. Somit wird es schwieriger, dem Lernkulturwandel auszuweichen.

„Ein guter Lehrer hat nur eine Sorge, zu lehren [heute: ermöglichen, Anm. d. Verf.], wie man ohne ihn auskomme!“

(Andre Gide, französischer Schriftsteller und Nobelpreisträger, 1869 – 1952)

Literaturverzeichnis

ARBEITSGRUPPE „segel-bs“ (2009): Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Die fünf Prozesse der Bildungsgangarbeit zur Umsetzung des Konzepts selbstregulierten Lernens in Lernfeldern, ISB München (Hrsg.), online im Internet:

<http://www.isb.bayern.de> (zugegriffen am 26.03.2010)

ARNOLD, Rolf (2012): Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreife, Baltmannsweiler

ARNOLD, Rolf/ PÄTZOLD, Henning (2010): Individuen und Organisationen als Lernende, Studienbrief im Rahmen des Fernstudiengangs Schulmanagement, TU Kaiserslautern

BADER, Reinhard: Handlungsfelder – Lernfelder – Lernsituationen. In: BADER, Reinhard/ MÜLLER, Martina (Hrsg.) (2004): Unterrichtsgestaltung nach dem Lernfeldkonzept, Bielefeld, S.11 - 37

BASTIAN, Johannes (2011): Unterrichtsentwicklung, Studienbrief im Rahmen des Fernstudiengangs Schulmanagement, TU Kaiserslautern

BONSEN, Martin: Schulleitung als Unterrichtsentwickler. In: ROLFF, Hans-Günter (Hrsg.) (2010): Führung, Steuerung, Management, Seelze, S. 99 – 132

DIETRICH, Andreas: Bildung von Arbeitsgruppen in Berufsbildenden Schulen – eine Maßnahme der Organisationsentwicklung vor dem Hintergrund des Lernfeldkonzeptes. In: In BADER, Reinhard/ SLOANE, Peter F. E. (Hrsg.) (2002): Bildungsmanagement im Lernfeldkonzept. Curriculare und organisatorische Gestaltung, Paderborn, S. 165 – 177

HAAS, Ulrich/ LINDEMANN, Hans-Jürgen: Einführung von Selbstorganisiertem Lernen. In: ROLFF, Hans-Günter (Hrsg.) (2011): Qualität mit System: Eine Praxisanleitung zum Unterrichtsbezogenen Qualitätsmanagement (UQM), Köln, S. 146 - 174

HEROLD, Martin / LANDHERR, Birgit (2003): Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht, 2. Auflage, Baltmannsweiler

HEROLD, Martin/ HEROLD, Cindy (2011): Selbstorganisiertes Lernen in Schule und Beruf. Gestaltung wirksamer und nachhaltiger Lernumgebungen, Weinheim und Basel

HUBER, Anna (2011): Kooperatives Lernen – kein Problem. Effektive Methoden der Partner- und Gruppenarbeit, 3. Auflage, Seelze

REICH, Kersten (Hrsg.): Team Teaching. In: URL: <http://methodenpool.uni-koeln.de> 2003 ff, online im Internet (zugegriffen am 6.3.2014):

<http://methodenpool.uni-koeln.de/download/Team-teaching.pdf>

SHAPLIN, Judson (1964): Team Teaching: Versuch einer Definition. In: DECHERT, Hans-Wilhelm (Hrsg.) (1972): Team Teaching in der Schule, München, S. 19 - 36

STEINMANN, Sandra (2008): Strukturen und Prozesse von Lehrerteamarbeit im Kontext der Lernfeldumsetzung. Entwicklung eines kategorialen Analysemodells auf der Grundlage einer Fallstudie, Dissertation, Universität Hamburg





Alexander Leuthold

Das System „Selbst“ – Eine Erweiterung der Perspektive auf Perspektiven

Implikationen für (systemische) Beratung und Beratungsausbildungen

Es ist ein zentrales Prinzip der systemisch-konstruktivistischen Beratungsperspektive, über das Individuum hinauszugehen und das Augenmerk auf das zu lenken, was zwischen den Personen passiert, auf die soziale Bezogenheit des Denkens, Handelns und Seins. In Bezug auf das Selbst lautet das Credo: „Es geht darum, die traditionelle Vorstellung eines individuellen Selbst durch die Sicht eines in Beziehungen eingebundenen Selbst zu ersetzen“ (Gergen, zit. nach Systemische Gesellschaft o. J., 30). Das Verständnis von Wirklichkeit, als in Beziehungen ko-konstruiert, hat die Sicht auf „Probleme“, die sich in Kommunikationsprozessen oder auch in Individuen manifestieren, sehr erhellt und die Handlungsmöglichkeiten in Therapie und Beratung erweitert. Diese Beratungsperspektive lädt dazu ein, überindividuelle Systeme zu betrachten: eine Ehe, eine Familie, eine Schule, eine Firma, eine Gesellschaft. Der vorliegende Text hingegen nimmt das System des menschlichen „Selbst“ in den Blick und gibt einen Überblick über Stufen der Entwicklung dieses Selbst. Dabei wird eine im deutschen Sprachraum bisher wenig beachtete theoretische Perspektive vorgestellt. Sie wird dann in einem zweiten Schritt Möglichkeitserweiternd auf die systemisch-konstruktivistische Beratungsperspektive bezogen.

Was ist mit „Selbst“ gemeint?

Begriffe wie „Selbst“ und „Entwicklung“ sind zunächst einmal Konstrukte – die man nützlich finden kann, aber nicht muss – eben-

so wie „Problem“, „Schuld“ und „Ursache“. Gleiches gilt jedoch auch für Begriffe wie „Lösung“, „System“, „Konstruktivismus“, „Inklusion“ und so weiter. Wir kommen um Unterscheidungen und um Begriffe nicht herum. Eine der ersten Unterscheidungen überhaupt, ist diejenige, die wir treffen, wenn wir „Ich“ sagen. Das Selbst unterscheidet sich damit von der „Welt“, von allem was nicht „Ich“ ist – das, mit dem es sich in Beziehung setzt.

Als »Selbst« (»Ich«, »Ego«)¹ kann mit Cook-Greuter (2010) das der Persönlichkeitsorganisation unterliegende Prinzip verstanden werden, welches nach zusammenhängender Bedeutung strebt und orchestriert, wie wir »Realität« wahrnehmen. Dabei besteht „die Funktion des Ego als Prozess [...] darin, Erfahrung aus externen und internen Quellen zu organisieren, zu synthetisieren, zu integrieren und zwischen ihnen zu vermitteln. Das Ego ist die zentrale Verarbeitungseinheit innerhalb des rationalen, personalen, symbol-vermittelten Reiches der Erfahrung“ (a.a.O., 50, e. Ü., e. Herv.). Die *Repräsentationsfunktion* des Ego bzw. des Selbst bezieht sich auf das „Ich“ als Identität und kann verstanden werden, als das Ergebnis der Integrationsbemühungen aus dem oben angesprochenen Verarbeitungsprozess (a.a.O., 50 f.). Für unser Denken und Handeln, für die Art der Bezogenheit von Selbst und Welt ist von entscheidender Bedeutung, was wir als Selbst und als Welt in Relation zueinander erleben und verstehen. Dieses Selbst-Welt-Verständnis lässt sich als ein veränderliches System stufenweise wachsender Komplexität betrachten. Die im Folgenden beschriebenen Stufen der Selbstentwicklung widerspiegeln das jeweils vorübergehende, zeitlich jedoch relativ überdauernde Gleichgewicht dieser Selbst-Welt-Sicht als aufeinander aufbauende, immer weiter werdende Verständnishorizonte.

1) Ich gebrauche die Begriffe hier synonym.

Was ist mit „Entwicklung“ gemeint?

Die Forschungsperspektive der Selbstentwicklung legt mit Bezug auf den Schweizer Entwicklungspsychologen Jean Piaget (1896-1980) ein **vertikales Entwicklungsverständnis** zugrunde. Gemeint ist damit eine Veränderung der Strukturen des Denkens im Unterschied zur kognitiven Wissenserweiterung oder dem Erfahrungszugewinn im Rahmen vorhandener Denkstrukturen, was als horizontale Entwicklung oder schlicht als Lernen bezeichnet werden kann.

Die aufeinander aufbauenden fundamentalen Transformationen des menschlichen Selbst-Welt-Verständnisses, die im Sinne Piagets als Stufen bezeichnet werden, repräsentieren jeweils eine umfassendere, differenziertere und komplexere Sicht der Welt und des eigenen Selbst, als auf der vorausgehenden Stufe. Anders ausgedrückt: Von einem tieferen Verständnis ausgehend interagiert der Mensch auf jeder späteren Stufe auf qualitativ neue Weise mit der Welt. Seine Handlungslogik (Torbert 2004, Rooke & Torbert 2005) hat sich transformiert.

Die Stufenbeschreibungen sind das Ergebnis einer in den 1960er Jahren beginnenden, jahrzehntelangen Forschungsarbeit mit dem an der Washington University entwickelten

Satzergänzungstest WUSCT (siehe Kasten), die von Jane Loevinger und Kollegen (Loevinger 1966, 1976, 1993, Loevinger & Wessler 1970, Loevinger, Wessler & Redmore 1970, Hy & Loevinger 1996) begonnen und vor allem für die späteren Entwicklungsstufen von Cook-Greuter (1999/2010, 2013) fortgesetzt wurde. Dabei wurde im steten Wechselspiel aus Datensammlung und Datenanalyse eine aufeinander aufbauende Folge qualitativ verschiedener Weisen der Bedeutungsbildung von Menschen herausgearbeitet. Manners und Durkin (2001) geben einen Überblick über die zahlreichen (vorwiegend englischsprachigen) Studien, die das von Loevinger geprägte Verständnis des Ich als gestufte Entwicklungsfolge immer umfassenderer Selbst-Welt-Verständnisweisen zugrundelegen und bestätigen in ihrem Fazit die konzeptuelle Stichhaltigkeit dieser theoretischen Sichtweise (a.a.O., 562). „Dass Loevingers Modell hierzulande so unbeachtet ist, steht im Kontrast zur internationalen Rezeption“ (Binder 2014, 20). Es „wurde mittlerweile weltweit in Hunderten von empirischen Studien und theoretischen Publikationen aufgegriffen“ (ebd).

Bei dem ursprünglich von Loevinger entwickelten Washington University Sentence Completion Test (WUSCT) sowie darauf aufbauenden Satzergänzungsverfahren – z.B. dem Maturity Assessment Profile (MAP) von Cook-Greuter – handelt es sich um ein semi-projektives psychologisch-sprachanalytisches Verfahren zur Untersuchung der Selbstentwicklung Erwachsener.

36 Satzanfänge werden den Teilnehmenden verbunden mit der Bitte dargeboten, sie binnen 45 bis 60 Minuten nach bestem Vermögen zu vervollständigen. Sie sind dabei völlig frei zu schreiben, was immer sie möchten. Das Auswertungsvorgehen verbindet qualitative und quantitative Aspekte. Die Übereinstimmung unter verschiedenen Auswertern einer internationalen Gruppe von Anwendern um Cook-Greuter kann als hoch gelten. Sie liegt bei mindestens 85% exakter Übereinstimmung und 100% Übereinstimmung innerhalb der Bandbreite einer Stufe (Zertifizierungskriterium).

Einige Satzstämme:

- Wenn ich kritisiert werde...
- Ein wahrer Freund...
- Was ich an mir selbst schätze...
- Was mich in Schwierigkeiten bringt...
- Kriminalität könnte gestoppt werden, wenn...
- Bildung...
- Wenn Menschen hilflos sind...
- Wenn ein Kind sich Gruppenaktivitäten nicht anschließt...
- Regeln sind...
- Ich bin...

Grundannahmen

Die gemeinsame theoretische Perspektive der verschiedenen neo-piagetschen Entwicklungsmodelle (z.B. Loevinger 1976, Kegan 1986, Kohlberg 1996), lässt sich mit Cook-Greuter (2004, 4) in folgenden Grundannahmen zusammenfassen:

- Das menschliche Potenzial entfaltet sich in Richtung tieferen Verstehens, größerer Weisheit und effektiveren Handelns in der Welt – häufig dargestellt als nach oben weiter werdende Spirale.
- Wachstum lässt sich dabei als Sequenz aufeinander aufbauender Stufen einer zunehmend umfassender werdenden Welt-sicht beschreiben.
- „Insgesamt entwickeln sich die Welt-bilder vom einfachen zum komplexen, vom statischen zum dynamischen, vom egozentrischen über das sozio-zentrische zum welt-zentrischen“ (ebd., e. Ü.).
- Frühere Stufen müssen durchlaufen werden, um spätere Stufen zu erreichen.
- Einmal durchlaufene Stufen bleiben auch dann Teil des Repertoires einer Person, wenn bereits spätere Stufen erreicht wurden.
- „Jede spätere Stufe transzendiert und integriert die vorangegangenen“ (ebd., e. Ü.).
- Je später die Stufe desto differenzierter, integrierter, flexibler und leistungsfähiger denkt und handelt die betreffende Person in einer schneller sich wandelnden, komplexer werdenden Welt.
- Der Entwicklungsstand bestimmt, was eine Person gewahr werden, was sie beschreiben, versprachlichen und beeinflussen kann.
- Im Zuge der Entwicklung werden Autonomie, Freiheit, Flexibilität, Selbstreflexivität und Toleranz größer und der Mensch wird immer gewandter in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Gleichmaßen lassen Abwehr und Widerstand nach.
- Menschen auf späteren Entwicklungsstufen können die Sichtweisen früherer Entwicklungsstufen aus eigener Erfahrung

nachvollziehen und verstehen, umgekehrt jedoch nicht².

- Entwicklung geschieht im Wechselspiel zwischen Person und Umwelt und ist grundsätzlich förderbar. Der Horizont, innerhalb dessen ein Mensch wahrnimmt und versteht, kann sich während der gesamten Lebensspanne erweitern, er bleibt jedoch immer partiell und unvollkommen.

Stufen

Die folgende Skizze der Selbstentwicklungsstufen dient der Übersicht. Sie beschränkt sich auf einige Aspekte und illustrierende Beispiele. Die Darstellung orientiert sich überwiegend an der differenziert ausformulierten Beschreibung der Selbstentwicklung von Cook-Greuter (2013) und gründet ausserdem in dem allmählich wachsenden Verständnis meiner eigenen entwicklungsorientierten Arbeit mit Coaching- und Psychotherapie-Klienten.

Die prä-konventionellen Stufen

Die Selbstentwicklungstheorie ist eine Theorie der Entwicklung (auch) im Erwachsenenalter, die im Zuge qualitativer Analyse schriftsprachlicher Äußerungen entstanden ist. Die als *Präsozial-symbiotische Stufe* (1) bezeichnete frühe Stufen der Selbstentwicklung meint das Erleben von Säuglingen, die zwischen sich und der Umwelt noch nicht klar unterscheiden können. Sie ist mit dem Satzergänzungstest nicht erfassbar. Erwachsene auf dieser Entwicklungsstufe verfügen kaum oder gar nicht über verbale Sprache und sind nahezu vollständig auf fremde Hilfe angewiesen (a.a.O., 22).

Die darauf folgende *Impulsive Stufe* (2) der Entwicklung des Selbst wird deshalb so ge-

2) Hier ist ein Phänomen gemeint, das aus der motorischen Entwicklung bekannt ist: Kinder die schon laufen können, können, wenn sie wollen, auch krabbeln – etwa um mit einem Kind zu spielen, dessen aktuelle Entwicklungsstufe als höchste Form der Körperkoordination lediglich das Krabbeln zulässt. Umgekehrt kann jedoch das krabbelnde Kind (noch) nicht laufen.

nannt, weil Menschen auf dieser Stufe – in der Regel im frühen Kindesalter – „von ihren Impulsen regiert werden“ (ebd., e. Ü.) Ihr Denken ist noch von einer eher magischen Weltsicht geprägt und richtet sich auf die Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse. Sie sind so sehr erfüllt von und eins mit diesen Bedürfnissen, dass man sagen könnte, sie haben nicht diese Bedürfnisse, sondern sie sind diese. Wird diesem unmittelbaren Bedürfnis nicht entsprochen, so haben (auch erwachsene) Menschen auf dieser Stufe kaum andere Möglichkeiten „als zu weinen, zu schreien oder sich in sich zu kehren. Sie sind leicht [von Gefühlen] überwältigt, fühlen sich verlassen. Die generelle Neigung auf dieser Stufe ist ein tiefgreifendes Gefühl von Hilflosigkeit“ (a.a.O. 23, e. Ü.). Dies ist die erste Stufe, die mit Satzergänzungsverfahren wie dem WUSCT erfasst werden kann. Das Sprachvermögen ist jedoch noch rudimentär und – sofern überhaupt differenzierend – von einfachen Dichotomien geprägt. Dinge sind gut oder schlecht, Menschen gut oder böse (ebd.).

Abbildung 1: Stufen der Selbstentwicklung exemplarische Ergänzungen des Satzstammes: Wenn Menschen hilflos sind...

Die *Selbstschützende Stufe* (2/3) der Selbstentwicklung, auch als opportunistisch bezeichnet, kennzeichnet ein konkret denkend und handelndes In-der-Welt-Sein, das sich zumeist auf unmittelbare, kurzfristige Vorteile richtet. Menschen auf dieser Stufe ergreifen Gelegenheiten, die sich bieten und sind geneigt, sich zu nehmen, was sie haben wollen. Ihre Mitmenschen unterscheiden sie dabei „in drei Kategorien: solche, die ihnen schaden können, jene, die ihnen nutzen können und alle anderen“ (Leuthold 2013, 30). Kritikfähigkeit ist auf dieser Stufe noch nicht ausgebildet und die selbstschützende Orientierung drückt sich unter anderem darin aus, dass die Ursache für unerwünschte Ereignisse oder von anderen kritisierte oder sanktionierte Handlungen nicht innerhalb des eigenen Selbst verortet werden kann. Das wäre zu bedrohlich für das sich noch herausbildende Ich. Erwachsene auf dieser Stufe, die mit dem Gesetz in Konflikt geraten, verweisen nicht selten auf die Fehler anderer oder pauschal auf ihre schwierige Kindheit. Von der Warte der späteren, konventionellen Entwicklungsstufen aus, wird manches Verhalten von Menschen der selbstschützenden Stufe als un- bzw. asozial eingeordnet und bezeichnet – zumindest, wenn es von Erwachsenen gezeigt wird.

WENN MENSCHEN HILFLOS SIND...

... möchte ich ihnen helfen, gleichzeitig sehe ich oft, wie sie sich selbst im Weg stehen. Das frustriert mich und es fällt mir schwer zu akzeptieren, dass sie das selbst nicht sehen können. Wenn ich dann zu wenig Mitgefühl zeige, bin ich mit mir unzufrieden. [5]

... möchte ich ihnen Wege zeigen, sich selbst zu helfen. [4]

... möchte ich ihnen helfen. [3/4]

... hilft man ihnen. [3]

... kann sich diese Hilflosigkeit aus unzähligen in Wechselbeziehung stehenden Quellen speisen – biologischen, biographischen, psychologischen, sozialen, kulturellen... Wie auch immer, wenn ich Hilflosigkeit in einem anderen Wesen spüre, dann weiß ich oft unmittelbar, was es ist, das jetzt in diesem Moment getan werden kann und dann tue ich es einfach – spontan, fast ohne zu wissen, was ich tue. [5/6]

...müssen wir ihnen so helfen, dass wir nicht alles für sie tun, damit wir sie nicht in ihrer Hilflosigkeit und Abhängigkeit von anderen festigen [4/5]

Die konventionellen Selbstentwicklungsstufen

Das qualitativ Neue auf der „Diplomat“ oder „Konformist“ genannten nächsten Entwicklungsstufe, die zutreffend auch als *Gemeinschaftsbestimmte Stufe* (3) (vgl. Binder 2014, 40) bezeichnet werden kann, ist die Integration in ein soziales Bezugsfeld. Auf dieser Entwicklungsstufe des Selbst erfolgt die Identifikation mit einer (gewählten) Bezugsgruppe, deren Werthaltungen weitgehend unhinterfragt übernommen und internalisiert werden und auf deren Einhaltung aktiv geachtet wird. Diese Bezugsgruppe kann dabei – je nach Alter und Lebenssituation der betreffenden Person – zum Beispiel die Familie sein, eine Gruppe von Alters- und Interessensgleichen oder auch ein religiöser Verband, eine paramilitärische Organisation und so weiter. Das Denken und Handeln ist auf Integration und Anpassung gerichtet, Konfrontation und Konflikte mit anderen Gruppenmitgliedern werden eher vermieden. Überschaubare und verständliche Regeln erleichtern dies. Im Denken wird auf äußere Attribute orientiert. Menschen werden danach bewertet, wie sie sich kleiden und ob sie den Verhaltenskodex und Sprachjargon der Ingroup beherrschen. Das Bedürfnis nach klaren Unterscheidungen zwischen richtig und falsch und nach Akzeptanz in der Gruppe ist groß. Sprachlich dominieren Phrasen, Klischees, Verallgemeinerungen, Pauschalisierungen und dichotomes Denken. Etwas ist entweder „immer so“ oder „niemals“, es ist entweder „hammergeil“ oder „voll daneben“ und so weiter. Bei Unsicherheiten helfen ein Pokerface, ein Achselzucken oder demonstrative Gleichgültigkeit. Das Selbst ist noch immer nicht eigenständig und sehr fragil. Um sich nicht angreifbar zu machen, werden nur dann „eigene“ Bewertungen abgegeben, wenn die betreffende Person ihre Meinung im Einklang mit den Werthaltungen der Bezugsgruppe weiß. Von späteren Entwicklungsstufen aus wird das Interaktionsverhalten von Menschen auf der Diplomaten-Stufe häufig als anhänglich, anbietend oder sich abhängig machend erlebt.

Das Erreichen der *Rationalistischen Stufe* (3/4), die auch als *Experten-Stufe* bezeichnet wird, markiert die Geburt eines abgegrenzten Selbst, das mit eigener Stimme spricht und auch andere Personen als separat und eigenständig wahrnimmt. Von dem Horizont dieser Stufe aus ist es nun möglich, zurückzutreten und sich selbst und andere, auch in der Interaktion mit Abstand zu betrachten. Dies ist auch der Beginn von bzw. die Voraussetzung für Selbstkritik und Reflexion. Allerdings sind Menschen auf dieser Stufe sehr stark mit Zähl- und Messbarem beschäftigt. Sie haben ein großes Bedürfnis zu vergleichen und zu messen, Unterschiede festzustellen, Abweichungen von Sollwerten genau zu benennen, Standards zu prüfen und zu verbessern, Details zu perfektionieren und so weiter. Sie sind dabei vorwiegend mit der dinglichen und sichtbaren (oder mit modernen technischen Hilfsmitteln sichtbar zu machenden) Außenwelt beschäftigt und verwenden nur wenig Energie auf die Erkundung ihrer Innenwelt. Insbesondere Gefühle und inneres Geschehen wird in einfache Kategorien und grobe Unterscheidungen gefasst. Im Unterschied zur vorangegangenen Stufe wollen Experten nicht für ihre Gleichartigkeit und Konformität, sondern für ihre Unterschiedlichkeit und Einzigartigkeit anerkannt werden. Aufgrund der eigenen Neigung, Details zu bemerken und Unterschiede zwischen Personen zu bewerten, fürchten Menschen auf der rationalistischen Stufe häufig den kritischen Blick und die Bewertungen anderer und können sich im sozialen Kontakt rasch unwohl fühlen. Sie benötigen für ihre Sicherheit noch immer Bezugsgrößen, die sie in anderen Experten oder „wissenschaftlich festgestellten“ Standards suchen und finden.

Mit Erreichen der *Leistungsorientierten Stufe* (4) kommt die auf der Experten-Stufe begonnene Ausdifferenzierung des separaten Selbst zum Abschluss. Es „ist erstmals ein Ich entstanden, das unabhängig von anderen ‚konstruiert‘ ist“ (Binder 2014, 41) und welches

sich auf der Basis selbst gewählter Standards in einen größeren gesellschaftlichen Kontext bewußt einfügt und das vor allem dem eigenen Gewissen verpflichtet ist. Kegan (1994) charakterisiert das Selbstverständnis dieser Stufe als *self-authorship*, Binder (2014) spricht von der *Eigenbestimmten Stufe*. Menschen, die von der Handlungslogik dieser Stufe aus operieren, verfügen über das volle Spektrum formal-operationalen Denkens. Sie können komplexe Theorien verstehen und auch selbst erzeugen. In wissenschaftlicher Tätigkeit sind sie zu sorgfältigem quantitativ-empirischen Vorgehen im Rahmen eines nomothetischen Wissenschaftsverständnisses in der Lage und fühlen sich der „Entdeckung der Wahrheit“ verpflichtet. In Wirtschaft und Industrie streben sie danach, das Machbare zu erreichen. Sie fühlen sich der Erweiterung der menschlichen Möglichkeiten und der Verbesserung der Gesellschaft verpflichtet und sie arbeiten oft unermüdlich und nicht selten erfolgreich an der Verwirklichung ihrer beruflichen und persönlichen Ziele. Ihr Zeithorizont erstreckt sich dabei etwa fünf bis zehn Jahre in Vergangenheit und Zukunft. Die Geisteshaltung dieser Zielstufe (target stage) der westlichen Gesellschaften, darauf weist Cook-Greuter (2013, 40 f.) hin, dominiert unsere Bildungsinstitutionen ebenso, wie unsere Wirtschaft und unsere Rechtssprechung. Es ist diejenige Stufe, die die westlichen Gesellschaften am stärksten fördern und honorieren. Sie bildet den Entwicklungsschwerpunkt unserer Gesellschaft. Um zu veranschaulichen, was dies für die Entwicklung des individuellen Selbst bedeutet, wurde verschiedentlich die Magnet-Metapher verwendet (vgl. Wilber 1997, 185 f., Weinreich 2005, 86): Die Zielstufe einer Gesellschaft wirkt wie ein Magnet für die individuelle Entwicklung. Die meisten Menschen – durchschnittliche körperliche, geistige und soziale Ausgangsbedingungen und das Ausbleiben schwerer Traumata vorausgesetzt – haben gute Chancen, diese Stufe zu erreichen, denn der Entwicklungs-

schwerpunkt der Gesellschaft zieht sie an wie ein Magnet. Wenn Menschen sich über diese Stufe hinaus entwickeln wollen, wirkt der Magnet immer noch. Nun jedoch hält er sie zurück, hindert und verlangsamt die Entwicklung des Einzelnen. Um sich dennoch weiter zu entwickeln, bedarf es nun spezieller Anstrengung und Unterstützung. Diese kann unter anderem darin bestehen, in eine Subkultur oder in ein „Feld“ mit anderem Schwerpunkt einzutauchen, wie es zum Beispiel eine systemische Beratungsausbildung sein könnte. Ich komme darauf weiter unten zurück.

Die postkonventionellen Selbstentwicklungsstufen

Mit dem Überschreiten der konventionellen Grenze und dem Eintritt in die *Pluralistisch-individualistische Stufe* (4/5) der Selbstentwicklung (vgl. Cook-Greuter 2013, 51 ff.) beginnt die allmähliche Dekonstruktion des in der ersten Hälfte der Entwicklungskurve herausgebildeten separaten Selbst (s. Abb. 1). Es wird nun gesehen, dass das Erkennen eines Objektes oder Geschehens, sowie die Beschreibung oder Bewertung von Personen und deren Verhalten immer auch abhängig sind von der eigenen Perspektive, der eigenen Position im Geschehen, der Beziehung zwischen Selbst und Welt. Es ist dies die Entdeckung des teilnehmenden Beobachters, der das Beobachtete verändert, das wiederum ihn verändert. Das Selbst wird insoweit nicht (mehr) als separat und unabhängig von der Welt wahrgenommen und *die Wahrheit*, im Sinne einer objektiven äußeren Realität, deren Erforschung und Beherrschung auf der vorausgegangenen Stufe auf so beeindruckende Weise verfolgt worden war, gibt es nicht mehr. In dem Maße wie verstanden wird, dass alles was bisher erkannt und gedacht worden war, sozial und kulturell vermittelt ist, können wissenschaftliche Gewißheit und eindeutige Bewertungen nicht mehr aufrecht erhalten werden. Es gibt nur noch relative Wahrheiten, die jeweils ihre Berechtigung haben. Binder (2014) spricht von der

Relativierenden Stufe der Ich-Entwicklung. Der Fokus liegt jetzt weniger auf Plänen, Zielen und Ergebnissen, sondern mehr auf dem gegenwärtigen Moment, auf dem Prozess und auf dem Erleben von Stimmigkeit und Ausgewogenheit. Das rein logische Denken tritt zurück und psychologische Perspektiven gewinnen an Bedeutung, die Erkundung des eigenen Innenraumes wird zum faszinierenden Abenteuer: „Ich bin im ständigen Gespräch mit mir. Die Dialoge werden immer interessanter.“³

Machbarkeit und Effizienz stehen nicht mehr im Vordergrund. Die Ästhetik einer Situation oder eines Geschehens bekommt mehr Raum. Fairness und Nachhaltigkeit bekommen große Bedeutung.

Das Eintreten in diese Stufe der Selbstentwicklung stellt das Überschreiten der konventionel-

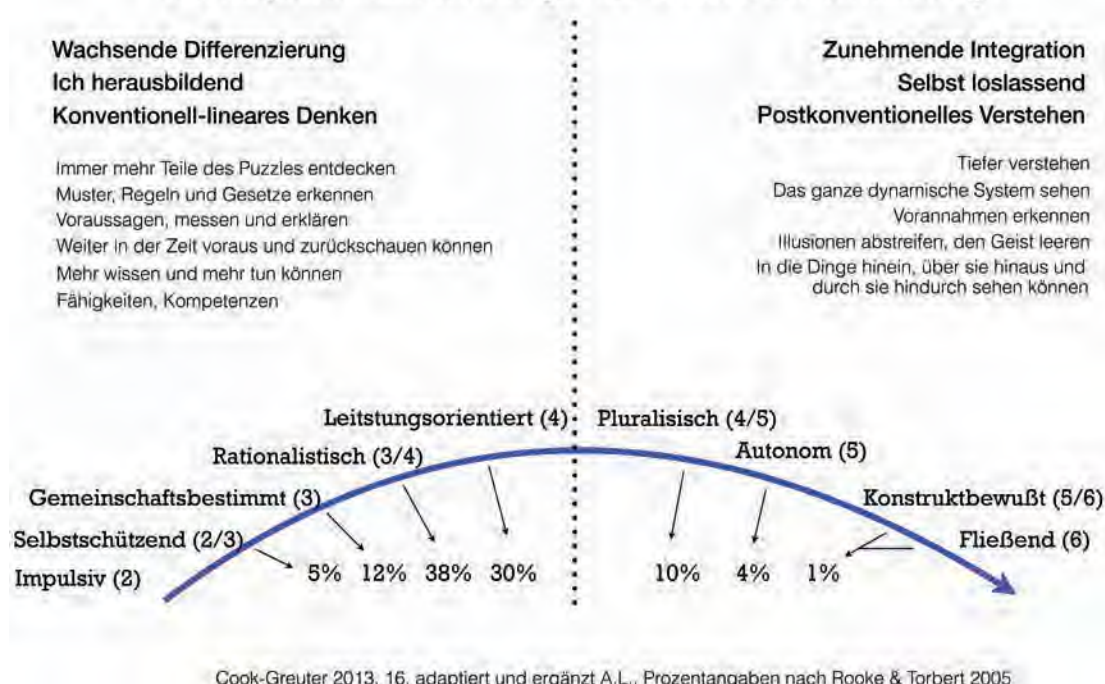
len Grenze dar und kann im positiven wie im negativen Sinne überwältigend sein.

Bisherige Überzeugungen aufzugeben, kann als große Befreiung erlebt werden. Auf der pluralistisch-individualistischen Stufe wird zum Beispiel hinterfragt, ob es möglich ist, komplexe gesellschaftliche Probleme durch allgemeine Gesetze zu regeln. Der Objektivitätsanspruch von Wissenschaft wird generell angezweifelt. Auch das eigene Denken wird kontinuierlich hinterfragt und nicht selten werden Entscheidungen revidiert. Nicht nur die Orientierung in der Gesellschaft und die Ausrichtung der eigenen Lebensziele können so zu einer großen Herausforderung werden, sondern bereits einfache Entscheidungen des Alltags. Eine Verabredung beispielsweise kann auf dieser Stufe bisher ungeahnte Schwierigkeiten aufwerfen: Es werden zahlreiche Möglichkeiten gesehen,

Abbildung 2

Stufen der Selbstentwicklung

– und die prozentuale Verteilung in der Erwachsenenbevölkerung –



3) Satzergänzung des Items „Ich bin...“ im Übergang von der pluralistischen zur systemischen Stufe durch eine Master-Studierende der Universität Erfurt im Rahmen einer laufenden Untersuchung zur Konzeptualisierung von Inklusion (vgl. Leuthold, 2014).

ein Treffen zu realisieren. Mögliche Auswirkungen unterschiedlicher Kontextbedingungen tauchen im Denken der betreffenden Person

ebenso auf, wie potenzielle Effekte auf andere Personen, Situationen und Prozesse. Außerdem werden unter Umständen auch verschiedene Dinge bedacht, die während der Zeit der Verabredung nicht getan werden können und so weiter. Eventuell wird all dies, oder zumindest einiges davon, gegenüber den anderen an der angestrebten Verabredung beteiligten Personen sogar geäußert, was die Sache nicht eben leichter macht...

Ist jedoch eine soziale Situation einmal ‚hergestellt‘, wird die oben genannte perspektivische Diversität zur Stärke. Unbelastet von konventionellen Voreingenommenheiten gegenüber Fremdem oder Ungewöhnlichem lassen sich Menschen auf der pluralistischen Selbstentwicklungsstufe auf die anderen Menschen und den gemeinsamen Prozess ein. Ihre Beiträge werden zumeist sehr geschätzt und sie beeindrucken als kreativ, frei, empathiefähig und sehr präsent.

Auf der folgenden *Strategisch-systemischen Entwicklungsstufe des Selbst* (5) wird integriert und voll entfaltet, was auf der pluralistisch-individualistischen Stufe (4/5) bereits angelegt war. Nun werden nicht lediglich unterschiedliche Sichtweisen, Handlungsvorlieben und Möglichkeiten gesehen. Vielmehr können diese nun auch priorisiert, gewichtet und modelliert werden. Es ist, als ob die zwei-dimensional-kaleidoskopische Sicht der vorhergehenden Stufe durch die Tiefendimension bereichert und dreidimensional wird. Auf der individualistischen Stufe war das Selbsterleben von einer immer wieder in den Vordergrund tretenden tiefgreifenden Verunsicherung geprägt. Diese ging darauf zurück, dass ein in Abhängigkeit von äußeren und inneren Bedingungen stets sich wandelndes Selbst sehr bewusst erlebt wurde, so dass ein eigenes ‚wahres Selbst‘ nicht erkannt werden konnte. Auf der strategischen Stufe (5) hören die Menschen auf, sich innerlich an solchen Fragen aufzureiben und die dort gebundene Lebensenergie wird freigesetzt. Menschen auf dieser Stufe erkennen und empfinden nun

ihr „Selbst“ als in multiple historische und kulturelle Zusammenhänge eingebettet. Sie erleben, wie sie sich vor diesem Hintergrund selbst formieren. Sie fühlen sich frei, die Welt ganz bewußt gemäß ihrer eigenen Vorlieben zu interpretieren, und zu entscheiden, wer sie sein wollen. „Dies ist jetzt gerade deshalb möglich, weil man vollständig erfassen kann, dass zu interpretieren und zu bewerten genau das ist, was Menschen tun, um ihrer Erfahrung Sinn zu verleihen“ (Cook-Greuter 2013, 63 f.). Nun ist es „einfach“ möglich, verschiedene, eventuell widersprüchliche Aspekte des eigenen Selbst, Sub-Identitäten oder bisher negierte Anteile anzunehmen und zu integrieren. Man fühlt sich dazu „ermächtigt“ (a.a.O., 64). Menschen auf der strategisch-systemischen Stufe nehmen ihre gesamte Lebenszeit in den Blick, denken in Lebensaufgaben. Sie wollen dasjenige verwirklichen, was durch sie in die Welt will. Sie streben danach, der bestmögliche Mensch zu werden, der sie sein können. Auch verspüren sie eine starke Neigung, andere Menschen zu inspirieren und zu motivieren, ihr Potenzial zu verwirklichen. Dabei neigen sie dazu, das von ihnen wahrgenommene Potenzial anderer überzubetonen gegenüber dem (nur) möglichen nächsten Schritt auf dem Weg ihres Gegenübers. Sie können dann nicht erfassen, was der andere Mensch, um dessen Entwicklung sie sich bemühen, in diesem Moment braucht und annehmen kann. Nicht selten erleben sie dann Ungeduld mit dem Entwicklungstempo ihrer Mitmenschen. Menschen, die mitten in der strategisch-systemischen Selbstentwicklungsstufe stehen, beeindrucken ihre Mitmenschen oft durch ein hohes Maß an Selbstreflexivität und sozial-emotionaler Kompetenz. Sie zeigen Mitgefühl und Großherzigkeit. Sie sind wahre Meister darin, ihre eigene Lebensgeschichte zu jedem Zeitpunkt so zu rahmen, zu verstehen und darzustellen, dass sie punktgenau sinngebend ist. Dieses Selbstverständnis setzen sie authentisch in Szene und leben es. Oft kokettieren sie gar mit ihren Schattenseiten und sie sind so sehr im Gleichgewicht und

mit sich selbst im Reinen, dass sie die subtile Form der Selbstüberhöhung übersehen können, die damit einhergeht.

Das hohe Integrationsniveau der strategischen Selbstentwicklungsstufe differenziert sich auf der folgenden, bisher selten erreichten, *Konstruktbewußten Stufe* (5/6) erneut. Menschen auf dieser Stufe überschreiten in ihrem Denken nun die eigene Lebenszeit, ja sogar die Lebenszeit der eigenen Spezies. Sie transzendieren sowohl ihre kulturelle als auch ihre sprachliche Gewordenheit. Genau genommen geschieht dies nicht im Denken, sondern in ihrem Selbstgewahrsein. Alles wird als sich immerzu wandelnd wahrgenommen, eher als Aktivität denn als Entität – so auch das Selbst. Es entsteht „eine eher unmittelbare, fließende und prozessorientierte Selbstsicht“ (a.a.O. 76, e. Ü.), welche an die Stelle der integrierten, zeitlich überdauernden Selbstidentität der vorangegangenen Stufe tritt. Die „äußere Welt“ und das „eigene Denken“ werden kontinuierlich dekonstruiert. Die kulturelle sowie sprachliche Gewordenheit des eigenen Seins wird nicht lediglich kognitiv verstanden, sondern immer wieder neu in zahllosen Facetten persönlich (und nicht selten schmerzhaft) erfahren. Menschen auf dieser Stufe des Verständnisses von Selbst und Welt treffen nur selten auf andere Menschen, mit denen sie ihre Erfahrungen teilen können. Oft verweilen sie im Bereich des vorsprachlichen, nicht verdinglichenden „Denkens“, eines fließenden Intuierens, welches der Versprachlichung nicht zwingend bedarf. Sie bemühen sich erst dann um passende Wortschöpfungen oder Metaphern, wenn sie die Notwendigkeit sehen, ihr Erleben für andere anschlussfähig in Worte zu kleiden. In sozialen Situationen „sehen“ sie oft prozessrelevante Wirkfaktoren, die anderen Anwesenden entgehen und es kann ihnen gelingen, einen günstigen Verlauf des sozialen Geschehens zu ermöglichen, ohne dass sie viel tun. Durch einen Scherz, eine körperliche Berührung, eine einfühlsame Bemerkung oder einen Blickkontakt im rechten Moment können sie ohne Anstrengung und so beiläufig Situationen (ver-

wandeln, dass es von anderen oft gar nicht wahrgenommen wird⁴. Außerdem sind ihnen die eigenen Verständnis- und Handlungsweisen der vorausgegangenen Entwicklungsstufen gut zugänglich, so dass sie mühelos in der Lage sind, Inhalt und Stil ihrer Interaktionen mit anderen auf deren Bedürfnisse und Denkweisen zuzuschneiden (a.a.O., 83 f.). Sie können ihre Schwächen und ihre Verletzlichkeit offen zeigen, was dazu führen kann, dass andere Menschen ein ungeahnt tiefes Vertrauen zu ihnen fassen. Schattenseite und Dilemma dieser Stufe ist es, dass die nicht enden wollende Komplexität und Vielgestaltigkeit des Gewahrseins überwältigend sein kann und dass die Angst, dieses Erleben mit niemandem teilen zu können und niemals verstanden zu werden, nicht nur große Einsamkeit auslöst, sondern auch eine tiefe Scham über die mit dieser Selbstwahrnehmung verbundene Hybris.

Als letzte, mit dem Satzergänzungsverfahren erfassbare, Entwicklungsstufe scheint in den Satzergänzungen eine *Selbst-transzendente Stufe* (6) auf. Cook-Greuter (a.a.O., 86) weist darauf hin, dass ihre Daten hierzu rar sind und die daraus sich ergebende Stufenbeschreibung wahrscheinlich Aspekte mehrerer Entwicklungsniveaus jenseits der Stufe des Konstrukt-Bewußtseins/ Selbstgewahrseins (5/6) miteinander vermengt. An dieser Stelle soll es genügen, die Entwicklungsrichtung lediglich anzudeuten, welche das konstruktbewußte Dilemma zwischen nahezu alchemistischen Fähigkeiten und Scham, zwischen Empathie und Einsamkeit zu lösen verspricht: Die post-postkonventionellen Seinsweisen lassen sich am ehesten als Präsenz verstehen, ohne ein Selbst im Zentrum. Allen Erscheinungen, auch dem Selbst, wird mit Gleichmut und Mitgefühl begegnet. Das Sein – eher bezeugend denn beobachtend – lässt hervortreten, was sein muss, was sein will, was sein kann.

Bis hierher wurde eine theoretische Konzeptualisierung der Entwicklung des Selbst als Se-

4) Wohl deshalb ist dieser Bezugsrahmen des Selbst im Business-Kontext als Magier oder „Alchemist“ (Rooke & Torbert 2005) bezeichnet worden.

quenz aufeinander aufbauender Stufen eines zunehmend differenzierter und umfassender werdenden Selbst-Welt-Verstehens gegeben. Im Folgenden sollen einige Implikationen, die sich daraus sowohl für Beratungssituationen als auch für die Ausbildung von Beraterinnen und Beratern ergeben, zumindest kurz skizziert werden.

Implikationen für die Beratung

In Beratungssituationen haben wir es mit unterschiedlichen Problem- oder Wirklichkeitsbeschreibungen zu tun. Mindestens ein Klient beschreibt mindestens einer Beraterin seine Wirklichkeit und diese setzt sich ausgehend von ihrer Wirklichkeit damit in Beziehung. Systemisch-konstruktivistisch gesprochen ko-konstruieren in einem gegebenen System, beispielsweise einer Familie, mehrere Personen miteinander eine gemeinsame Wirklichkeit. Sogar die „Emotionen sind nicht der private Besitz des individuellen Geistes, sondern Bestandteile von Beziehungen“ (Gergen, zit. nach Systemische Gesellschaft o. J., 30). Bildet nun das „Problemsystem“ erweitert um ein oder zwei Beraterinnen ein „Lösungssystem“, so werden im Idealfall – meist allmählich – andere, hilfreichere, von allen Personen im System geteilte Wirklichkeitsbeschreibungen erzeugt. So weit so gut. Zur Wirklichkeitsbeschreibung systemisch ausgebildeter Berater und Therapeutinnen gehört u. a. folgende Anschauung: „Jedes Verhalten einer Person erscheint sinnhaft, wenn man den Kontext kennt“ (Systemische Gesellschaft o. J., 27) und versteht. Hier wird nun dafür plädiert, den *inneren Kontext* im Sinne des Selbst-Welt-Bildes einer Person hinzuzunehmen. Dieses Selbst-Welt-Verstehen nämlich markiert den Horizont, innerhalb dessen ein Mensch – ein *Selbst* – Bedeutung bildet⁵.

5) Ja, ich gehe davon aus, dass es das Selbst ist, das Bedeutung bildet. Wenngleich Bedeutungsbildung sprachlich-kulturell vermittelt ist und sich im Geflecht sozialer Beziehungen vollzieht, so ist doch auch die eingangs zitierte Aussage, man müsse „die traditionelle Vorstellung eines individuellen Selbst durch die Sicht eines in Beziehungen eingebundenen Selbst [...] ersetzen“ die Formulierung eines – in Beziehungen einge-

Das Selbst-Welt-Bild ist der Hintergrund, vor dem sich die „Anderen“, die „Beziehungen zu diesen Anderen“ und die in diesen Beziehungen gemachten „Erfahrungen“ abbilden. Wenn gleich es so viele individuelle Selbst-Welt-Bilder gibt, wie es Menschen gibt, lässt sich eine allgemeine Struktur von Selbst-Welt-Bildern in ihrer Entwicklung beschreiben, nämlich, wie oben geschehen, als Selbstentwicklungsstufen im Sinne eines jeweils zeitlich relativ überdauernden Gleichgewichts, eines Bedeutungsbildungsgrundmusters einer Person.

Wenn wir (etwas besser) verstehen, wie das Selbst sich selbst versteht und wie es die Welt versteht und wie *dieses* Selbst sich in *dieser* Welt verortet, wenn wir also die „Selbst-Welt-Adresse“ der Personen in einem System (auch von uns selbst) besser einschätzen können, dann können wir diese Personen – je einzeln und gemeinsam als System – auch besser adressieren und erreichen. Ohne diese Perspektive bleibt uns nur, unseren Gesprächspartnern in die Augen zu schauen, ihre Körperbewegungen und ihre Stimmlage zu beachten, um zu überprüfen, ob wir „angemessen ungewöhnlich“ sind bzw. soeben waren (vgl. Andersen 1990, 50). Die Selbstentwicklungsperspektive erlaubt uns, über die von Andersen (a.a.O.) gelehrt Form des Adhoc-Monitoring⁶ im Gespräch hinauszugehen. Je genauer wir die Landkarte der Selbstentwicklung verstanden haben, desto besser gelingt es uns, im Verlaufe eines Gespräches zu erkennen, in welcher Terminologie wir unsere Gedanken anschlussfähig ausdrücken können und welche Metaphern vermutlich eher auf Widerspruch stoßen werden. Manches, das wir selbst als beschämend empfinden würden, gehört eventuell zum Selbstverständnis unseres Gegenübers. Umgekehrt kann es sein, dass wir etwas als „gutes Reframing“ empfinden, das vielleicht von einem unserer Klienten als demütigend empfunden wird. Ersteres wagen

bunden – Selbstes names Kenneth Gergen.

6) Streng genommen ist es ein Posthoc-Monitoring, denn wir sehen das Stirnrunzeln des Gesprächspartners erst, nachdem wir etwas gesagt haben. Dann können wir es ergänzen, relativieren oder klären, nicht jedoch umgekehrt machen.

wir kaum zu denken und letzteres sollten wir tunlichst nicht äußern, werden es aber wahrscheinlich sagen. Tom Andersen (1999) hat mit Bezug auf das wohl jedem Therapeuten und Berater bekannte Phänomen der unbeabsichtigten Grenzverletzung im Gespräch einmal gesagt: „Die meisten Menschen vergeben uns beim ersten Mal, aber wir sollten es nicht wiederholen“. Wie aber wollen wir etwas vermeiden, das wir zwar posthoc konstatieren können, von dem wir aber gar nicht verstehen, wie es geschieht?! Wodurch wir selbst beispielsweise zum Abbruch eines Beratungskontaktes seitens der Klienten beigetragen haben, verstehen wir oft überhaupt nicht und wenn wir es verstehen, dann erst, wenn es zu spät ist, sonst hätten wir es ja verhindern können. Wenn unsere Grenzverletzung nicht zum Abbruch der Beratung führt, wir jedoch an dem Stirnrunzeln und dem Blick unseres Gesprächspartners erkennen, dass wir zu ungewöhnlich waren, werden wir *diese* Äußerung sicher nicht wiederholen.⁷ Aber wie können wir das von dem Einzelereignis abstrahierend verstehen, so dass beim nächsten Mal das Lösungssystem, dessen Teil wir sind, davon profitiert?

Hier kommt uns das oben dargestellte konstruktivistische Selbstentwicklungsmodell zur Hilfe. Aus dieser Perspektive haben wir es nicht lediglich mit irgendwelchen Problem- oder Wirklichkeitsbeschreibungen zu tun, sondern diese Beschreibungen sind – zwar je individueller, dennoch aber – charakteristischer Ausdruck des Selbst-Welt-Erlebens auf einer bestimmten Entwicklungsstufe. Dies gilt nicht nur für Klienten. Auch Beraterinnen sprechen und handeln von einer bestimmten Stufe aus. Und es sei noch einmal darauf hingewiesen: Wirklichkeitsbeschreibungen, welche auf einem später sich herausbildenden Selbst-Welt-Verständnis beruhen, können von der Warte eines früheren Selbst-Welt-Bildes aus nicht vollständig verstanden werden.

Ein Beispiel: In einer Familienberatung wegen

7) Für den Fall, dass wir es doch tun, können wir einfach unser systemisches Zertifikat an das ausstellende Institut zurücksenden ;-)

häuslicher Konflikte beklagen die Eltern, dass ihre jugendlichen Söhne (13 und 15 Jahre) sich in Wortgefechten den Eltern gegenüber häufig respektlos verhielten. Nach der eigenen Jugend gefragt, sagt die Mutter, dass es für sie undenkbar gewesen sei, ihre Eltern zu beleidigen. Diese seien sehr streng gewesen und sie habe die harten Strafen gefürchtet. Der Vater gibt an, seine Eltern seien ebenfalls streng und vor allem distanziert gewesen, hätten nur das Nötigste gesagt, zu Wortgefechten sei es erst gar nicht gekommen. Die Beraterin könnte nun als „Reframing“ etwa anbieten: „In gewisser Weise scheint mir das sogar ein Kompliment zu sein, das Ihre Söhne Ihnen machen. Sie haben keine Angst vor Ihnen und sie stehen Ihnen emotional so nahe, dass es auch zu Reibereien kommen kann und darf. Sie bringen zum Ausdruck, dass sie nicht mit distanzierten, wortkargen und hart strafenden Eltern aufwachsen müssen. In diesem häuslichen Übungsfeld können sie allmählich lernen, wie man Auseinandersetzungen auf gute Weise führt“. Eine solche Einladung zu einer anderen sozialen Konstruktion wird voraussichtlich – je nach Selbstentwicklungsstufe – sehr unterschiedlich aufgenommen. Wäre zum Beispiel die Mutter auf der pluralistisch-individualistischen Stufe (4/5), so könnte sie etwa sagen: „Das habe ich mir auch schon gedacht, ich weiß aber trotzdem im Eifer des Gefechtes nicht, wie ich mit den Respektlosigkeiten umgehen soll. Und was mich noch mehr belastet als die Konflikte selbst ist, dass ich mir insgeheim wünsche, ich könnte so hart und unerbittlich sein, wie mein Vater. Ich wünsche mir also so zu sein, wie ich niemals sein wollte. Daran verzweifle ich“. Mit einer solchen Aussage lässt sich gut arbeiten, sie bestätigt allemal die Anschlussfähigkeit des Reframings, es hätte sogar noch ungewöhnlicher sein können. Allerdings fragt sich, wie die Offenheit der Mutter, die vielleicht bereits wieder Tränen in den Augen hat, von den anderen Familienmitgliedern aufgenommen und verarbeitet wird. Der Vater – nehmen wir an, er bildet schwerpunktmäßig Bedeutung von der leistungsorientierten Stufe (4) aus – könnte etwa sagen: „Da wäre ich

nun wirklich nicht drauf gekommen. Aber es ist etwas daran, man kann es so sehen. Ich will mich bemühen, mir das vor Augen zu halten, mal sehen, was es bringt.“ Auch diese Aussage spricht für die Angemessenheit des Reframings, es erscheint (noch) angemessen ungewöhnlich. Es hat ihn nicht verschreckt. Allerdings ist die Saat auch nicht gleich aufgegangen. Es steht dahin, ob das noch geschehen wird oder ob der Vater nach einer (evtl. geringen) Anzahl von Versuchen, es so zu sehen, bei ausbleibendem „Effekt“, zu seinen alten Deutungsmustern zurückkehrt. Läge der Schwerpunkt der Bedeutungsbildung beim Vater hingegen auf der rationalistischen Stufe (3/4) wäre er möglicherweise empört und würde sagen: „Ich kann beim besten Willen nicht erkennen, was da ein Kompliment sein soll! Meine Söhne haben mich in den letzten drei Tage insgesamt elf Mal beleidigt. Ich habe es aufgeschrieben!“ und den Zettel aus der Tasche ziehend: „Sehen Sie her! Sehen Sie da irgendwo ein Kompliment?!“. Eine solche Reaktion ist vermutlich nicht, was sich unsere Beispielberaterin gewünscht hat, aber es ist in jedem Falle eine Aussage, mit der sich arbeiten lässt. Es wird allerdings darauf ankommen, dass die Beraterin schnell versteht, wie sie anschlussfähigere Angebote machen kann. Weniger günstig wäre, wenn unser rationalistischer Beispielvater sich sehr bedeckt hielte und vielleicht nur die Stirn runzelte. Die Beraterin könnte das übersehen und sich im weiteren Verlauf der Arbeit mit den Eltern an der Aussage der Mutter orientieren. In dem Fall zieht sich der Vater vielleicht aus dem Beratungssystem zurück. Möglicherweise bricht der gesamte Kontakt ab, weil der Vater sich weigert. Eine weitere Möglichkeit wäre, dass es zu Konflikten in der elterlichen Paarbeziehung kommt, weil der Vater die Beraterin ablehnt, die Mutter sie aber gut findet und weiter machen will...

Wie könnten die Söhne auf das Deutungsangebot der Beraterin reagieren? Der ältere Sohn – nehmen wir an, er handelt ebenfalls von der Stufe 3/4 aus – könnte vielleicht nicht viel mit der Äußerung der Beraterin anfangen, wohl aber mit der Reaktion seines Vaters darauf. Mögli-

cherweise würde er sich im Beratungsgespräch sozial angepasst verhalten und insgeheim den Vorsatz fassen, die Aussagen und Verletzungen, die er durch die Eltern erlebt, ebenfalls zu protokollieren, um sie bei passender Gelegenheit zu verwenden. Der jüngere Sohn – sagen wir er sei gerade auf der gemeinschaftsbestimmten Stufe (3) seiner Selbstentwicklung angekommen, greife aber unter Stress noch auf die Deutungs- und Handlungsmuster der selbstschützenden Stufe (2/3) zurück – hätte vermutlich das Gefühl, die Beraterin nicht verstanden zu haben. Dies wiederum wäre ihm peinlich und er würde es auf keinen Fall sagen wollen. Die Sätze wären ihm lang und kompliziert erschienen, einzig behalten hätte er möglicherweise, dass er keine Angst vor seinen Eltern haben müsse. Dazu würde er vielleicht im Gespräch mit der Beraterin sagen, dass das stimmt. Was er vermutlich nicht ohne entsprechende Einladung und Ermutigung sagen würde, ist, warum er keine Angst hat. Vor seinem Bruder nämlich hat er Angst, ihm gegenüber ist er nicht respektlos, denn der schlägt sofort und unerbittlich zu. Wenn er von seinen Eltern geschlagen würde, wie einige seiner Freunde, dann wäre er ihnen gegenüber auch nicht respektlos. Die Aussage: „Schläge wären für mich eine gute Hilfe“ wäre zwar möglicherweise authentisch, würde aber wahrscheinlich nie geäußert, weil der junge Mensch diffus spürt, dass sie den Werthaltungen sowohl seiner Eltern als auch der Beraterin zuwider läuft...

Die verborgene, von Beratern und Therapeutinnen kaum geahnte Komplexität selbstentwicklungsbedingt unterschiedlicher Reaktionen auf ein einfaches Beraterisch-therapeutisches Deutungsangebot ist hier nur angedeutet worden. Jede Reaktion darauf wird ebenfalls wahrgenommen und von der jeweiligen Selbstentwicklungsstufe der einzelnen Anwesenden aus verarbeitet. Diese Wechselwirkungen blieben hier weitgehend außer Betracht. Es dürfte aber deutlich geworden sein, wie schwierig es sein kann, alle Gesprächsteilnehmer „mitzunehmen“, wenn sie von unterschiedlichen Selbst-

entwicklungsstufen aus operieren.

Diese Schwierigkeit manifestiert sich jedoch bereits in der (viel häufigeren) Beratungssituation mit einem einzelnen Klienten, wie ein einfaches Beispiel verdeutlichen soll: Eine 13-jährige Schülerin der 8. Klasse eines Gymnasiums fragt: „Was soll ich werden?“ und sie fragt nicht zum ersten Mal. Die befragte Lehrerin antwortet – zum wiederholten Male – etwa so: „Du bist noch so jung und Du hast noch so viel Zeit und so unendlich viele Möglichkeiten. Du kannst werden, was immer Du willst“⁸. Dies kann eine sehr inspirierende Antwort sein und einen jungen Menschen motivieren, die Vielzahl der eigenen Möglichkeiten zu explorieren, um eines Tages die Antwort auf die Frage zu wissen. Allerdings nur, wenn dieser junge Mensch sich bereits im Übergang zur pluralistischen Stufe (4/5) der Selbstentwicklung befindet. Etwa von dort aus antwortet die Lehrerin. Sie gibt eine Antwort, die sie selbst hilfreich und inspirierend finden würde. Die Fragestellerin jedoch hat vielleicht erst vor kurzem die rationalistische Stufe (3/4) erreicht. Sie erkennt zunehmend, was sie von ihren Mitschülerinnen unterscheidet, was sie als Individuum ausmachen scheint und nun fragt sich, was sie damit anfangen soll. So wendet sie sich – schon zum siebten Mal in den vergangenen zwei Wochen und allmählich etwas frustriert – an ihre Lieblingslehrerin. Diese hat zwar bemerkt, dass ihre beste Schülerin sich in letzter Zeit verändert hat, dass sie manchmal unkonzentriert wirkt, abwesend und angespannt, insbesondere wenn sie „ihre Frage“ stellt. Aber sie ist der festen Überzeugung, die intelligente Jugendliche sei selbst die Expertin für ihr Leben und müsse ihren beruflichen Weg selbst finden. Ihr einen Beruf zu empfehlen, wäre ungefähr das Letzte, was ihr einfiel. Wenn wir die Situation jedoch so verstehen, dass die 13-jährige sich – vielleicht im Zuge einer Entwicklungskrise – jedenfalls in einer gewissen Not an diejeni-

ge Person wendet, der sie die höchste Autorität in der für sie so dringlichen Angelegenheit zuschreibt, dann könnte die Antwort vielleicht besser so lauten: „Mir scheint, dass alle Schulfächer Dir leicht fallen. Besonders gut bist Du in den Sprachen. Du hilfst Deinen Mitschülern und Du kannst sehr gut erklären. Wenn Du mich fragst: Ich finde, Du könntest Lehrerin werden“. Die Jugendliche wird sich vermutlich rasch entspannen und zu gewohnter Konzentration und Leistungsfähigkeit zurückkehren. Vielleicht wird sie sogar einige Zeit wie beseelt durch die Gänge wandeln. Jedenfalls wird sie aller Voraussicht nach zur Ruhe kommen. Die Wahrscheinlichkeit, dass sie tatsächlich Lehrerin wird, dürfte hingegen kaum höher sein, als zuvor.

Die systemische Arbeitsweise neigt zu Möglichkeitserweiterungen und ist Ratschlägen eher abgeneigt. Fast „mantraartig“ wird betont, das Expertentum liege beim Klienten. Auf der anderen Seite ist die Neigung, um Rat zu bitten, gerade auf den konventionellen Selbstentwicklungsstufen besonders hoch. Von einer postkonventionellen Antwort à la „Schau all die vielen Möglichkeiten...“ wird hingegen frühestens auf Stufe 4 profitiert. Mehr als die Hälfte der Erwachsenen westlicher Gesellschaften sind dort jedoch noch gar nicht angekommen (vgl. Rooke & Torbert 2005). Für sie wäre eine solche Antwort nicht nur zu ungewöhnlich, sondern vielleicht sogar massiv überfordernd. Um die Verständnisweisen und Handlungslogiken unterschiedlicher Entwicklungsstufen in wechselseitig fördernder Weise aufeinander zu beziehen, ist es somit nicht immer ausreichend, sie lediglich beschreibend nebeneinander zu stellen oder möglichkeitserweiternd zu rahmen. Meist bedarf es zusätzlich einer „Übersetzungsleistung“ und auch eines gewissen Gleichmuts im Umgang mit den Verlusten in Form und Inhalt, die mit dieser Übersetzungsleistung verbunden sein können.

8) Wenngleich hier eine Lehrer-Schüler-Interaktion als Beispiel fungiert, ist zu bedenken, dass mehr als ein Drittel der Erwachsenenbevölkerung westlicher Gesellschaften von dieser Stufe aus operieren und um Rat bitten könnten.

Implikationen für Systemische Ausbildungskontexte

Abschließend möchte ich Einblick geben, was

für mich hervortritt, wenn ich aus dieser Perspektive auf die Vermittlung systemischer Verständnisweisen und Beratungskompetenzen im Rahmen entsprechender Ausbildungen schaue: Mir scheint, dass Menschen im Übergang von der selbstbestimmt-leistungsorientierten Stufe (4) zur pluralistisch-individualistischen Stufe (4/5) besonders offen für systemisches Denken sind. Menschen, die bereits verschiedentlich an die Grenzen der gesellschaftlichen Zielstufe (4) gestoßen sind, haben mindestens eine Ahnung, dass es jenseits der an Wissenschaft, Machbarkeit und gesellschaftlichem Erfolg orientierten Lebensweise noch etwas Anderes geben könnte. Vielleicht wissen sie es sogar bereits für sich ganz sicher, stoßen jedoch in ihrem Umfeld damit auf wenig Resonanz. Vielleicht haben sie auch für sich noch keine überzeugende Form der Versprachlichung ihrer Erfahrung gefunden, die es ihnen erlauben würde, damit nach außen zu treten. In dieser Phase der Entwicklung kann das systemische Denken geradezu wie eine Offenbarung wirken. Es entsteht das Gefühl, endlich anzukommen, eine Sprache (vor-) zu finden, die es ermöglicht, auszudrücken, was man selbst schon ahnte oder wußte, aber nicht hätte sagen können. Menschen, die vor diesem Punkt in der eigenen Entwicklung – also in der rationalistischen (3/4) oder frühen leistungsorientierten Stufe (4) – mit systemischem Denken in Berührung kommen, reagieren eher ablehnend, allenfalls indifferent. Wenn sie systemisch denken *müssen*, etwa weil eine universitäre Pflichtveranstaltung ihnen dies abverlangt, oder wenn sie einer positiven Identifikationsfigur zuliebe systemisch denken *wollen*, so versuchen sie, die systemische Perspektive rational zu erfassen. Sie verwenden die Begriffe, denken jedoch in Entitäten und statisch, ohne ein Gefühl für das Fließen sozialer Situationen und sich wandelnde Bedeutungen – ganz ähnlich wie man Vokabeln einer fremden Sprache lernen kann, ohne jemals die Grammatik zu verstehen, geschweige denn ein intuitives Sprachgefühl zu entwickeln. In Bezug auf systemisches Handeln kann von einem „systemischen Sprachgefühl“ frühestens dann gesprochen werden,

wenn nicht mehr auswendig gelernte zirkuläre Fragen abgespult, „gute Reframings“ hergeleitet und „angemessen ungewöhnliche“ Ideen konstruiert werden müssen.

Dies ist sicher auch eine Frage der Übung. Viel mehr jedoch – so scheint mir – ist es eine Frage der Selbstentwicklung. Junge beratungsunerfahrene Menschen auf der pluralistischen Stufe (4/5) können bereits nach wenigen Stunden Beratungserfahrung bzw. Übung beeindruckende Gespräche führen, wohingegen auf der leistungsorientierten Stufe (4) fest verwurzelte Berater auch nach 1000 Stunden Beratungserfahrung eine gewisse hölzerne Eckigkeit einfach nicht ablegen können. Es ist, als ob sie beim Tanzen die Schritte mitzählen müssten. In dieser Phase der systemischen Professionalisierung sollten die Betreffenden nicht einfach ermutigt werden, immer weiter zu therapieren und zu beraten, nach dem Motto: „Übung macht den Meister“! Je nachdem was man übt, könnte das nämlich dazu führen, ungünstige Vorlieben weiter zu vertiefen und blinde Flecken auszuweiten. Hilfreicher wäre es, in Ausbildung und Supervision den Entwicklungsschritt in das frühe postkonventionelle Denken der pluralistischen Stufe (4/5) zu fördern. Hierzu sind zahlreiche Übungen denkbar. Hilfreich wäre zum Beispiel, wenn die Betreffenden immer wieder dazu angeleitet würden, die eigenen bevorzugten Sichtweisen und Voreingenommenheiten zu benennen, zu reflektieren und Alternativen auszuformulieren. Sie könnten verschiedene ihnen gut bekannte Personen (Ausbilder, Mentoren, Freunde und „Feinde“) durchgehen und vermuten, wie deren Sichtweisen auf eine gegebene Situation lauten könnten. In einem nächsten Schritt könnten sie sich ein gut ausgewogenes „inneres Reflecting Team“ zusammen stellen, das sie überall begleitet, im privaten Alltag und auch in Beratungssituationen.

Beraterinnen deren Schwerpunkt der Bedeutungsbildung bereits auf der pluralistischen Stufe (4/5) der Selbstentwicklung fest etabliert ist, haben wenig Mühe mit dem Fluss einer Situation zu gehen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und diese miteinander ins Gespräch

zu bringen. Sie fühlen sich in der systemischen Arbeit im Allgemeinen sehr wohl, sind in „ihrem Element“. Entsprechende Beratungspraxis vorausgesetzt, entwickeln sie einen erkennbar eigenen Stil und werden von ihren Kollegen oft sehr geschätzt. Dennoch scheint auf dieser Stufe der Selbstentwicklung immer wieder eine charakteristische Schwäche auf, sowohl in erkenntnistheoretischer als auch in beraterischer Hinsicht. Die Beraterinnen gehen von der Überzeugung aus, dass es in jeder gegebenen Situation verschiedene Wirklichkeitsbeschreibungen der beteiligten Personen gibt, die nicht richtig oder falsch, sondern alle gleichermaßen wahr und wertvoll sind. Dabei bemerken sie meist nicht, dass eben diese Anschauung, von der sie selbst ausgehen, insgeheim von ihnen für „wahr“ oder „besser“ gehalten wird. Die starke Anhaftung an dem Gedanken, dass jede Wirklichkeitsbeschreibung gleichermaßen zur Geltung gebracht werden muss, kann lähmend wirken. Nicht selten führt sie dazu, dass die Gesprächsbeteiligten sich verzetteln, verirren in endlosen, gültigen Beschreibungen unterschiedlicher Perspektiven. Am Ende ist es dann oft eher vom Zufall, der Erschöpfung oder der zeitlichen Begrenzung abhängig, an welchem Punkt ein Beratungsgespräch endet.

Um Beratern über diese Schwierigkeit hinauszu helfen, die für das ansonsten sehr hohe Niveau systemischer Professionalisierung der pluralistischen Stufe (4/5) charakteristisch ist, kann es hilfreich sein, sie zu folgender dreischrittiger Übungspraxis anzuleiten: Der erste Schritt besteht in einer subtilen Form der Selbstbeobachtung. Es geht darum, immer häufiger zu bemerken, wenn die Herausarbeitung und Würdigung unterschiedlicher Wirklichkeitsbeschreibungen mehr und mehr zum Selbstzweck gerät. Damit ist gemeint, dass kein nennenswerter Erkenntnisgewinn entsteht, der über das hinausgeht, was man selbst bereits eingebracht hat, nämlich dass die Wirklichkeitsbeschreibungen unterschiedlich und berechtigt sind. Zweitens, sobald eine Beraterin diese Tendenz im eigenen Engagement bemerkt, gilt es, innezuhalten, ein „Komma“ zu setzen (vgl. Jäpelt 2014, 48), eini-

ge Atemzüge lang souverän zu schweigen, um dann, inmitten der Stille, zu erkennen oder zu ahnen, welcher Moment im Gespräch die größte Dichte hatte oder von welchem sprachlichen Bild die stärkste integrative Kraft ausgeht. Dieses dann zur zentralen Figur werden zu lassen, ist der krönende dritte Schritt. Es geht darum, aus einer bunten, zweidimensionalen Collage gleichberechtigter Wirklichkeitsbeschreibungen ein dreidimensionales Modell hervortreten zu lassen, eine Gestalt mit Höhen und Tiefen, Ecken und Kanten. So entsteht vielleicht eine Skulptur mit einer zentralen Idee und wenigen beigeordneten Gedanken – und alles andere tritt wieder zurück in den Hintergrund. Dieses Motiv sprachlich auszugestalten und dabei die Selbstentwicklungsstufe – den Bedeutungsbildungshorizont – aller Gesprächsbeteiligten angemessen zu berücksichtigen ist anspruchsvoll, aber letztlich Handwerkszeug. Entscheidend ist der Mut, bestimmte Perspektiven gegenüber anderen zu bevorzugen, der eigenen Intuition zu vertrauen, ihr Raum zu geben und – wenn erforderlich – ganz bewußt und entschieden in die Expertenrolle zu gehen. Die systemische Beraterin muss also einige Grundüberzeugungen der pluralistischen Stufe (4/5) loslassen, um erkennen zu können, dass sie diese dabei weder aufgibt noch verliert. Was sich anfangs wie ein „Verrat“ an den eigenen Idealen anfühlen kann, kann schließlich – eine Vielzahl an Wiederholungen vorausgesetzt – als große Befreiung empfunden werden.

Ich habe hier für eine erweiterte systemisch-konstruktivistische Sichtweise plädiert, die das menschliche Selbst als ein sich entwickelndes System betrachtet, welches in zeitlich relativ überdauernden Gleichgewichtsstufen qualitativ unterschiedlicher Weisen der Bedeutungsbildung voranschreitet. Ich habe argumentiert, es sei nützlich, diese Sichtweise im Rahmen systemisch orientierter Arbeit (Therapie, Beratung, Bildung) wirksam werden zu lassen und ich habe einige allgemeine Hilfestellungen angedeutet, die das Voranschreiten zur jeweils nächsten Entwicklungsstufe im Rahmen systemischer (Aus-)Bildungskontexte unterstützen können.

Eine noch effektivere Entwicklungsarbeit, die auf die je individuelle Situation und Bedeutungsbildung Einzelner zugeschnitten wird, konnte hier nicht dargestellt werden. Aus meiner Sicht ist es wünschenswert, die hier umrissene Perspektive zunehmend in systemische Ausbildungen einfließen zu lassen. Diese Erweiterung der systemischen Perspektive könnte zusätzlich bzw. ergänzend ein bis zwei Jahre nach Abschluss der Ausbildungen und erster Praxiserfahrung erfolgen. Es ist jedoch auch möglich, sie bereits im fortgeschrittenen Stadium von Beratungsausbildungen einfließen zu lassen – hierzu gibt es erste Erfahrungen bei den DGSP-Ausbildungsinstitutionen *easypaed* und *ida*.⁹

Literaturverzeichnis

- Andersen, T.** (1990). Das reflektierende Team. Dialoge und Dialoge über Dialoge. Dortmund: Modernes Lernen.
- Andersen, T.** (1999). Mündliche Mitteilung am 12.06.1999 in Braunschweig.
- Binder, T.** (2014). Persönlichkeitsentwicklung und Beratungskompetenz: Ich-Entwicklung von Beratern und Führungskräften im Rahmen von Weiterbildungsprogrammen. Dissertationsschrift. FU Berlin.
- Cook-Greuter, S.R.** (2004). Making the case for a developmental perspective. *Industrial and Commercial Training* 36(7), 275-281.
- Cook-Greuter, S.R.** (2010). Postautonomous ego development. A study of its nature and measurement. Ohne Ort: Integral Publishers. (Zuerst erschienen 1999: Postautonomous ego development. A study of its nature and measurement. Doctoral dissertation. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education. UMI Dissertation Services, Nr. 933122.)
- Cook-Greuter, S.R.** (2013). Nine levels of increasing embrace in ego development. A full-spectrum theory of vertical growth and meaning making. Zugriff am 02.03.2015 unter [http://www.cook-greuter.com/Cook-Greuter%209%20levels%20paper%20new%201.1%2014%2097p\[1\].pdf](http://www.cook-greuter.com/Cook-Greuter%209%20levels%20paper%20new%201.1%2014%2097p[1].pdf)
- Hy, L. X. & Loevinger, J.** (1996). Measuring ego development (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jäpelt, B.** (2014). Erweiterung von Möglichkeitsräumen durch eine differenzierte Betrachtung der Prozesse des Beobachtens. *Systemische Pädagogik* 4(1), 40-50.
- Kegan, R.** (1986). Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München: Kindt.
- Kegan, R.** (1994). In over our heads. The mental demands of modern life. Cambridge: Harvard University Press.

- Kohlberg, L.** (1996). Die Psychologie der Moralentwicklung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Leuthold, A.** (2013). Horizonte des Verstehens. Entwicklungsstufen des Erwachsenenalters. *Die Wirtschaftsmediation* 2(04), 28-33.
- Leuthold, A.** (2014). Is inclusion over Germany's future educationalists' heads? A grounded theory study with an ego-developmental perspective. Poster presentation, ES-RAD symposium, Helsinki.
- Loevinger, J.** (1966). The meaning and measurement of ego development. *American Psychologist* 21, 195-206.
- Loevinger, J.** (1976). Ego development. Conceptions and theories. San Francisco: Jossey-Bass.
- Loevinger, J.** (1993). Ego development. Questions of method and theory. *Psychological Inquiry* 4(1), 56-63.
- Loevinger, J. & Wessler, R.** (1970). Measuring ego development: Vol. 1. Construction and use of a sentence completion test. San Francisco: Jossey-Bass.
- Loevinger, J., Wessler, R. & Redmore, C.** (1979). Measuring ego development. Vol. 2. Scoring manual for women and girls. San Francisco: Jossey-Bass.
- Manners, J. & Durkin, K.** (2001). A Critical Review of the Validity of Ego Development Theory and Its Measurement. *Journal of Personality Assessment*, 77(3), 541-567.
- Rooke, D. & Torbert, W.R.** (2005). Seven Transformations of Leadership. *Harvard Business Review* 4, 1-12.
- Systemische Gesellschaft (o. J.). Imagebroschüre. Zugriff am 14.03.2015 unter <http://systemische-gesellschaft.de/wp-content/uploads/2013/04/imagebroschuere.pdf>
- Torbert, W.R.** (Hg.) (2004). Action Inquiry: The secret of timely and transforming leadership. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Weinreich, W.M.** (2005). Integrale Psychotherapie. Ein umfassendes Therapiemodell auf der Grundlage der Integralen Philosophie nach Ken Wilber. Leipzig: Araki.
- Wilber, K.** (1997). Eine kurze Geschichte des Kosmos. Frankfurt/Main: Fischer.

Über den Autor:

Alexander Leuthold

Psychologischer Psychotherapeut, Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeut, seit 15 Jahren niedergelassen in eigener Praxis. Entwicklungsorientiertes Coaching von Führungskräften und Beratern. Außerdem Systemischer Dozent (DGSP) und wissenschaftlicher Mitarbeiter der Universität Erfurt.

www.leuthold.de

Mail: alexander.leuthold@uni-erfurt.de

9) <http://www.easypaed.de>, <http://www.ida-bochum.de>



Begegnung, 80 x 60 cm, 2014



Christoph Huy

Navigieren mit dem inneren Kompass – Konzeption eines Fragebogens für SchülerInnen zur (Wieder-) Entdeckung persönlicher Lernressourcen unter Einbezug somatischer Marker.

Komm, ich erzähl dir eine Geschichte

Hannah ist 10 Jahre alt und besucht die 5. Klasse. Sie selbst stammt, wie sie behauptet, aus einer sportlichen Familie. Zumindest ist es das, was ihre Mutter ihr seit ihrer Kindheit vermittelt. Alles was Bewegung beinhaltet, bereitet ihr Freude. „Wenn ich mich bewegen kann, dann geht es mir gut, ich fühle mich glücklich und zufrieden“, sagt Hannah. Anders sieht es hingegen jeden Montag, Mittwoch und Freitag zur dritten Stunde aus, wenn sie den Klassenraum betritt. Dann wirkt Hannah eher lustlos, ihr Lächeln versteckt sich hinter hängenden Mundwinkeln, ihre Körperhaltung ist geduckt und sie schlürft mit ihren Füßen zu ihrem Platz. Ihre beste Freundin und Banknachbarin, Lena, merkt daran gleich, dass nun der Mathematikunterricht beginnt. Heute ist Lena allerdings mutig und fragt Hannah, was denn an Mathe so schlimm sei, schließlich ist Frau Meier eine tolle Lehrerin. „Ja, das mag schon sein, aber Mathe kann ich einfach nicht. Brüche oder gar Prozentsätze. Da mach ich einfach alles falsch. Schon wenn ich daran denke, wird mir ganz unwohl. Daran kann auch Frau Meier nichts ändern.“. „Aber Mathe ist doch so wichtig!“, erwidert Lena und fügt hinzu: „Zahlen begegnen dir überall. Wenn du einkaufen gehst, Straßenbahn fährst oder deinem Zimmer einen neuen Anstrich geben möchtest. Und überhaupt, würden meine Eltern sagen, ist es wichtig, damit später ein-

mal was aus dir wird.“. In diesem Moment klingelt es auch schon und Hannah flüstert ihrer Freundin noch schnell zu: „Ich weiß, sonst wäre ich jetzt auch nicht hier“.

Woran denken Sie zuerst, wenn Sie das Stichwort „Schule“ hören? Welche Bilder entstehen bei Ihnen und was ist das eindringlichste Gefühl, das Sie damit verbinden? Welche Erinnerungen entstanden bei Ihnen als Sie Hannahs Geschichte lasen? Inwiefern haben Sie sich oder andere darin wiedererkannt?

Hannahs Geschichte ist keine Seltenheit, sondern vielmehr ein verallgemeinertes Beispiel für menschliche Vorlieben, Neigungen und Interessen. Egal ob Sport, Mathematik, Deutsch, Physik, Chemie, Kunst oder Musik, wir alle verknüpfen mit diesen Begriffen eine Unmenge von Erfahrungen. Unsere Emotionen sind dabei eng mit unseren Kognitionen verwoben und wirken sich unmittelbar auf unser Handeln aus. In der pädagogischen Welt plädierte Pestalozzi deshalb bereits vor mehr als 100 Jahren für ein Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“. Allerdings, hält Richard David Precht, Philosoph und Autor, fest, „wusste man [zu dieser Zeit] nahezu nichts über das Lernen und fast ebenso wenig über die Psychologie von Kindern“ (2013, 4).

Heute ist dies jedoch anders. Vor allem während der vergangenen 25 Jahre war es Forschern zunehmend möglich, begünstigt durch bildgebende Verfahren, Funktionsweisen des menschlichen Gehirns bei Lernvorgängen weiter zu erschließen. Dies führte insbesondere in der Psychotherapie zu intensiven Bemühungen, neueste Erkenntnisse mit bereits bestehenden Konzepten zu verbinden und damit eine Art „allgemeine Psychotherapie“ zu entwickeln (vgl. Schiepek et al. 2011, 569).

Was für den Einen selbstverständlich, scheint für andere hingegen eher von belangloser Natur. Ich spreche hier konkret pädagogische

Kontexte an. Viele Universitäten predigen Studierenden noch immer behavioristische Grundsätze als Voraussetzung für erfolgreiches Classroommanagement und störungsarmen Unterricht. Dass es sich hierbei um eine Theorie handelt, die ursprünglich zur Konditionierung von Tieren eingesetzt wurde, gerät dabei schnell in Vergessenheit. Kinder sind aber keine Tiere. Sicherlich bieten auch diese Theorien einige nützliche Handlungsstrategien, jedoch halte ich es für sehr fragwürdig, das eigene pädagogische Handeln nur daran auszurichten.

Deshalb möchte ich Sie hiermit zu einer kleinen Zeitreise einladen und unter Berücksichtigung aktueller Forschungsergebnisse zum Thema „Lernen“ thematisieren, inwieweit Hannah in Zukunft mit einem unwohlten Gefühl zum Mathematikunterricht gehen muss bzw. welche Alternativen sich ihr möglicherweise bieten. Dabei werden in einem ersten Abschnitt verschiedene, aktuelle Sichtweisen auf Lernen eröffnet und mit Hannahs Lernweg in Verbindung gesetzt. Die Bedeutung von Körpersignalen für Lernprozesse wird in diesem Zusammenhang zunächst unterstrichen, wohingegen im Anschluss ein handlungsorientiertes Modell praktische Schlussfolgerungen für weitere Lernwege beschreibt. In den Kapiteln 3 und 4 möchte ich, dieses Wissen in ein anwendungsorientiertes Konzept, bestehend aus Fragebogen und Reflexionsgespräch, münden lassen. Dabei orientiere ich mich grundsätzlich an den Rahmenbedingungen meiner Ausbildungsschule als Lehramtsanwärter an der SGS Kulturanum in Jena. Chancen, die sich in Zukunft eröffnen könnten, möchte ich abschließend in Form eines Ausblicks beschreiben.

1. Zu Besuch im Brillenfachgeschäft – Sichtweisen auf Lernen und ausgewählte Konsequenzen für pädagogische Handlungsfelder

Hannahs Geschichte lässt sich durch unter-

schiedliche Brillen betrachten und in Abhängigkeit zur Wahl des Brillenglases, verändert sich mein Blick auf Lernen. Nachfolgend möchte ich drei Testmodelle anbieten, um systemtheoretische, konstruktivistische und neurobiologische Perspektiven zu eröffnen. Diese Vorauswahl ist dabei nicht zufällig, sondern aus mehreren Gründen beabsichtigt. Zum einen beinhalten diese Theorien Haltungen, die sich an Pluralität und Veränderung orientieren, von linear-kausalen Beziehungsmustern Abstand nehmen und die Autonomie des Kindes in den Vordergrund rücken, weshalb sie aus meiner Sicht zum Grundrepertoire jedes pädagogischen Handwerklers gehören sollten. Zum anderen stellen sie aber auch ein wissenschaftliches Fundament für die Konzeption des Fragebogens dar.

1.1 Eine systemtheoretische Brille

Zunächst möchte ich festhalten, dass sich mit dem Konstrukt „Systemtheorie“ kein festes Konzept verbinden lässt. Vielmehr stellt es einen Sammelbegriff diverser Ansätze aus unterschiedlichsten Disziplinen dar (vgl. Hölzle/Reinhard 2011, 207). Deutlich wird dieser Gedanke u. a. bei Huschke-Rhein oder Palmowski.

- „Es gehört zu den Charakteristika des Systemansatzes, sich nicht auf trennscharfe Definitionen zu begründen, sondern seine Begriffe durch eine Form zirkulärer Vernetzung jeweils konstruktiv aufeinander zu beziehen.“ (Huschke-Rhein 2003, 192)
- „Wer sich systemisches Denken als ein in sich abgeschlossenes, widerspruchsfreies theoretisches Konzept vorstellt, in dem alle Einzelaussagen in einem logischen Gesamtzusammenhang stehen, der ist wohl schon in die erste Sackgasse hineingeraten.“ (Palmowski 1998a, 58)

Daher möchte ich exemplarisch Hannahs Lernweg am Konzept der Autopoiese von Maturana und Varela, welches sie in ihrer Monographie „Baum der Erkenntnis“ (1987) festhielten, beschreiben.

Die Bezeichnung Autopoiese leitet sich aus dem Griechischen ab und bedeutet sinngemäß Selbst-Erzeugung. Am Beispiel der Zelle beschrieben die zwei chilenischen Biologen Eigentümlichkeiten lebender (biologischer) Systeme (Schlippe/Schweitzer 2007, 67). Ihre Kernaussage lautete: Lebewesen reproduzieren die Elemente, aus denen sie bestehen, mit Hilfe der Elemente, aus denen sie bestehen (ebd., 68). Dabei ist das System der Umwelt gegenüber für die Aufnahme von Informationen, Energie und Materie offen, aber die Maßstäbe für die Verarbeitung setzt es individuell (Huschke-Rhein 2003, 195). Maturana und Varela charakterisierten autopoietische Systeme anhand struktureller Determiniertheit, Reproduktion, operationeller Geschlossenheit und energetischer Offenheit. Folgerichtig erhielt auch der Begriff der Autonomie eine neue qualitative Aufwertung (vgl. Schlippe/Schweitzer 2007, 68f.)

Die Annahmen operationaler Geschlossenheit und autonomer Selbstorganisationslogik führten in der systemisch orientierten Pädagogik vordergründig zu einem veränderten Verständnis von Lehren und Lernen. Wenn das Gehirn jede(n) Information/Input selbstreferentiell, zirkulär als auch rekursiv verarbeitet, d. h. jeder neue Zustand aus der Interaktion früherer Zustände resultiert und dabei autonom und selbstbestimmt, also nicht von außen steuerbar, agiert, dann können Menschen lediglich durch ihre Mitmenschen angeregt werden, wobei die Wirkungen in ihrer Qualität und Quantität nicht vorhersagbar und ausschließlich durch das selbstreferentielle System bestimmt werden (vgl. Huschke-Rhein 2003, 202). Heinz von Foerster prägte in diesem Zusammenhang die Begriffe der ‚trivialen‘ und ‚nicht-trivialen‘ Maschinen. Menschen stellen dabei ‚nicht-triviale‘ Maschinen dar, da ihr Verhalten nicht vorhersehbar ist und sie somit nicht als linear-kausal determinierbar gelten (vgl. ebd., 198). Eine instruktive Interaktion von Personen wird somit unmöglich und der Erfolg von Lernen

hängt weniger vom Lehrer, sondern vielmehr vom Schüler ab.

Dies gilt auch für Hannah. Nur sie allein kann, sofern sie möchte, eine Veränderung bewirken. Das bedeutet allerdings nicht, dass Frau Meier sich der Verantwortung vollkommen entziehen kann. Ihre pädagogische Professionalität äußert sich darin, Hannah immer wieder zu ermuntern, zu inspirieren und vielfältige Angebote und Unterstützungsmöglichkeiten bereitzustellen. Auswirkungen bleiben jedoch unvorhersehbar. Allerdings stellt sich nun die Frage: „Was ist, wenn Hannah Recht hat und sie Mathe wirklich nicht kann?“. Diesen Gedankengang versucht das nächste Kapitel aufzugreifen.

1.2 Eine konstruktivistische Brille

Verallgemeinert lassen sich unter Konstruktivismus verschiedene wissenschaftstheoretische Positionen zusammenfassen, denen die gemeinsame Überzeugung zu Grunde liegt, dass wir unsere Wirklichkeit ausschließlich über subjektive Bilder oder gemeinsame soziale Konstruktionen erzeugen (Palmowski/Heuwinkel 2002, 89). Erkenntnisse werden demnach nicht entdeckt, wie es beispielsweise der naive Realismus oder der kritische Rationalismus vorsieht, sondern sie werden erfunden (vgl. Palmowski 1998b, 92f.). Wie wir unsere Welt erfinden, variiert dabei zwischen den einzelnen Positionen.

Radikale Konstruktivist*innen gehen beispielsweise davon aus, dass wir unsere Vorstellungen über die Wirklichkeit des anderen konstruieren. All unsere Aussagen sind lediglich subjektive Beobachtungen und eine Annäherung an Objektivität ist nicht möglich. Wahrheit ist demnach die Erfindung eines Lügners (von Foerster 1998). Der soziale Konstruktivismus erachtet Wirklichkeit hingegen als Ergebnis eines unablässigen, über Sprache laufenden Aushandlungsprozesses, in welchem wir uns auf (mehr oder weniger) gemeinsame Vorstellungen von Wirklichkeiten verständigen. Unsere Wirklichkeitskonstruktionen sind somit im hohem Maße abhängig von der

Sprache, die wir verwenden und der Bedeutung, die wir ihr beimessen (ebd., 102f.). Prägend für konstruktivistische Sichtweisen sind die Betonung von Pluralität, Kontextabhängigkeit allen Wissens und Beobachterabhängigkeit. Ureinwohner (Beobachter) des Amazonas-Regenwald-Gebietes (Kontext) können bis zu einhundert verschiedene Grüntöne (Pluralität) und Menschen, die in Polarkreisen beheimatet sind, mehr als ein Duzend Schneesorten unterscheiden, wohingegen die meisten Personen der westlichen Welt zu keiner der beiden Unterscheidungen in der Lage sind (vgl. Nitsch/Hüther 2004, 23).

Anhand konstruktivistischer Auffassungen entwickelte sich in pädagogischen Kontexten die Metapher der „inneren Landkarte“. Ihr liegt die Idee zugrunde, dass jeder Mensch sich aus seinen Wahrnehmungen, Bewertungsmustern, subjektiven Theorien und sozialen Erfahrungen in seinem Kopf eine innere Landkarte anfertigt, die seine Sicht von Wirklichkeit widerspiegelt und die er oft genug für die Wirklichkeit selbst hält (vgl. Palmowski 2008, 222).

Auch Hannah ist es gelungen, mit Hilfe ihrer Wahrnehmungen, Bewertungen und Erfahrungen in einem bestimmten Kontext unterschiedliche subjektive Bilder über verschiedene Unterrichtsfächer zu entwickeln. Aus konstruktivistischer Sicht darf Hannah, auch wenn es Mathematiklehrer vielleicht ungern hören, ein negativ konnotiertes Bild zu dem Fach besitzen. Allerdings widerspiegelt Hannahs Sicht nicht die Wirklichkeit. Hannahs Sicht ist auch nicht mehr oder weniger wahr, sondern lediglich eine subjektive Wahrnehmung. Vielleicht hat Hannah den Eindruck, dass sie Mathe nicht kann. Vielleicht haben ihre Mitmenschen aber auch ein differenzierteres Bild. Vielleicht ist Frau Meier der Meinung, dass Hannah derzeit noch nicht die beste im Bruchrechnen ist, hingegen ihr räumliches Vorstellungsvermögen und ihre Fähigkeit mathematische Alltagsprobleme zu erkennen und zu lösen hervorragend sind.

Doch wie konnte sich bei Hannah diese Einstellung überhaupt manifestieren und muss sie fortan immer ein schlechtes Gefühl mit dem Unterrichtsfach Mathematik assoziieren?

1.3 Eine neurobiologische Brille

Um diese Frage beantworten zu können, ist es zunächst hilfreich, sich den Aufbau und die Funktionsweise des menschlichen Gehirns zu vergegenwärtigen. Einem der renommiertesten Hirnforscher Deutschlands, Gerald Hüther, ist es in diesem Zusammenhang gelungen, anhand des Bildes einer Zwiebel, komplexe Vorgänge auf einfache und verständliche Weise zu beschreiben (vgl. Hüther/Michels 2010). Dabei entspricht die innerste Schicht dem Stammhirn und die äußerste der Umwelt bzw. in Hüthers Worten dem „Betriebsklima“ (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: aus: Hüther/Michels (2010, 45)

Das Stammhirn entwickelt sich bereits vor der Geburt und beginnt im Rückenmark. Damit stellt es eine wichtige Verbindung zwischen dem Gehirn und dem Körper her. Die im Stammhirn entstandenen sogenannten neuronalen Netze passen dabei perfekt zu dem Körper des jeweiligen Kindes (vgl. Hüther/Michels 2010, 46). Hüther schlussfolgerte hieraus einen für pädagogische Kontext-

te folgenreichen und viel zitierten Gedanken: „Jedes Kind kommt also mit einem Gehirn zur Welt, mit dessen Hilfe es nicht nur seinen Körper und alle im Körper ablaufenden Prozesse optimal steuern kann, sondern mit dem es auch all das lernen kann, worauf es in seinem weiteren Leben ankommt. Deshalb verfügt jedes Kind über ein ganz besonderes, für die Organisation seines Körpers und für sein weiteres Wachstum und seine weitere Entwicklung optimal geeignetes Gehirn. Und so ist jedes Kind, jedes auf seine besondere Weise, hoch begabt.“ (Hüther/Hauser 2012, 95).

„Über“ der Stammhirnschicht befindet sich das limbische System. Dieses erfährt immer dann Erregung, wenn uns etwas aus dem Gleichgewicht bringt, wie beispielsweise großes Glück, aber auch Angst oder Gefahr. Das limbische System leitet diese Erregung in Rekordzeit an das Stammhirn und damit auch an unseren Körper weiter. Infolgedessen erfahren wir körperliche Reaktionen. Unser Herz schlägt vor Freude, uns stockt der Atem, die Knie werden weich oder wir bekommen, wie Hannah, ein komisches Gefühl im Bauch. Damasio (1994) begründete hierauf das Konzept der somatischen Marker und beschrieb ein biologisches Bewertungssystem, dass durch Erfahrung entsteht und über Körpersignale und/oder emotionale Signale verläuft. Somatische Marker steuern unser Annäherungs- und Vermeidungsverhalten und signalisieren damit, ob angesichts einer bestimmten Situation oder eines Objektes, egal ob vorgestellt oder real, Belohnung oder Unangenehmes zu erwarten ist (vgl. Storch/Riedener 2005, 24 u. 159).

Unsere Körperwahrnehmungen, Emotionen und Signale der Sinnesorgane werden schließlich in der Großhirnrinde gespeichert. Sie entspricht im übertragenen Sinne unserer Festplatte. Die Erregungen werden jedoch nicht einfach isoliert, sondern in ganz bestimmten neuronalen Netzwerken multicoodiert als Erfahrung und damit als subjektive Rekonstruktion der Wirklichkeit gesichert.

Dadurch ist es möglich, dass einzelne Merkmale, wie z. B. Gerüche, Geräusche, Bilder oder Körperhaltungen, spezifische neuronale Netzwerke in uns aktivieren. Dieses Phänomen wird auch als Fähigkeit zur Kompletierung / Musterergänzung bezeichnet (vgl. Storch 2002, 287). Aber das ist noch nicht genug! Unser Gehirn ist weiter in der Lage, Erfahrungen, die bereits bestehenden ähneln, mit diesen zu verknüpfen. Je häufiger dieser Vorgang dabei geschieht, desto stärker werden die Verknüpfungen ausgebaut und desto schneller können die jeweiligen neuronalen Netzwerke abgerufen werden (vgl. Hüther/Michels 2010, 48). In der Fachsprache verbirgt sich hierunter das Prinzip der Hebb'schen Plastizität nach Hebb (1949). Zellen, die gemeinsam erregt werden, verknüpfen sich und verstärken ihre Verbindung umso mehr, je häufiger dieser Vorgang wiederholt wird („Cells that fire together, wire together.“) (vgl. Storch 2002, 284).

All die entstanden neuronalen Netzwerke in Form synaptischer Verknüpfungen werden schließlich von der präfrontalen Rinde, auch präfrontaler Kortex genannt, verwaltet. Er symbolisiert die Schaltzentrale unseres Gehirns. Immer dann, wenn wir bewusst überlegen, was, warum und wofür wir etwas tun wollen, wenn wir Entscheidungen treffen, Handlungen planen und die Folgen von Handlungen abschätzen, wird dieser Bereich aktiv. Er ermöglicht uns Einstellungen und Haltungen zu entwickeln, aber auch Perspektiven zu übernehmen und uns in andere Personen hineinzusetzen. Welche Einstellungen und Haltungen im Frontalhirn verankert werden, hängt von den Erfahrungen ab, die der Mensch in einem bestimmten Kontext sammelt. Insofern lässt sich auch die Umwelt als Teil des menschlichen Gehirns betrachten (vgl. Hüther/Michels 2010, 49).

Hannahs Geschichte lässt das Zusammenspiel der unterschiedlichen Hirnareale und deren Auswirkungen recht deutlich erkennen. Bewegung und Sport lösen in ihrem limbi-

schen System einen Unterschied aus, welcher im Anschluss über das Stammhirn bis in das Rückenmark und damit an den Körper weitergeleitet wird. Ihre Aussage, „wenn ich mich bewegen kann, dann geht es mir gut, ich fühle mich glücklich und zufrieden“, ist nichts anderes als ein verbalisierter Ausdruck ihrer somatischen Marker. Diese positive Erfahrung speichert ihre Festplatte (Großhirnrinde) ab. Ihre Mutter konnte zudem, als Teil ihrer Umwelt, Hannahs Haltung verstärken. Sowohl Hannahs Schaltzentrale (präfrontaler Kortex) als auch ihr limbisches System bewerten Bewegung als positiv.

Ein anderes Bild ergibt sich jedoch in den Mathematikstunden. Ähnliche, aus ihrer Sicht, negative Erfahrungen wurden im Großhirn multicodiert gespeichert und im Verlauf stärker ausgebaut. Bereits der Tag und die Uhrzeit genügen, um ihr entsprechendes neuronales Netz zu aktivieren. In Windeseile leitet Hannahs limbisches System die Informationen über das Stammhirn an ihren Körper weiter. Ihre somatischen Marker äußern sich in Mimik, Körperhaltung und ihrem ganzen Auftreten so deutlich, dass sogar ihre beste Freundin darauf aufmerksam wird und schließlich erkennt, dass der Mathematikunterricht beginnt. Obwohl Hannah die Bedeutung der Mathematik für ihre persönliche Zukunft durchaus bewusst ist (präfrontaler Kortex), gelingt es ihr nicht, sich auf den Unterricht zu freuen. Ihre somatischen Marker melden stattdessen ein unwohles Gefühl zurück und daran kann auch Frau Meier (Umwelt) nichts ändern.

Daraus ergibt sich nun unweigerlich die Frage, wie lassen sich Forschungsergebnisse unterschiedlicher Wissenschaftsdisziplinen in pädagogische Kontexte integrieren, damit Hannah wieder mit Freude zum Mathematikunterricht gehen kann?

2. Bewerten mit Körper und Geist

Bewertungen stellen grundsätzlich einen hochkomplexen psychischen Vorgang dar, der beruhend auf zwei biologisch angeborenen, unterschiedlich agierenden Systemen beruht, dem Verstand, ansässig im präfrontalen Kortex, und dem limbischen System. Entscheidungen liegen dabei grundsätzlich beiden Bewertungssystemen zugrunde und nie einem allein.

Dies wurde auch bei Hannah deutlich. Obwohl ihr Verstand sagt, dass Mathematik einen hohen Stellenwert genießt, kann sie sich trotzdem nicht auf den Unterricht einlassen, da ihr Körper ein unwohles Gefühl vermittelt. Möglichkeiten des erfolgreichen Miteinanders beider Systeme wurden in der Vergangenheit bereits auf unterschiedliche Weise festgehalten (vgl. u. a. Hüther 2001; Storch 2010). Im Folgenden möchte ich mich auf das sogenannte „Strudelwurmmodell“ von Maja Storch (2010) beschränken, da es auf einfache Art und Weise komplexe Vorgänge des menschlichen Gehirns beschreibt. Dabei werde ich zunächst auf Charakteristika beider Bewertungssysteme eingehen, anschließend Handlungsoptionen aufzeigen und schließlich konkrete Vorgehensweisen ableiten.

2.1 Verstand und „Würmli“ – Zwei, wie sie unterschiedlicher nicht sein könnten.

In ihrem Strudelwurmmodell bezeichnet Maja Storch alle Entscheidungen, die wir auf bewusster Ebene treffen als Bewertungen des Verstandes und alle Entscheidungen, die unbewusst ablaufen und in Form von Gefühlen und somatischen Markern in uns auftauchen als Strudelwurm oder kurz „Würmli“. Wie bereits erwähnt, sind beide Bewertungssysteme angeboren und jeder Entscheidung liegen beide Systeme zugrunde.

Der Verstand ist dadurch charakterisiert, dass alle Entscheidungen in Sprache gefasst werden können. „Ich möchte eine Familie gründen.“, „Ich möchte pünktlich auf Arbeit er-

scheinen.“, „Ich möchte in der Öffentlichkeit als Vorbild fungieren.“ oder wie Hannah sagen würde: „Mathe kann ich einfach nicht“, all dies sind Beispiele für bewusste Entscheidungen des Verstandes. Die Bewertung des Verstandes beruht auf logischen Denkprozessen. Sie sind langfristig und zukunftsorientiert. Aber der Verstand braucht ausreichend Zeit, um zu einem wohlüberlegten Ergebnis zu gelangen (vgl. Storch 2010, 9ff.). Das Würmli ist hingegen weitaus schneller zu Gange - 200-300 Millisekunden, um genau zu sein. Es agiert aber nicht nur schnell, sondern auch zuverlässig und unter Druck. Dies ist jedoch nur möglich, da es auf einer unbewussten Ebene arbeitet. Im Unterschied zum Verstand, kann das Würmli hingegen nicht mit präziser Sprache kommunizieren, sondern nur über diffuse Gefühle (somatische Marker). Es unterscheidet hierbei zwischen positiven und negativen Gefühlen. Im wissenschaftlichen Diskurs lässt sich hierunter wohladaptives (positives) und maladaptives (negatives) Wissen verstehen (vgl. Storch 2002, 283). In ihrem Strudelwurmmodell wählte Maja Storch die Bezeichnungen: „Bingo!“ und „Grimpf!“ (vgl. Storch 2010, 9ff.).

	Verstand (präfrontaler Kortex)	Strudelwurm (limbisches System)
Arbeitsweise	Bewusst	Unbewusst
Arbeitstempo	Langsam	Schnell
Kommunikationsmittel	Sprache (präzise Argumente)	Somatische Marker (diffuse Gefühle)
Bewertungskategorie	Richtig / Falsch	Mag ich / mag ich nicht

Abb. 2: zwei Bewertungssysteme im Vergleich in Anlehnung an: Storch (2010, 11)

Auch unsere Hannah hat bereits mit dem Würmli ihre Erfahrungen sammeln dürfen. Nämlich immer dann, wenn die Mathestunde bevorsteht und sich in ihr ein „Grimpf!“-Gefühl meldet oder wenn Sport an der Reihe ist und sie ein „Bingo!“ verspürt.

1) Die Bezeichnung „Grimpf!“ entstammt Cartoons aus Comicheften und symbolisiert ein unwohles Gefühl.

2.2 Wurmwürgen oder nicht? Das ist hier die Frage.

Im Umgang mit beiden Bewertungssystemen bieten sich nun zwei Möglichkeiten – Selbstregulation und Selbstkontrolle (vgl. Storch 2010, 25ff.). Von Selbstregulation ist immer dann die Rede, wenn unser Unbewusstes, also der Strudelwurm, etwas freiwillig möchte. Dies sind Situationen, die unser Unbewusstes mit etwas Angenehmen verbindet oder Situationen, in denen unser Unbewusstes freiwillig vor etwas Unangenehmen zurückweicht. Ich treffe mich lieber mit Freunden, als für die nächste Klausur zu lernen. Ich beschäftige mich im Unterricht lieber mit anderen Dingen, um der Gefahr an schwierigen Aufgaben erneut zu scheitern, aus dem Weg zu gehen. Selbstkontrolle bezeichnet hingegen Situationen, in denen der Verstand den Strudelwurm bewusst zu etwas Unfreiwilligem zwingt. Ich verzichte auf Süßigkeiten, obwohl ich doch so einen Heißhunger auf Schokolade habe. Ich gehe Joggen, obwohl ich lieber faul auf der Couch liegen würde. Ich versuche, den Matheunterricht für mich so gut wie möglich zu nutzen, obwohl ich viel lieber mit meiner besten Freundin Briefchen schreiben würde.

Das Ziel im Umgang mit beiden Bewertungssystemen ist dabei Selbstmanagement, d. h. die Fähigkeit mit Verstand und Strudelwurm so umzugehen, dass man genau das tun kann was man will. Im Status des Selbstmanagements bilden Selbstkontrolle und Selbstregulation eine Einheit und balancieren sich aus. Ein ausgewogenes Gleichgewicht ist von hoher Bedeutung, da unser Verstand extrem fehleranfällig ist. Euphorie, Stress, Über-

forderung, Unterforderung oder mangelnde Befriedigung von Basisbedürfnissen, wie Anerkennung oder Autonomie, lassen die Kontrolle durch den Verstand versagen. Wie schnell Selbstkontrolle zusammenbricht, variiert von Mensch zu Mensch. Studien haben jedoch zeigen können, dass dauerhafte Selbstkontrolle zu Depressionen, Burnout, Essstörungen und Zwangserkrankungen führt (vgl. ebd., 31ff.).

Dennoch eignet sich Selbstkontrolle hervorragend als Methode für kurzfristige Handlungen. Es ist sehr unwahrscheinlich, dass ich eine Depression erleide, wenn ich einmal pro Jahr den Zahnarzt aufsuche. Ich werde auch kein Burnout erleiden, weil ich für einen Test lernen musste. Doch welches Maß zwischen Selbstregulation und Selbstkontrolle scheint geeignet? Maja Storch bietet hierzu die Faustregel 2/3 zu 1/3 an, nach der ein Leben zu 2/3 Selbstregulation und 1/3 Selbstkontrolle eine gute Balance darstellt (vgl. ebd., 37).

Hannah müsste demnach eine geeignete Balance zwischen Selbstregulation und Selbstkontrolle erreichen, um langfristig positive Veränderungen bewirken zu können. Selbstkontrolle gelingt ihr in dem Maße bereits gut, dass sie am Unterricht teilnimmt und sich bemüht. Auf der anderen Seite bereitet das Würmli Hannah ein unangenehmes Gefühl, dass ihren Verstand bei Stress und Überforderung versagen lässt.

2.3 Selbstmanagement mit dem Strudelwurm

Um ein ausgewogenes Gleichgewicht zwischen Selbstregulation und Selbstkontrolle herstellen zu können, bietet Maja Storch eine klare Schrittfolge an, welche ich hier aus Platzgründen lediglich skizzenhaft zusammenfassen möchte (vgl. hierzu ausführlich: Storch 2010, 41ff.).

Wie bereits erwähnt, ist das Würmli nicht in der Lage über Sprache zu kommunizieren. Deshalb besteht ein erster Schritt darin, mit Hilfe des Verstandes die Signale des Strudelwurms zu übersetzen, also in Sprache zu gießen. Ist dies geschafft, folgt Schritt 2: Die Bewertung des Wurmsignals mit dem Verstand. Der Ver-

stand muss nun entscheiden, ob es sich um eine kurzfristige Angelegenheit handelt und Selbstkontrolle eine mögliche Option darstellt oder ob ein längerfristiges Ziel vorliegt und der Strudelwurm in die Lösung mit einbezogen werden sollte. Trifft letzteres zu, dann besteht ein weiterer Schritt darin, Pläne und Strategien auszuarbeiten, die es ermöglichen, die Wünsche des Strudelwurms in Handlungen umzusetzen. Damit ist gemeint, dass wir mit Hilfe unseres Verstandes mögliche Lösungen entwickeln und diese anschließend mit unseren somatischen Markern abgleichen. Die zentrale Frage lautet in diesem Zusammenhang: Inwieweit fühlt sich die von mir bewusst entwickelte Lösung stimmig an?

Das Grundprinzip dieses Vorgehens beruht also auf sich wiederholenden Rückmeldeschleifen zwischen Verstand und Strudelwurm bis die entwickelte Lösung für beide Systeme positiv ausfällt. Maja Storch merkt aus eigener Erfahrung diesbezüglich an, dass es Kindern häufig große Mühe bereitet, bereits in einem ersten Schritt Baustellen zu erkennen und eine entsprechende Auswertung des Wurmsignals vorzunehmen, bevor sie später eine Bewertung vornehmen und Strategien entwickeln können (vgl. Storch/Riedener 2005, 153). Daher ist es wichtig, geeignete Methoden zu wählen, die, metaphorisch gesprochen, als Türöffner fungieren.

3. Öffnung des Themenspeichers – Konzeption eines Fragebogens

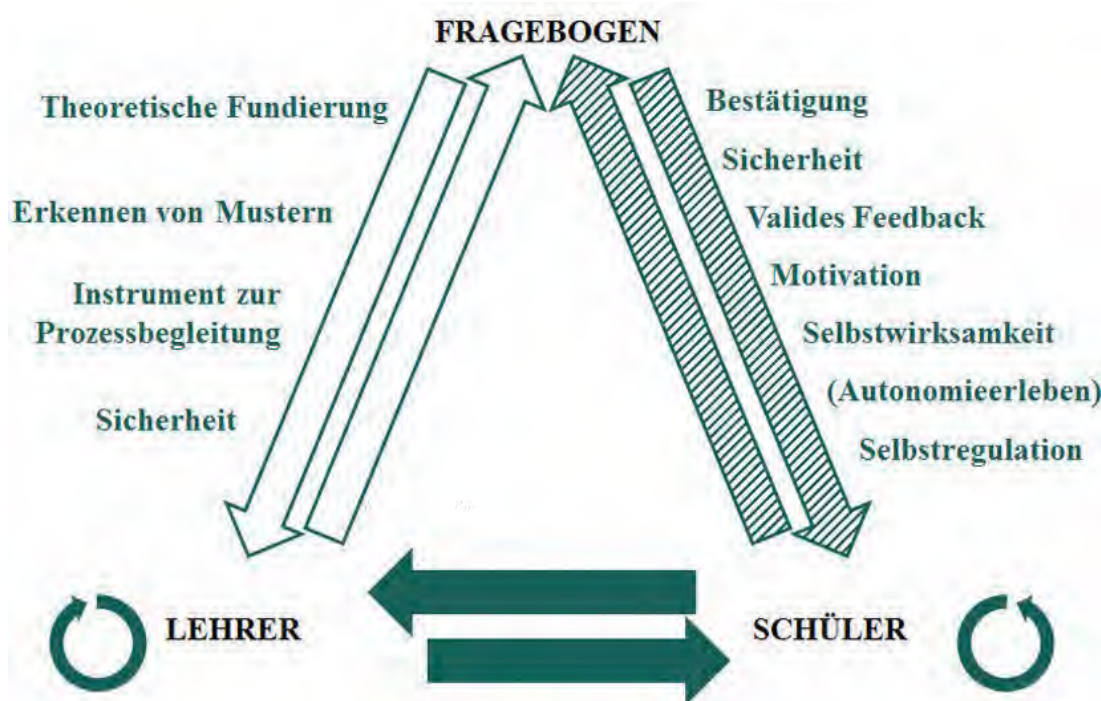
Ein Fragebogen, wie ich ihn nun vorstellen möchte, könnte ein solcher Türöffner sein und einen Zugang zum Themenspeicher ermöglichen. In diesem Zusammenhang möchte ich zunächst Funktionen und Ziele des Fragebogens klar benennen, danach sowohl konzeptionelle als auch Vorüberlegungen zur Zielgruppe einbinden, um anschließend ein im weiteren Sinne wissenschaftlich fundiertes Konzept erläutern zu können.

3.1 Wofür? Funktionen und Ziele

Im vorherigen Abschnitt habe ich beschrieben,

dass für ein erfolgreiches Selbstmanagement ein erster Schritt immer darin besteht, implizite, unbewusste, diffuse Signale des Strudelwurms in explizite, bewusste, präzise Sprache zu übersetzen. Der Fragebogen verfolgt hierbei das Ziel, implizite Signale des Würmli über einen bestimmten Zeitraum zu dokumentieren, verbalisieren und visualisieren, um ein tragfähiges Fundament für die spätere Bewertung der

klare Struktur bei gleichzeitiger Variabilität bietet, um auf unterschiedliche Zielsetzungen und Rahmenbedingungen eingehen zu können (vgl. ebd., 130). Zudem unterstützt er die Perspektiverweiterung, indem Muster erkannt werden können, die mit reiner Intuition und mit dem bloßen Auge nicht erkennbar wären (vgl. Schiepek et al. 2011, 586).



Ergebnisse zu gewährleisten und schließlich weitere Pläne und Strategien ableiten zu können. Es wird somit der Versuch unternommen, Informationen über dynamische Merkmale selbstorganisierender, nichtlinearer Prozesse zu erhalten (vgl. Schiepek et al. 2011, 572). Eine kontinuierliche Anwendung des Fragebogens ermöglicht Schülern das vergegenwärtigen der derzeitigen Situationen. Sie üben sich somit im ressourcenorientierten (Selbst-)Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln, lernen eigene Ziele zu klären, Ressourcen wertzuschätzen und systematisch zu nutzen, wodurch auch ein stärkeres Autonomieerleben ermöglicht wird (vgl. Storch/Riedener 2005, 129f.). Für Lehrer könnte der Fragebogen hingegen als didaktisches Instrument dienen, welches eine

Abb. 3: Funktionen und Ziele des Fragebogens für die am Prozess beteiligten Personen in Anlehnung an: Schiepek et al. (2011, 586)

3.2 Wie? konzeptionelle Vorüberlegungen

Da sich der Fragebogen an unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Positionen orientiert, lässt er sich konzeptionell grundsätzlich als interdisziplinäres, prozessorientiertes Konstrukt für pädagogische Kontexte betrachten. In diesem Zusammenhang stehende Konsequenzen für den Fragebogen wurden bereits zuvor eingestreut (vgl. Kapitel 1).

Den Aufbau des Fragebogens möchte ich prinzipiell an dem von Günter Schiepek entwickelten synergetischen Navigationssystem, kurz SNS, anlehnen (vgl. Schiepek et

al. 2014; Forschungsinstitut für Synergetik und Psychotherapieforschung 2015). Dieses bezeichnet ein „elaboriertes Instrument zur Dokumentation, Messung, Analyse und Gestaltung von Veränderungsprozessen in komplexen [nichtlinearen] Systemen“ (CCSys 2007, 6). Dabei beruht es auf vielen Jahren Grundlagenforschung und auf der Theorie der Selbstorganisation (Synergetik).

Die Daten der Zeitreihenanalyse werden basierend auf subjektiven Einschätzungen und harten Indikatoren ermittelt, das heißt, neben quantitativen Skalen können die befragten Personen auch eine kurze persönliche Notiz, in Form eines Tagebucheintrages, anfügen. Vorteile quantitativer und qualitativer Erhebungen werden somit kombiniert und ergänzen sich zu einem umfassenden Bild des Geschehens. Anwendung findet das SNS derzeit vor allem in Systemen mit dynamischen Veränderungsprozessen, also in Psychotherapie und in Organisationen und Unternehmen (vgl. ebd., 1 ff.).

Aus meiner Sicht bestehen eine Reihe von Parallelen zwischen dem Anwendungsfeld des SNS und dem zu entwickelnden Fragebogen im Kontext Schule. Zum einen ist Lernen ein nicht-linearer, autopoietischer, auf Selbstorganisation beruhender Veränderungsprozess. Zum anderen beschreibt das System Schule ebenso eine Organisationsform, die komplexe Dynamiken durchläuft. Der Ausgangspunkt der folgenden Fragebogenkonzeption ist daher identisch mit dem des SNS', weshalb ich es für überaus hilfreich erachte, den Aufbau des Fragebogens an diesem elaborierten Online-Real-Time-Monitoring zu orientieren.

3.3 Wer? Begründung der Zielgruppe

Langfristig ist es für mich erstrebenswert, einen Fragebogen zu entwickeln, der an diversen Schulen und bestmöglich in allen Fächern einfach anzuwenden ist. Da es sich hierbei lediglich um eine Konzeption ohne nachhaltige Praxiserprobung handelt, erachte ich es als ziemlich vermessen, einen entsprechenden

Anspruch erheben zu wollen. Deshalb habe ich mich dafür entschieden, vorerst einen Fragebogen für meine Ausbildungsschule als Lehrer im Vorbereitungsdienst, die staatliche Gemeinschaftsschule Kulturanum in Jena, im Fach Mathematik für die Klassenstufen 4-6 zu entwickeln.

Die SGS Kulturanum ist eine Schulversuchsschule im dritten Schuljahr mit musikalischer Schwerpunktsetzung (vgl. Müller 2014). Schüler mit und ohne Förderbedarf lernen ganztägig gemeinsam in vorwiegend offenen Unterrichtsformen. Sie profitieren dabei von der langjährigen Erfahrung der Pädagogen im Bereich der Jenaplan-Pädagogik nach Petersen. Vielfalt und Autonomieerleben sind zentraler Bestandteil der Schulkultur und werden durch jahrgangsübergreifenden Unterricht in Stammgruppen zu je drei Klassenstufen tagtäglich gelebt.

Meine Entscheidung für das Fach Mathematik in den Klassenstufen 4-6 begründet sich nicht nur in Hannahs Geschichte, sondern vor allem in der Anwendung eines tragfähigen, jahrgangsübergreifenden, praxiserprobten Konzeptes, das an der Jenaplan-Schule-Jena entwickelt wurde (vgl. Müller/Gaber 2011) und nun im Kulturanum seine Umsetzung erfährt. Ein stärkerer Fokus auf den Prozess, welcher unweigerlich mit der Einbindung des Fragebogens verbunden ist, wird somit gewährleistet. Zudem vollzieht sich in diesen Klassenstufen eine stärkere Öffnung des Unterrichts, sodass die Bedeutung, eigene Lernwege zu entdecken, erheblich wächst.

3.4 Was? - Aufbau und Inhalte

Der Fragebogen umfasst sieben Faktoren in Anlehnung an das Synergetic Navigation System. Hierbei handelt es sich um:

1. Kontext
2. Intensität der Themenbehandlung (Inhalt)
3. Selbstwirksamkeit (Prozess)
4. Perspektiverweiterung
5. Beziehung zum Lehrer / zur Lehrerin
6. Klassenklima
7. Innenorientierung (somatische Marker)
8. ...

Diese Faktoren können prinzipiell ergänzt und erweitert werden, um eine flexible An-

passung an die jeweiligen Rahmenbedingungen zu gewährleisten. Vorstellbar ist, dass Fragen in Kooperation mit dem jeweiligen Schüler zu individuellen Themen hinzugefügt werden.

Die einzelnen Items sind weitestgehend quantitativ ausgelegt, indem die Schüler auf einer Skala beurteilen, inwieweit die jeweils vorangestellte Aussage zutrifft. Dabei sind Unterscheidungen von „trifft überhaupt nicht zu“ (-3) bis „trifft vollkommen zu“ (+3) möglich. Die Items sind in diesem Zusammenhang möglichst allgemein, positiv und aus der Ich-Perspektive formuliert, um eine stärkere Identifikation mit den Inhalten und den Fokus auf Ressourcen zu gewährleisten. In der Regel erfolgt die Beantwortung mittels Einfachbenennung, entsprechende Ausnahmen werden im Fragebogen hervorgehoben. Zusätzlich können die Items durch persönliche Kommentare ergänzt werden. Gezielte Fragestellungen dienen den Schülern als Form der Unterstützung bei der Ressourcenfindung.

Für die Auswertung bedeutet dies, dass nicht nur ein graphischer Vergleich der Items untereinander gewährleistet ist, sondern auch konstituierende versprachlichte Merkmale miteinander verknüpft werden können. Neben der Visualisierung impliziten Wissens erfolgt somit der Einbezug einer zweiten verbalen Ebene, wodurch auch in diesem Fragebogen der Versuch unternommen wird, Vorteile quantitativer und qualitativer Erhebungen zu kombinieren. Die Inhalte der einzelnen Faktoren sollen nun detaillierter vorgestellt werden:

Kontext

Aus systemtheoretischer Sicht ist Verhalten immer an einen bestimmten Kontext gebunden. Daher wird dieser in einem ersten Schritt erfragt. Neben dem Namen, Datum, Fach, und der Sozialform, benennen die Schüler weiterhin den überwiegenden Lerntyp sowie die zum Lernen verwendeten Materialien.

Intensität der Themenbehandlung

In einem zweiten Schritt folgt eine inhaltliche Fokussierung. Die Schüler notieren nun das Thema und kommentieren ihre Stundenergebnisse. Dabei bewerten sie auch die Schwierigkeit der Aufgaben mit Hilfe einer Skala von 1-10, wobei 10 mit sehr schwierig gleichzusetzen ist. Während der Reflexionsphase können dann die Ergebnisse besprochen und zu anderen Faktoren in Beziehung gesetzt werden, wie zum Beispiel: Selbstwirksamkeit oder Innenorientierung. Aus dieser Unterschiedsbildung lassen sich wiederum neue Bedeutungsgebungen ableiten.

Selbstwirksamkeit

Der Abschnitt der Selbstwirksamkeit rückt nun den Prozess stärker in das Blickfeld der Schüler, indem Fragen zur Zufriedenheit mit dem Arbeitsergebnis als auch zur Arbeitsweise beantwortet werden. Zusätzlich können Gründe für die Selbsteinschätzung und Zeitspannen des erfolgreichen Arbeitens angefügt werden, sodass auch kleine Fortschritte im Prozess nicht unerkannt bleiben. Hierbei ermöglicht bereits die Dokumentation das Erleben von Selbstwirksamkeit als wertvolle Ressource.

Perspektiverweiterung

Mit dem Aspekt der Perspektiverweiterung wird der Fokus von der Selbstwahrnehmung zur Fremdwahrnehmung verschoben. Unter Einbindung zirkulärer Aussagen stellen die Schüler Vermutungen über das Erleben ihrer Mitschüler und Lehrer in Bezug auf sich selbst an und notieren entsprechende Gründe. „Wenn meine Mitschüler meine heutige Leistung einschätzen müssten, dann würden sie mich positiv bewerten.“, lautet eine Formulierung in diesem Abschnitt. Mit diesem Fokuswechsel erfolgt eine Unterschiedsbildung mit dem Ziel neue Informationen zu generieren. Aus neurobiologischer Sicht ist dabei vollkommen irrelevant, ob die Schüler ihre Mitschüler und Lehrer real befragen oder rein mental. Beide Vorgänge bewirken

eine Bahnung neuronaler Netze (vgl. Storch/Riedener 2005, 181).

Beziehung zum Lehrer / zur Lehrerin

Obwohl das Autopoiese-Konzept verdeutlicht, dass Veränderungsprozesse nur systemintern bewältigt werden können, bleiben die jeweiligen Systeme ihrer Umwelt gegenüber dennoch energetisch offen. Entsprechend stellt die Lehrer-Schüler-Beziehung eine wichtige Komponente für den Lernprozess der Schüler dar. Vertrauen, Liebe, Wertschätzung oder eine stressarme Umgebung zählen zu Faktoren, die Lernen begünstigen (vgl. Nitsch/Hüther 2004, 26f.). Aus diesem Grund stellt die Erfragung der Lehrer-Schüler-Beziehung einen wichtigen Teil des Fragebogens dar. An dieser Stelle werden vorerst Items angeboten, die eher auf einer Sachebene anzusiedeln sind, wie: „Ich konnte meinem Lehrer jederzeit Fragen stellen.“ oder „Die Erklärungen meines Lehrers waren hilfreich.“. Aussagen hinsichtlich der Beziehungsebene werden in Faktor 7 - der Innenorientierung - aufgegriffen.

Klassenklima

Zu dieser gerade erwähnten Umwelt zählt allerdings nicht nur die Beziehung zum Lehrer, sondern auch die Klasse und das damit verbundene Lernklima. Deshalb werden in diesem Abschnitt lernförderliche Bedingungen

hinterfragt und mit Kommentaren versehen. Neben der allgemeinen Wahrnehmung bezüglich der Atmosphäre, werden auch spezifische Fragen hinsichtlich Lautstärke und des eigenen Verhaltens im Unterricht beantwortet.

Innenorientierung

Während die bisherigen Items einen impliziten Einbezug somatischer Marker für die Beantwortung der Fragen verlangten, werden mit dem abschließenden Faktor „Innenorientierung“, diese nun auch explizit erfragt. Unter der Berücksichtigung lernförderlicher Kriterien nach Nitsch und Hüther (2004, 26f.) bewerten die Schüler, inwieweit sie sich sicher und wohl gefühlt haben, sich als kraftvoll erleben durften, Stress, Über- oder Unterforderung verspürt haben. Eventuell kommentieren sie ihre Antworten.

4. Auf die Plätze Fragen los! Anwendung des Fragebogens

Zunächst möchte ich wiederholen, dass der Fragebogen das Ziel verfolgt, unbewusste Signale unseres Körpers zu dokumentieren. Damit stellt er einen Teilschritt im Gesamtprozess dar. Die einzelnen Phasen sollen nun genauer erläutert werden und eine transparente Anwendung ermöglichen.

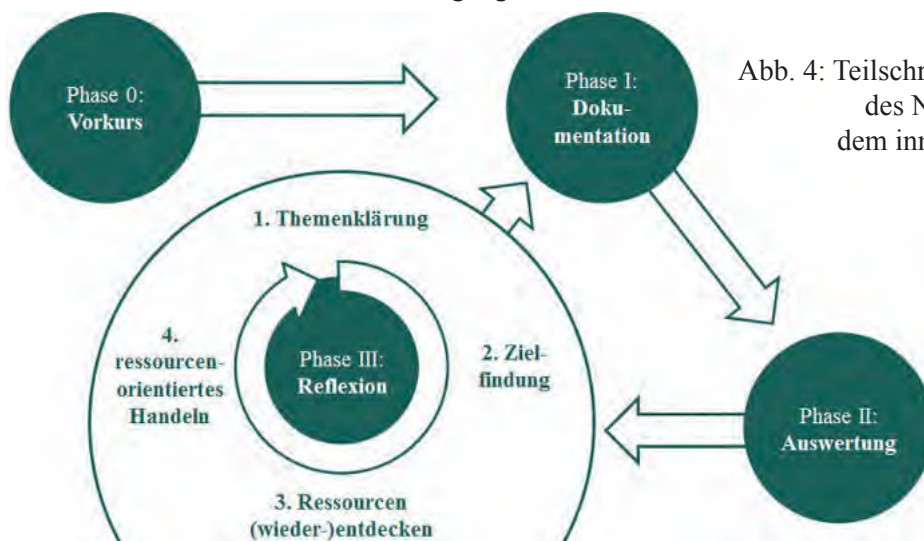


Abb. 4: Teilschritte im Prozess des Navigierens mit dem inneren Kompass

4.1 Phase 0: Vorkurs

Um allen Beteiligten ein erfolgreiches Vorgehen ermöglichen zu können, erscheint es mir sinnvoll, vor dem erstmaligen Einsatz des Fragebogens, Transparenz auf allen Ebenen herzustellen. Den Schülern sollte in dieser Phase bewusst werden, wofür es sich lohnt, den eigenen Lernweg zu dokumentieren.

Hierfür erachte ich es als nützlich: 1. Transparenz bezüglich Ziel, Dauer, Ablauf und Regeln herzustellen, 2. den Fragebogen und damit verbundene Unklarheiten zu besprechen. 3. wissenschaftliche Grundideen zu thematisieren (Stichwort: Psychoedukation).

Exemplarisch möchte ich diesen Gedankengang unter Berücksichtigung der beschriebenen Zielgruppe inhaltlich präzisieren. Weitere Anregungen, insbesondere zu schülergerechter Psychoedukation finden sich bei Storch/Riedener (2005, 147ff.).

Ziel:

Mit Hilfe eines Programms, bestehend aus Fragebogen und anschließender Reflexion, sollen eigene Lernwege (wieder-)entdeckt werden. Vorhandene Ressourcen sollen explizit benannt, gestärkt und neue Lernwege nach einem ganzheitlichen Ansatz entwickelt werden.

Dauer:

4 Wochen pro Zyklus

Ablauf:

Das Programm setzt sich aus einer vierwöchigen Dokumentationsphase und einer anschließenden Auswertung mit Reflexion zusammen. Die Dokumentation erfolgt mit Hilfe des Fragebogens am Ende des Tages an denen Mathematik stattfand. Sie dauert ungefähr 10 Minuten. Eine Reflexion erfolgt nach vier Wochen und nimmt zirka eine Stunde in Anspruch. Anschließend beginnt der Zyklus von vorn.

Regeln:

Jeder bestimmt selbst was er von sich erzählen möchte.

Jeder spricht für sich selbst und aus seiner Perspektive (Ich-Perspektive).

Wir vertrauen und unterstützen einander.

Wir sind ehrlich zueinander.

Wir respektieren die Meinung der anderen (vgl. Storch/Riedener 2005, 152).

Hinweis:

Sofern Klassenregeln bestehen, können diese hier einbezogen werden.

Fragebogen:

Der Fragebogen nimmt auf verschiedene Faktoren Bezug. Die Fragen sind in der Regel Aussagen, die ihr nach eurem persönlichen Wohlbefinden möglichst spontan beantwortet. Häufig könnt ihr die Aussagen durch einen Kommentar ergänzen. Eine spezifische Fragestellung soll euch beim Nachdenken unterstützen. Dieser Kommentar ist freiwillig, aber empfehlenswert. Er bietet euch während der Reflexion zusätzliche Informationen zum Sammeln von Ressourcen.

Kernideen:

Das menschliche Gehirn ist lebenslang lernfähig. Alles, was wir lernen, wird als Erfahrung in unserem Gehirn abgespeichert. Dabei werden unsere Wahrnehmungen miteinander verknüpft. So kann es sein, dass ein Geruch schon ausreicht, um eine bestimmte Erfahrung und damit verbundene Gefühle abzurufen.

Je häufiger wir eine Erfahrung sammeln, desto schneller können wir den damit verbundenen Wissensspeicher abrufen.

Wir können außerdem Erfahrungen bewerten. Dazu nutzen wir entweder ganz bewusst unseren Verstand oder nehmen unbewusst bestimmte Gefühle in unserem Körper wahr. Beide Bewertungssysteme sind uns angeboren und sehr wichtig. Wenn wir Entscheidungen treffen, dann sollten wir immer darauf achten, dass sowohl unser Verstand als auch unser Körper mit der entwickelten Lösung zufrieden ist.

4.2 Phase I: Dokumentation

Nachdem genügend Hintergrundinformationen gegeben und Unklarheiten aufgearbeitet wurden, kann eine Überleitung in die Dokumentationsphase erfolgen. Die Schüler sind nun aufgefordert, über einen vierwöchigen Zeitraum jeweils am Ende der Tage, an denen Mathematikunterricht stattfand, den Fragebogen auszufüllen. Der benötigte Zeitaufwand entspricht dabei in etwa jeweils 10-15 Minuten.

Der Zeitraum von vier Wochen scheint mir als angemessen, da somatische Marker auf der Basis von Erfahrungen bewerten. Die Bewertungen sind dabei umso besser, je mehr Gelegenheiten vorlagen, Erfahrungen mit der jeweiligen Thematik zu sammeln (vgl. Storch 2010, 89ff.). Andererseits ist unser Alltag auch durch Routinen geprägt, sodass nach bestimmter Zeit gewisse Regelmäßigkeiten auftreten. Der Zeitraum von vier Wochen ist hierbei eine Empfehlung aus dem Erfahrungsraum von Maja Storch (vgl. 2010, 129ff.).

4.3 Phase II: Auswertung

Nach dem Abschluss der Dokumentationsphase erfolgt zunächst die Auswertung der gesammelten Daten. Dazu überträgt die jeweilige Lehrperson die Angaben der Schüler in einen Auswertungsbogen. Hierbei handelt es sich zunächst um eine rein quantitative Darstellung der Ergebnisse in Form von Liniendiagrammen. Die qualitativen Kommentare der Schüler werden während der Reflexionsphase individuell und situationsgemäß einbezogen.

Die Auswertung der Daten stellt eine wichtige Grundlage für die Umsetzung des Ziels „erfolgreiches Selbstmanagement unter Einbezug somatischer Marker“ dar. Bedeutungsgebungen und Handlungsoptionen werden in einem nächsten Schritt gemeinsam mit dem jeweiligen Schüler vorgenommen und abgeleitet, weshalb uns Hannahs Geschichte fortan wieder häufiger begegnen wird.

4.4 Phase III: Reflexion

Die Reflexionsphase bildet den letzten Teilschritt im Gesamtprozess und findet über einen Zeitraum von zirka 60 Minuten zwischen Schüler und Lehrer statt. Ergebnisse werden mit Hilfe eines Protokollbogens festgehalten. Die Bedeutung dieser Phase ist nicht zu unterschätzen, da nun die gesammelten Informationen analysiert und weitere Schritte geplant werden. Zentrale Säulen stellen diesbezüglich die Themenfindung, Bewertung des Themas und Entwicklung von Strategien dar (vgl. Kapitel 2.3). Maja Storch und Astrid Riedener (2005, 147ff.) entwickelten auf dieser Grundidee speziell für Kinder und Jugendliche eine Schrittfolge zur Entwicklung von Lösungsstrategien, welche den Ausgangspunkt für meine weiteren Überlegungen bildet. Kursiv werden dabei wieder Überlegungen zu Hannah angestellt.

Schritt 1: Themenklärung

Mit diesem ersten Schritt findet eine Einleitung der Reflexionsphase statt. Die beteiligten Personen besprechen gemeinsam die Ergebnisse des Fragebogens. Dabei wird der Blick gezielt auf Ressourcen gelenkt (Was gelingt mir bereits gut?), aber auch auf Aspekte, die der Schüler gerne verbessern möchte. Einzelne Items können hierbei in einen Zusammenhang gestellt und miteinander verglichen werden. So kann es interessant sein, inwieweit Themen mit dem allgemeinen Wohlbefinden, Lernerfolg mit dem Klassenklima oder den verwendeten Materialien korrelieren.

Die Ergebnisse dieser Phase werden mittels Protokollbogen festgehalten. Dabei werden nicht nur Ressourcen und Baustellen notiert, sondern auch Wertigkeiten hinsichtlich der Bedeutung und Umsetzbarkeit des Anliegens vorgenommen. Diese Einschätzung erfolgt unter Zuhilfenahme somatischer Marker, d. h. der Schüler spürt nach, inwieweit sich die Themen stimmig anfühlen. Das Thema mit der größten Relevanz wird noch einmal notiert und fungiert im weiteren Verlauf als Besprechungsschwerpunkt.

Hannahs Geschichte lässt nur vage vermuten, wie sie den Fragebogen ausgefüllt hätte. Trotzdem wurde deutlich, dass ihre Einstellung zu Frau Meier positiv ist. Mit ihren Ergebnissen scheint sie unzufrieden und verbindet damit ein unwohles Gefühl. Mögliche Themen könnten daher lauten: Wohlbefinden (Faktor 7) oder Zufriedenheit mit dem Arbeitsergebnis (Faktor 3). Da Zufriedenheit sich unmittelbar auf Hannahs Wohlbefinden auswirken könnte, möchte ich diesen Aspekt als Thema festlegen.

Schritt 2: Zielfindung

In einem zweiten Schritt gilt es, das gewählte Thema in ein Ziel umzuwandeln. Die Lehrperson sollte besonders darauf achten, dass es sich um ein allgemeines Ziel handelt, dieses sich an den Kernkriterien der Handlungswirksamkeit orientiert und dabei einen sogenannten Umweltverträglichkeitstest besteht (vgl. Storch/Riedener 2005, 167ff.).

Allgemeine Zielformulierung sollten deshalb angestrebt werden, da Studien nachweisen konnten, dass sie stärker als zum eigenen Selbst gehörend erlebt werden (vgl. ebd., 170). Schüler können sich deshalb mit dem Ziel stärker identifizieren, was gleichzeitig die Umsetzungswahrscheinlichkeit erhöht. Ein Beispiel für ein allgemeines Ziel lautet: „Ich vertraue auf meine Kräfte und zeige, was ich kann“.

Die Kernkriterien der Handlungswirksamkeit versuchen weiterhin zu gewährleisten, dass es sich um ein Ziel handelt, dass der Schüler selbstständig und ohne Unterstützung von außen umsetzen kann. Zu diesen Kernkriterien zählen:

- Formulierung eines Annäherungsziels, d. h. die Zielformulierung benennt einen gewünschten Soll-Zustand.
- 100% eigene Kontrolle, d. h. die Zielerreichung darf nicht von anderen Personen, sondern ausschließlich von mir selbst abhängen.
- Das Ziel muss motivieren, d. h. neben dem Verstand muss auch das unbewusste Bewertungssystem ein Kongruenzerleben verspüren (vgl. ebd., 168ff.).

Mit dem Umweltverträglichkeitstest wird abschließend versucht, weitere Kriterien an das Ziel anzulegen, dabei Kosten und Gewinne zu erfragen, zu vergleichen und voraussichtliche Auswirkungen der Zielerreichung abzuwägen (vgl. ebd., 173).

Abb. 5: Umweltverträglichkeitstest

- Dein Ziel und die Anderen
 - Wann und wo möchtest du das Ziel gebrauchen?
 - Verträgt sich das Ziel mit deiner Umgebung?
- Dein Ziel und die Konsequenzen
 - Woran erkennst du, dass du dein Ziel erreichst?
 - Was wird dein Gewinn sein und wie äußert er sich?
 - Was wird sich verändern?
- Zielkorrektur
 - Gibt es Bedenken?
 - Möchtest du dein Ziel noch einmal verändern? Wenn ja, wie?

aus: Storch/Riedener (2005, 173)

Anhand des Themas könnte Hannah folgende Zielformulierung ableiten: Ich melde mich und bitte um Hilfe, sobald ich ein unwohles Gefühl in meinem Bauch bekomme und daran merke, dass ich nicht weiter weiß.

Schritt 3: Ressourcen (wieder-)entdecken

Sofern die Zielformulierung abgeschlossen wurde, können Ressourcen, die für die Zielerreichung als notwendig erscheinen, gesammelt und notiert werden. Als Ressource wird in diesem Zusammenhang alles verstanden, was die Aktivierung des entsprechenden neuronalen Netzes unterstützt und/oder die erfolgreiche Nutzung ermöglicht, denn sowohl die häufige Aktivierung als auch die erfolgreiche Nutzung beeinflussen maßgeblich den Ausbau des gewünschten neuronalen Netzes (vgl. Storch/Riedener 2005, 177ff.). Demnach lässt sich immer und grundsätzlich das handlungswirksam formulierte Ziel bereits als erste, zentrale, potentiell hochwirk-

same Ressource betrachten. Eine weitere Ressource erwächst zudem aus dem Aspekt der Multicodierung. Demnach können einzelne Signale ein gesamtes neuronales Netz aktivieren und in Erinnerung rufen. Dieser Vorgang, auch Priming genannt, kann entsprechend bewusst eingesetzt werden, um die entwickelte Zielvorstellung und das damit verbundene neuronale Netz zu stärken. Bilder, Lieder, Symbole, Schmuck, Pflanzen, Farben und Ähnliches können dabei als Erinnerungshilfe (Prime) fungieren. Wichtig ist, dass diese in Zusammenhang mit dem zu realisierenden Ziel stehen. Storch und Riedener empfehlen je 5 mobile und 5 stationäre Erinnerungshilfen zu wählen (vgl. 2005, 180ff.). Der Protokollbogen ermöglicht entsprechende Eintragungen.

Neben der Verstandes- und Gefühlsebene bietet der Körper eine dritte Ressource, um zielrealisierendes Handeln auszulösen. Dieser Vorgang kann sowohl mental, als auch körperlich real durchlaufen werden. Bei Storch und Riedener finden sich hierzu zahlreiche Ideen und Methoden, wie beispielsweise Fantasiereisen (vgl. 2005, 184ff.). Aus zeitlichen Gründen ist jedoch während der Reflexion eine gewinnbringende Fantasiereise nicht möglich, weshalb ich hier Alternativen vorschlagen möchte.

Der Lehrer könnte u. a. den Schüler auffordern, eine körperliche Haltung einzunehmen, die das formulierte Ziel bestmöglich widerspiegelt. Dabei sollte der Fokus nicht nur auf rein äußerlichen Merkmalen, wie Mimik, Position, Frisur, Bein- und Armstellung liegen, sondern auch auf inneren Wahrnehmungen, beispielsweise ein Gefühl von Schwerelosigkeit oder Leichtigkeit im Brustbereich. Die Ergebnisse können anschließend im Protokollbogen notiert bzw. visualisiert werden. Sofern eine Kamera sich vor Ort befindet, kann das entstandene Bild auch fotografiert und nachträglich dem Protokollbogen beigelegt werden.

Neben der Zielformulierung, können diverse Erinnerungshilfen (s. o.) Hannah als Ressourcen dienen. Vorstellbar wäre auch, Meldungen ihrer Mitschüler als Prime einzubauen. Dazu könnte Hannah noch eine entsprechende Körperhaltung entwickeln und diese zu ihrem Protokoll legen oder sogar bei sich tragen.

Schritt 4: ressourcenorientiertes Handeln

Die gesammelten Ressourcen gilt es nun zur rechten Zeit am rechten Ort zielgerichtet zu aktivieren. Dabei basiert diese Phase auf der Grundidee: „Menschen, die hinsichtlich ihres Zieles in einer optimalen körperlichen, emotionalen und geistigen Verfassung sind, können spontan, aus der Situation heraus, die für sie derzeit bestmögliche Lösung anstehender Aufgaben realisieren“ (vgl. Storch/Riedener 2005, 195). Daher lernen die Schüler in dieser Phase keine neuen Fertigkeiten im Sinne eines Verhaltenstrainings, sondern eignen sich vielmehr ein Meta-Know-How an, dass sie in die Lage versetzt, ihre vorhandenen Potentiale autopoietisch, situationsangepasst und zielbezogen einzusetzen (vgl. ebd., 196).

Hierbei lässt sich im Wesentlichen zwischen drei Situationen in denen Ziele und ihre Realisierung aktuell werden können unterscheiden.

- Situation A: bekannte, vertraute Situationen, in denen es uns nahezu selbstverständlich gelingt, das erstrebte Ziel zu verwirklichen
- Situation B: vorhersehbare Situationen, in denen wir gern unser Ziel verwirklichen möchten, uns aber bislang dazu nicht im Stande sahen
- Situation C: unvorhersehbare, sich überraschend ergebende Situationen, in denen wir unser Ziel gern verwirklichen würden, auch wenn uns dies zuweilen erst im Nachhinein bewusst wird (vgl. ebd., 196ff.)

Da neben der häufigen Aktivierung auch die erfolgreiche Nutzung des am Ziel orientierten neuronalen Netzes von Bedeutung ist, besteht unweigerlich in dieser Phase ein erster Schritt darin, Situationen des Typs A, also Erfolgsgeschichten, zu sammeln und festzuhalten. Somit wird bei den Schülern nicht nur eine Stärkung des gewünschten neuronalen Netzes initiiert, sondern auch Selbstwirksamkeit erzeugt.

Situationen des Typs B erfordern die Planung des Ressourceneinsatzes. Es sollen Situationen festgehalten werden, die zwar eine Herausforderung darstellen, die sich aber auf jeden Fall bewältigen lassen und Erfolge ermöglichen. Der bis dato entstandene Ressourcenpool soll Schüler nun bei der Umsetzung unterstützen.

Situationen des Typs C dienen im Rahmen dieser Konzeption für die Erreichung des Ziels nicht als Maßstab, da sie unweigerlich zu Stress und Überforderung führen. Beide Faktoren wirken sich jedoch unmittelbar auf den Verstand aus und erhöhen dessen Fehleranfälligkeit (vgl. Kapitel 2.2). Folglich greift unser Gehirn auf unbewusste alte Handlungsstrategien zurück, die zu hoher Wahrscheinlichkeit mit der neuen Zielformulierung kaum Schnittmengen bilden dürften. Stattdessen scheint es in diesen Situationen weitaus hilfreicher, eine Art Frühwarnsystem zu installieren (vgl. Storch/Riedener 2005, 205ff.). Lehrer und Schüler gehen gemeinsam den Fragen nach:

- Woran erkenne ich C-Situationen? Welche inneren und äußeren Merkmale dienen mir als Warnsignale?
- Wie reagiere ich, wenn ich diese Warnsignale bemerke?

Nachdem die Gedanken im Protokoll festgehalten wurden, wird dieses abschließend kopiert, sodass beide Gesprächsteilnehmer über jeweils ein Exemplar verfügen und Transparenz im weiteren Verlauf gewährleistet ist.

Auch Hannah kann bereits Erfolgsgeschichten vorweisen, diese sind zwar nicht explizit auf den Mathematikunterricht bezogen, aber kontextübergreifend im Sportunterricht wiederzufinden. Übungsphasen und Lernzeiten, also vorhersehbare Situationen in denen Hannah wohlmöglich ihr Ziel anwenden möchte, könnten Gelegenheiten darstellen, in denen sie versucht, ihre (wieder-)entdeckten Ressourcen anzuwenden. Testsituationen scheinen hingegen eher ungeeignet, da sie oftmals mit Stress einhergehen. Der Test an sich könnte dabei schon als Stoppsignal dienen. Hannah weiß dann sofort, dass jetzt eine Situation kommen wird, die sie zurzeit noch nicht im gewünschten Maße bewältigen kann. Damit entlastet sie sich bereits ein Stück weit und kann unter Umständen die Herausforderung gelassener angehen. Ein guter Platz im Klassenzimmer, ein Bild oder eine Umarmung ihrer besten Freundin Lena könnten weitere Maßnahmen darstellen, die sie ergreift und ihr bei der Bewältigung der Situation helfen.

Schritt 5: Integration

Nach Abschluss des Gespräches ist ein Zyklus vollständig durchlaufen und beginnt nun erneut. Schülerinnen und Schüler dokumentieren ihren individuellen Prozess mittels Fragebogen über einen Zeitraum von 4 Wochen. Dabei behalten sie ihr Ziel aus dem Reflexionsgespräch fest im Blick. Auswirkungen und Veränderungen können dann, im ersten Schritt des Folgegespräches, besprochen und in die neue Themenfindung einbezogen werden.

Im besten Falle könnte Hannah nun berichten, dass ihr die entwickelten Ressourcen dabei geholfen haben, ihr Ziel umzusetzen und sie dadurch mit größerer Freude am Mathematikunterricht teilnehmen kann. Aber Auswirkungen von Veränderungen lassen sich nicht vorhersagen. Hannah könnte auch resigniert feststellen, dass die Ergebnisse des letzten Gespräches fast nichts bewirkt haben. In diesem Fall empfiehlt sich ein Blick auf Ausnahmen. Quantitative und qualitative Daten des Fra-

gebogens können hierbei einbezogen werden, um anschließend erneut ein Thema festlegen zu können.

Ausblick

Pestalozzis Vision einer Pädagogik mit „Kopf, Herz und Hand“ scheint heute vielleicht aktueller denn je. Zahlreiche wissenschaftliche Erkenntnisse unterschiedlicher Disziplinen lassen sie in einem völlig neuen Gewand erscheinen und messen ihr dadurch eine neue Bedeutung bei. All unsere Entscheidungen liegen zwei angeborenen Bewertungssystemen zugrunde – dem bewussten Verstand und unseren unbewussten somatischen Markern. Oder vereinfacht, eben Kopf und Herz. Konsequenzen, die sich hieraus für Selbstmanagementprozesse und Lernen abzeichnen, habe ich versucht hervorzuheben und anhand praktischer Lösungsstrategien zu verdeutlichen. Der beschriebene Fragebogen stellt hierbei einen Teilschritt im Gesamtprozess dar.

Anmerken möchte ich an dieser Stelle, dass es sich um eine erste Version des Fragebogens handelt. Während sich die Dokumentation relativ einfach und zügig durchführen lässt, nimmt die Auswertung ein sehr großes Zeitfenster in Anspruch, da sie handschriftlich pro Schüler durch die jeweilige Lehrperson erfolgt. Deshalb laufen derzeit intensive Bemühungen, den Fragebogen in das Synergetic Navigation System (SNS) zu integrieren. Sowohl Dokumentation als auch Auswertung ließen sich dann computergestützt durchführen und stünden den beteiligten Personen sofort zur Verfügung. Vorteile beziehen sich dabei nicht nur auf zeitliche Ressourcen. Items könnten beliebig kombiniert, unterschiedlich dargestellt und über größere Zeiträume dokumentiert werden. Unter Einbezug entsprechender Schulleistungstest, jeweils zu Beginn des Schuljahres, wäre es sogar möglich, Korrelationen zwischen Inhalts- und Prozessebene anzustellen. Lehrern stünde dann sogar nützliches Instrument zur Lernstandseinschätzung zur Verfügung und Eltern könnten

die Lernentwicklung ihres Kindes transparent verfolgen.

Während dieser Aufsatz vorwiegend auf den Lernprozess fokussierte, möchte ich abschließend die Bedeutung der Inhaltsebene betonen. Neben der Prozessgestaltung sind Lehrer natürlich weiterhin für Inhalte zuständig. Sie sollten ihre Schüler mit Themen einladen, ermutigen und inspirieren, eigene Erfahrungen zu machen. Sie sollten Fragestellungen wählen, die weder über- noch unterfordern, um Neugier zu erhalten als auch Räume für angstfreies Lernen zu schaffen und generell ihren Schülern auf einer Haltungsebene mit Liebe, Wertschätzung und Vertrauen begegnen (vgl. u. a. Hüther/Hauser 2012, 96ff.; Nitsch/Hüther 2004, 26f.).

Literaturverzeichnis

Center for Complex Systems. (2007). Kurzeinführung: Synergetic Navigation System. Verfügbar unter http://www.ccsys.de/site/content/3_anwendungen/img/SNSEinfuehrung.pdf. Zugegriffen 17.10.2014.

Damasio, A. (1994). Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München: List.

Foerster, H. v. (1998). Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Heidelberg: Carl Auer.

Forschungsinstitut für Synergetik und Psychotherapieforschung (2015): Tätigkeitsbericht 2008 – Februar 2015. Paracelsus medizinische Privatuniversität, Christian Doppler Klinik Salzburg.

Hebb, D. O. (1949). The Organisation of Behavior. New York: Wiley.

Hölzle, R. & Reinhard, M. (2011). Wo geht es hin? Systemische Pädagogik und ihre Entwicklungstendenzen aus der Sicht der Deutschen Gesellschaft für systemische Pädagogik. In H. Schildberg & B. Jäpelt (Hrsg.), Wi(e)der die Erfahrung. Zum Stand der Kunst systemischer Pädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Prof. Dr. Winfried Palmowski (S. 207–220). Dortmund: Borgmann.

Huschke-Rhein, R. (2003). Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung - Systemanalyse - Selbstorganisation (UTB 2. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.

Hüther, G. & Hauser, U. (2012). Jedes Kind ist hoch begabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen (2. Aufl.). München: Knaus.

Hüther, G. & Michels, I. (2010). Gehirnforschung für Kinder. Felix und Feline entdecken das Gehirn (2. Aufl.). München: Kösel.

Hüther, G. (2001). Bedienungsanleitung für ein mensch-

liches Gehirn (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Maturana, H. R. & Varela, F. J. (1987). Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. Berlin: Scherz.

Müller, B. & Gaber, J. (2011). „Wir bestimmen selbst, ob wir weit genug am Lernziel sind“. Jahrgangsgemischter Unterricht an der Jenaplan-Schule Jena. Lernchancen (79), 14–19.

Müller, B. (2014). Auf dem Weg zur Kulturschule. Schulentwicklung in einer lokalen Bildungslandschaft in Jena. Pädagogik, 66 (6), 36–37.

Nitsch, C. & Hütther, G. (2004). Kinder gezielt fördern. So entwickeln sich Kinder spielend: wichtige Entwicklungsschritte verstehen; Begabung fördern; [enthält mehr als 350 Spielideen] (1. Aufl.). München: Gräfe und Unzer.

Palmowski, W. & Heuwinkel, M. (2002). „Normal bin ich nicht behindert!“. Wirklichkeitskonstruktionen bei Menschen, die behindert werden; Unterschiede, die Welten machen (2. Aufl.). Dortmund: Borgmann.

Palmowski, W. (1998a). Schulentwicklung privat. System Schule, 2 (2), 58–61.

Palmowski, W. (1998b). Die Diskussion und der Dialog. System Schule, 2 (3), 92–95.

Palmowski, W. (2008). Anders handeln. Lehrerverhalten in Konfliktsituationen; ein Übersichts- und Praxisbuch (5. Aufl.). Dortmund: Borgmann.

Richard David Precht (2013, 11. April). Schule kann mehr. Unsere Kinder lernen das Falsche, sagt Richard David Precht. Er formuliert zehn Prinzipien für eine Bildungsreform. Zeit Online. Zugegriffen 10.10.2014. Verfügbar unter https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Sozialwissenschaften/BF/Lehre/SoSe2013/Internat_vgl_Bildungsforschung/richard-david-precht-schule-bildungsreform.pdf.

Schiepek, G. (Hrsg.). (2011). Neurobiologie der Psychotherapie. Mit 32 Tabellen (2. Aufl.). Stuttgart: Schattauer.

Schiepek, G., Heinzl, S., Karch, S., Aas, B., Strunk, G. (2014): Chaos and self-organization in psychotherapy. In: Chaos and Complexity Letters. Volume 8, Number 2-3, p. 231-256. published by: Nova Science.

Schiepek, G., Zellweger, A., Kronberger, H., Aichhorn, W. & Leeb, W. (2011). Psychotherapie. In G. Schiepek (Hrsg.), Neurobiologie der Psychotherapie. Mit 32 Tabellen (2. Aufl., S. 567–592). Stuttgart: Schattauer.

Schlippe, A. v. & Schweitzer, J. (2007). Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung (10. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Storch, M. & Riedener, A. (2005). Ich pack's! - Selbstmanagement für Jugendliche. Ein Trainingsmanual für die Arbeit mit dem Zürcher Ressourcen Modell (1. Aufl.). Bern: Huber.

Storch, M. (2002). Die Bedeutung neurowissenschaftlicher Forschungsansätze für die psychotherapeutische Praxis. Teil I: Theorie. Psychotherapie, 7 (2), 281–294.

Storch, M. (2010). Machen Sie doch, was Sie wollen! Wie ein Strudelwurm den Weg zu Zufriedenheit und Freiheit zeigt. Bern: Huber.

Bildnachweise

Zielscheibe: <http://www.einmalige-erlebnisse.de>, Stichwort: Bogenschießen in Ingolstadt, letzter Zugriff am: 17.11.2014

Stoppsymbol: <http://a-t-travel.travellerspoint.com/332/>, letzter Zugriff am: 17.11.2014

Erinnerungshilfe: <http://www.apo-liestal.ch/Dienstleistungen/Wir-erinnern-Sie-daran....htm>, letzter Zugriff am: 17.11.2014

Körperbild: <http://de.123rf.com/>, Stichwort: Bizeps, letzter Zugriff am: 17.11.2014

Checkliste: <http://repeatedlyreminded.com/tipps-info-2/step-1-cut-the-cords/>, letzter Zugriff am: 17.11.2014

Erledigt Haken: www.clippproject.info, letzter Zugriff am: 17.11.2014

Über den Autor:

Christoph Huy, Lehrer für das Lehramt Förderpädagogik an der SGS Kulturanum in Jena, Jg. 1987, systemischer Berater, Coach und Supervisor (DGsP);

Kontakt: [christoph_huy\(at\)t-online.de](mailto:christoph_huy(at)t-online.de)



Christoph Maitzen

Unterrichtsnachbesprechungen als Coaching

Zusammenfassung: *Unterrichtsbesuche und -nachbesprechungen werden von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst unter anderem wegen der Vermischung von Lern- und Leistungssituationen als belastend empfunden. Das vorgestellte Coaching-Modell nach Spiess eignet sich auch zur Strukturierung von Unterrichtsnachbesprechungen mit dem Ziel, eine vertrauensvolle Beziehungsstruktur zwischen der ausbildenden Person und der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst herzustellen. Die vom Autor mit diesem Modell gemachten Erfahrungen werden vorgestellt.*

Schlüsselworte: *Unterrichtsnachbesprechung, Coaching, Lern- und Leistungssituation, Hospitationskonzept*

1. Einführung

1.1 Problemlage

Das persönliche Empfinden der Personen, die die zweite Phase der Lehrerbildung – das Referendariat – durchlaufen, wurde und wird bis in die Tagespresse hinein thematisiert. Kristallisationspunkt ist häufig die strukturell geschwächte Rolle der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst¹, die durch die Notengebung bedingt ist. Gerstenberg (2010) schreibt, dass viele Lehrkräfte den „Vorbereitungsdienst als Härtetest“ erleben. Dies unter anderem wegen der Diskrepanz zwischen den

1) Für Personen, die die zweite Phase der Lehrerbildung durchlaufen, werden in den Bundesländern unterschiedliche Bezeichnungen benutzt: Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (LiV), Lehramtsanwärterin/ Lehramtsanwärter (LAA), Lehramtskandidatin/Lehramtskandidat (LAK), Referendarin/Referendar. Ich verwende im vorliegenden Artikel die in Hessen übliche Bezeichnung: Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (LiV).

Ansprüchen der ausbildenden Person² an die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst auf der einen Seite und der mangelnden Unterstützung durch die ausbildende Person auf der anderen Seite sowie über den Umgang von ausbildenden Personen mit den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst. In „Was denkt ein New Yorker, wenn er in einen Hamburger beißt?“ beschreibt Heinrich (2011) ihre Erfahrungen im Vorbereitungsdienst und reflektiert philosophisch fundiert die Machtausübung und die Machtstruktur zwischen ausbildenden Personen und den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst.

Die Vermischung von Lern- und Leistungssituationen in der zweiten Phase der Lehrerbildung, insbesondere bei Unterrichtsnachbesprechungen, trägt zu der empfundenen Belastung bei. Wünschenswert wären eine deutliche Trennung beider und die Schaffung von mehr prozesshaften Lerngelegenheiten.

1.2 Weiterentwicklungen in der Lehrer(aus)bildung

Auf Seiten der ausbildenden Institutionen und Akteure³ gibt es seit Jahren eine Reihe von Bestrebungen und Aktivitäten zur Standardisierung und Professionalisierung der Lehrerbildung. Hierzu gehören beispielsweise die „Bremer Erklärung“, Standards für die Lehrerbildung sowie die Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung⁴.

2) Gemeint sind Ausbilderinnen und Ausbilder der Studienseminare.

3) Eine Zusammenstellung von Analysen, Perspektiven, Forschungsständen und Praxismodellen zur Reform der Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum haben Bosse/Criblez/Hascher (2012) und Bosse/Moegling/ Reitinger (2012) vorgelegt.

Der Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e. V. (BAK) beschäftigt sich regelmäßig im Rahmen der Seminartage mit Weiterentwicklungen, z. B.: 45. Seminartag (2011): Wege der Professionalisierung. Phasenverbindende und phasenspezifische Aspekte der Lehrerbildung.

4) „Bremer Erklärung“: Aufgaben von Lehrerinnen

Mit der Personenorientierten Beratung mit Coachingelementen⁵ (POB-C) als verpflichtendes Element in der zweiten Phase der Lehrerbildung wird seit 2011 in Nordrhein-Westfalen versucht der Trennung von Lern- und Leistungssituationen näher zu kommen. Ziel der benotungsfreien Beratung ist die Erweiterung der Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten sowie die Förderung der Ressourcen und Reflexionskompetenz der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst. Die Beratung wird durch die Leiterin bzw. den Leiter der überfachlichen Ausbildungsgruppen (Kernseminare) durchgeführt, die weder an der Benotung noch an der Prüfung der jeweiligen Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst beteiligt sind (vgl. Dickel 2009). Die Personenorientierte Beratung mit Coachingelementen kann als Lernsituation wegen der deutlichen Trennung von der Leistungsbewertung verstanden werden.

Am Landesinstitut für Lehrerbildung in Brandenburg wurde ein Hospitationskonzept entwickelt, um Lern- und Leistungssituationen voneinander zu trennen und damit das hierarchische Gefälle in der Ausbildung zu überwinden. Unterschieden werden dabei drei Hospitationsarten:

Die *Beurteilungshospitation* ist eine Leistungssituation, in der die Lehrkraft im Vorbe-

und Lehrern heute - Fachleute für das Lernen. Gemeinsame Erklärung des Präsidenten der Kultusministerkonferenz und der Vorsitzenden der Bildungs- und Lehrergewerkschaften sowie ihrer Spitzenorganisationen Deutscher Gewerkschaftsbund DGB und DBB -Beamtenbund- und Tarifunion. (Beschluss der KMK, 05.09.2000)

Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der KMK, 16.12.2004)

Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der KMK, 16.10.2008 in der jeweils gültigen Fassung)

Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung (Beschluss der KMK, 06.12.2012)

Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung (Beschluss der KMK, 07.03.2013)

5) Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen vom 10.04.2011, § 10, GV. NRW, 218.

reitungsdienst „eine Rückmeldung zur Qualität [...] [ihres] Unterrichts anhand von Kriterien“ in Verbindung mit einer Note erhält (Kreißig 2010, 73).

Die *Entwicklungshospitation* hat zum Ziel „Entwicklungen im unterrichtlichen Handeln anzuregen.“ Hierzu wird der Unterricht „unter gezielt ausgewählten Schwerpunkten, die vor der Hospitation festgelegt“ wurden, betrachtet. Die Rückmeldung erfolgt „ausschließlich zu diesen Schwerpunkten“. Entwicklungshospitationen sind Bestandteil der Ausbildung (Kreißig 2010, 74).

Die *Beratungshospitation* „erfolgt auf ausdrücklichen Wunsch“ der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst (ebd.). Beratung wird dabei verstanden als „zielgerichtete Suche für ein bereits benanntes Problem über einen kooperativen Beratungsprozess“ (Kreißig 2010, 71). Die Beratungshospitation ist ein „vertiefendes Angebot und soll nicht von in der Ausbildung [...] involvierten Personen durchgeführt werden.“ (Kreißig 2010, 74).

1.3 Gestaltung von Lernsituationen

In einem Übersichtsartikel zum Persönlichkeitsansatz in der Lehrerforschung zieht Mayr für die Lehrerbildung folgendes Fazit: Wird die (relative) Veränderbarkeit der Persönlichkeit betont, so empfiehlt es sich „die Studierenden und Lehrkräfte zur persönlichen Weiterentwicklung zu animieren, ihnen entsprechende Betreuung (z. B. Coaching) anzubieten und darauf zu achten, dass das Lernumfeld sich günstig auf die Entfaltung der Persönlichkeit auswirkt“ (Mayr 2011, 143). Individuelle Eigenarten sollten solange akzeptiert werden wie „diese keine deutlich problematischen Ausprägungen aufweisen. [...] Studierende und Lehrkräfte [wären] zu ermutigen, bewusst ihre individuellen Stärken zu nutzen und Wege zu finden, so mit ihren Schwächen umzugehen, dass sie möglichst wenig ins Gewicht fallen“ (Mayr 2011, 144).

Im Sinne von Mayr wären Lernsituationen so zu arrangieren, dass sie für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst die Auseinandersetzung mit dem eigenem Erleben ermöglichen. Im Vorder-

grund stünde das Stärken und Ressourcen orientierte Arbeiten. Dies bedeutet einerseits Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zu befähigen ihre Stärken und Möglichkeiten zu nutzen und andererseits mit den eigenen Schwächen umgehen zu lernen. Anlässe zur Reflexion wären so zu gestalten, dass das eigene Erleben in konkreten Handlungssituationen zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden kann.

1.4 Lerngelegenheiten schaffen und als Prozess anlegen

Dem „Teaching for Better Learning Model“ von Helen Timperley (2012) folgend, gibt es im Landesschulamt in Hessen Bestrebungen die Ausbildungsdidaktik in der zweiten Phase so auszugestalten, dass für die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst mehr Lerngelegenheiten geschaffen werden, die als Lernprozess genutzt werden können. Ziel ist es, Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zu „adaptive experts“ auszubilden. Diese überprüfen und hinterfragen ihre pädagogischen Grundannahmen sowie ihr Unterrichtshandeln und verstehen formative Beurteilung als integralen Bestandteil des Lernprozesses. (Buschmüller/Stahl 2013) Für auszubildende Personen liegt der Fokus dann eher darauf, „die Unterrichtspraxis zu verbessern und weniger darauf, das Handeln der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zu bewerten. Das Feedback zielt entsprechend auf die Verbesserung und auf den Lernprozess, weniger auf eine Beurteilung ab.“ (ebd., 11).

In den folgenden Kapiteln werden der typische Verlauf von Unterrichtsnachbesprechungen, das Coaching-Modell nach Walter Spiess und deren Abwandlung zur Strukturierung von Unterrichtsnachbesprechungen sowie deren Wirkungen vorgestellt.

2. Typischer Verlauf einer Unterrichtsnachbesprechung

An Studienseminaren werden verschiedene Anstrengungen unternommen, um die Unterrichtsnachbesprechung als Lern- und Leistungssituation zu entspannen. Sachlichkeit,

Abb. 1: Typischer Verlauf einer Unterrichtsnachbesprechung¹

1. Selbstreflexion der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst ohne Unterbrechung bzgl. ihres Unterrichts (Planung, Durchführung, Ergebnisse) mit dem Ziel, daraus geeignete Schlüsse für die Weiterarbeit zu ziehen.
2. Rückmeldung der auszubildenden Person zur Selbstreflexion der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst.
3. Einigung auf Schwerpunkte (Punkte von der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst und der auszubildenden Person) für die Beratung.
4. Entwicklungsgespräch zwischen Lehrkraft im Vorbereitungsdienst und der auszubildenden Person zu den vereinbarten Schwerpunkten (zeitlich umfangreichster Punkt)
5. Zusammenfassung der angesprochenen Aspekte und Festlegung eines Entwicklungsvorhabens für die weitere Ausbildung.
6. Bewertende Einschätzung der gezeigten Leistung (Planung, Durchführung und mündliche Reflexion) durch die auszubildende Person.
7. Abschließendes Feedback zum Beratungsprozess durch alle Anwesenden.

1) Vergleiche: Leitfaden zur Unterrichtsnachbesprechung (NRW, URL: http://www.zfsl-recklinghausen.nrw.de/Seminar_GyGe/Seminarprogramm/Unterrichtsnachbesprechung, 09.11.2013); Konzept für die Unterrichtsnachbesprechung (NI, URL: https://bbs-bscw.nibis.de/pub/bscw.cgi/d5454091/101028_Konzept_Unterrichtsnachbesprechung.pdf, 09.11.2013); Gesprächsleitfaden für die Unterrichtsnachbesprechung (SN, URL: http://www.bildung-lsa.de/files/57c276479b31ea69453f8430b8fd1cfd/Gespraechsleitfaden_Unterrichtsnachbesprechung.pdf, 09.11.2013); Handreichung Ausbildungslehrkräfte (SH, URL: http://www.schleswig-holstein.de/IQSH/DE/AusbildungQualifizierung/InformationenVorbereitungsdienst/Downloads/Handreichungenausbildungslehrkraefte_blob=publicationFile.pdf, 09.11.2013); Unterrichtsnachbesprechung (HE, URL: http://lakk.sts-ghrf-fritzlar.bildung.hessen.de/kfz/bau3/Baustein_A/Unterrichtsnachbesprechung.pdf, 09.11.2013).

gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung spielen dabei eine große Rolle. Ziel ist es, der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst im Gespräch viel Sicherheit zu vermitteln, so dass sie möglichst lernoffen teilnehmen kann. Zu den Anstrengungen zählen ein strukturierter und ritualisierter – ggf. visualisierter – Gesprächsablauf (Abb. 1), Orientierung an Bewertungskriterien (für Planung, Durchführung und mündliche Reflexion), Beachtung von Gesprächs- und Feedbackregeln, Würdigung der Stärken der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst, Berücksichtigung des Prozesscharakters der Ausbildung und die Anfertigung eines Protokolls der Besprechung. Die verbindlichen Absprachen unter den auszubildenden Personen zum einheitlichen Vorgehen erhöhen die Transparenz und Professionalität solcher Verfahren.

Die Gefahr der Dominanz der auszubildenden Person und die damit verbundene Verhinderung eines freien und produktiven Dialogs bleiben weiterhin bestehen. Die Vermischung von Lern- und Leistungssituation besteht fort.

3. Ein Coaching-Modell⁶

Das Coaching-Modell nach Walter Spiess dauert ca. 45 Minuten und umfasst zehn Phasen.

Abb. 2: Phasen für ein Coaching nach Walter Spiess orientiert an dem Leitfaden für ein Erstgespräch

1. „Empfang“
2. Erwartungen an das Ergebnis und die Vorgehensweise
Was müsste bis um (vereinbarter Zeitpunkt für das Ende des Gesprächs)

6) Das Coaching-Modell liegt auch als stärkenorientierte Anleitung zum Selbstcoaching für Lehrkräfte vor (Spiess 2011). Elemente des Modells sind Grundlage für eine stärkenorientierte Förderplanung (Spiess/Bischoff-Weiß 2012). Auf den Grundlagen der Logik des Gelingens (Spiess 2000) aufbauend liegt ein Beratungs-Modell nach Spiess (2012) vor. Anzer (2011) hat unter anderem in Anlehnung an Spiess (2000) ein Modell für eine lösungsorientierte Beratung in der Schule vorgelegt.

passiert sein, damit Sie sagen können: „Ich habe davon profitiert!“?

Ich werde unser Gespräch dorthin führen, wo Sie gesagt haben. Wir werden schon sehen, wie weit wir heute kommen werden.

3. Beschreibung aktueller Stärken

Wenn Sie an das denken, worin Sie besser werden möchten:

- Was davon machen Sie gut? Was gelingt Ihnen?
- Was noch? Was noch?
- Was würden andere sagen, dass Sie gut machen?

4. Analyse aktueller Stärken (am Beispiel ausgewählter Stärken)

- Woran können Sie das erkennen, dass Sie das gut machen, dass Ihnen das gelingt?
- Wie machen Sie das, dass es Ihnen gelingt?
- Wie haben Sie das gemacht, dass Sie so gut geworden sind?

5. Entwurf erwünschter Stärken

- Worin möchten Sie noch besser werden?
- Stellen Sie sich bitte vor: Wir führen dieses Coachinggespräch und dann vielleicht noch eines und noch eines – und Sie werden besser und besser. Eines Tages sind Sie so gut geworden, wie für Sie nur vorstellbar!

Was wird das erste sein, woran Sie das erkennen werden?

Was wird das nächste sein, woran Sie das erkennen werden?

6. Suche nach aktuellen Momenten erwünschter Stärken

- Wenn Sie an die jüngste Vergangenheit denken: Hat es da schon Momente gegeben, in denen Ihnen zumindest ansatzweise gelungen ist, was Sie vorhin beschrieben haben?

- Wenn ja: Was war da anders?

Ggfs. Skalierung

7. Individuelle Reflexion

8. Würdigung von Stärken, Relativierung von Normen, Umdeutungen
9. Anregungen und Tipps (falls gewünscht)
10. Gute Wünsche

(Spiess 2013, 89-91) und der Checkliste für Modelltreue (Spiess 2013, 172-175)

Das Coaching folgt einigen Prinzipien, die durchgängig bzw. punktuell in verschiedenen Phasen eingesetzt werden:

Prinzip: Der Klient ist Experte. (Spiess 2013, 15)
Dies bedeutet, dass der Coachee⁷ entscheidet: Wie der Prozess verläuft, wie vorgegangen wird, was für ihn hilfreich ist, wie das Ergebnis des Gespräches aussieht.

Prinzip: Zu weiteren Antworten anregen. (vgl. Spiess 2013, 45f.)

Ziel des vorliegenden Coachings ist es, an den Stärken und Ressourcen des Coachees anzusetzen. Hierzu ist es wichtig diese „bis auf den Grund auszuloten“ und zum Nachdenken anzuregen. Dies geschieht mit Fragen wie: Was noch? Was war noch anders? Gibt es noch etwas ...?

Prinzip: „Analysiere, bevor du etwas veränderst, was schon gut funktioniert!“

Prinzip: „Entwurf, bevor du etwas veränderst, eine ganz konkrete Vorstellung davon, wie deine Kompetenzen aussehen werden, wenn du so gut geworden bist, wie für dich nur vorstellbar!“ (Spiess 2013, 18f.)

Hinter beiden Prinzipien steckt die Annahme, dass der Mensch ein guter Problemlöser ist. Das, was schon und noch gut funktioniert, sind Stärken und Ressourcen, auf welchen man aufbauen und auf die man vertrauen kann. Der Entwurf einer konkreten Vorstellung folgt der Idee von einem SMART⁸ formulierten Ziel.

7) Coachee ist die Bezeichnung für die gecoachte Person.

8) Das Akronym SMART steht für spezifisch, messbar, attraktiv / anspruchsvoll, realistisch und terminiert. Diese Kriterien sollen helfen ein Ziel präzise zu formulieren und hierdurch die Zielerreichung zu konkretisieren.

Nachfolgend werden die Phasen des Coaching-Modells ausführlich beschrieben. Bei den Phasen zwei bis sechs werden zuerst die vom Coach benutzten Formulierungen angegeben und danach das Vorgehen in der jeweiligen Phase erläutert.

3.1 Beschreibung der einzelnen Phasen des Coachings

1. Phase: „Empfang“

Vorgehen: Der Coachee wird in das Gesprächszimmer geführt, ihm wird ein Sitzplatz angeboten, den er frei wählen kann. Im rechten Winkel zum Coachee setzt sich der Coach. Die Sitzposition direkt gegenüber dem Coachee wird vermieden, da diese von ihm als konfrontativ empfunden werden könnte. Der Coach wartet, bis sich der Coachee im Raum umgesehen hat und sich der Blick auf ihn richtet. Es findet eine Verständigung über die Länge des Gespräches statt. (Spiess 2013, 37)

2. Phase: Erwartungen an das Ergebnis und die Vorgehensweise

„Was müsste bis um (vereinbarter Zeitpunkt für das Ende des Gesprächs) passiert sein, damit Sie sagen können: „Ich habe davon profitiert!“?“

„Ich werde unser Gespräch dorthin führen, wo Sie gesagt haben. Wir werden schon sehen, wie weit wir heute kommen werden.“ (Spiess 2013, 172)

Vorgehen: Mit der Frage „Was müsste bis um (vereinbarter Zeitpunkt für das Ende des Gesprächs) passiert sein, damit Sie sagen können: „Ich habe davon profitiert!“?“ wird nach dem Ziel des Gesprächs und gleichzeitig nach den Erwartungen an das Gespräch gefragt. Um die Erwartung zu konkretisieren kann die Frage gestellt werden: „Woran werden Sie um“ ... (Zeitpunkt des Gesprächsende) „merken, dass“ ...? Nach dem Prinzip „Zu weiteren Antworten anregen.“ kann die Frage gestellt werden: „Gibt es noch etwas, woran Sie um [...] merken werden, dass“ ...?

(Spiess 2013, 39).

Der Auftrag für das Coaching wird durch das Ziel und die konkret formulierten Erwartungen beschrieben, die ggf. mit Indikatoren zur Überprüfung der Zielerreichung unterlegt werden. Die Evaluation des Gesprächs ist somit bereits zu Beginn angelegt. Dem Prinzip „Der Klient ist Experte.“ folgend, kann der Coachee zum Vorgehen befragt werden: „Haben Sie vielleicht noch eine Idee, wie wir in unserem Gespräch vorgehen müssten oder sollten, damit“ ...? (Spiess 2013, 40). Die Auftragsbestätigung durch den Coach erfolgt durch die Formulierung: „Ich werde unser Gespräch dorthin führen, wo Sie gesagt haben. Wir werden schon sehen, wie weit wir heute kommen werden.“ (Spiess 2013, 172). Der Coach schreibt auf, welche Stärken er beim Coachee beobachten bzw. wahrnehmen konnte (Ressourcenorientierung), um sie in Phase acht zu verwenden.

*3. Phase: „Beschreibung aktueller Stärken
Wenn Sie an das denken, worin Sie besser werden möchten:*

- Was davon machen Sie gut? Was gelingt Ihnen?
- Was noch? Was noch?
- Was würden andere sagen, dass Sie gut machen?“ (Spiess 2013, 89)

Vorgehen: Mit Blick auf das Anliegen, in dem der Coachee besser werden möchte, zielen die Formulierungen „Wenn Sie an das denken, worin Sie besser werden möchten: Was davon machen Sie gut? Was gelingt Ihnen?“ darauf ab, bereits vorhandene Stärken und damit potentielle Ressourcen zu benennen. Der Coach schreibt die vom Coachee genannten Stärken auf, um sie in den Phasen vier und acht zu verwenden. Die Stärken dienen zur Festigung des Selbstwertgefühls und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung des Coachees. Nachdem eine Stärke genannt wurde, wird so lange die Frage „Was noch?“ (Prinzip „Zu weiteren Antworten anregen.“) gestellt, bis dem Coachee keine weiteren Stärken einfallen (Spiess 2013, 173). Um

noch weitere Stärken aufzufinden und Mehrperspektivität zu erzeugen, können Zirkulärfragen⁹ gestellt werden: „Vielleicht fällt Ihnen noch mehr ein, wenn Sie sich vorstellen, Ihre [...] zu befragen: Was würden diese sagen, was Sie gut machen?“ (Spiess 2013, 46).

4. Phase: „Analyse aktueller Stärken (am Beispiel ausgewählter Stärken)

- Woran können Sie das erkennen, dass Sie das gut machen, dass Ihnen das gelingt?
- Wie machen Sie das, dass es Ihnen gelingt?
- Wie haben Sie das gemacht, dass Sie so gut geworden sind?“ (Spiess 2013, 90)

Vorgehen: Die vierte Phase folgt dem Prinzip „Analysiere, bevor du etwas veränderst, was schon gut funktioniert!“ (Spiess 2013, 18f.). Hat der Coachee mehrere Stärken benannt, so wählt er eine zur Analyse aus. „Woran können Sie das erkennen, dass Sie das gut machen, dass Ihnen das gelingt?“ fragt nach Indikatoren und konkreten Effekten, an denen die ausgewählte Stärke ablesbar ist. „Wie machen Sie das, dass es Ihnen gelingt? Wie haben Sie das gemacht, dass Sie so gut geworden sind?“ fragen nach den konkreten Handlungen (Spiess 2013, 173). Bei diesen Überlegungen können dem Coachee der persönliche Lernstil, Motivationsarten, benutzte Hilfsmittel und unterstützende Personen bewusst werden (Spiess 2013, 51). Wenn der Coachee möchte, können weitere Stärken analysiert werden. Der Fokus ist weiterhin auf die aktuellen Stärken gerichtet. Durch die Analyse „Woran erkennbar?“ und „Wie haben Sie es gemacht?“ wird das Umfeld der Stärken ausgeleuchtet und die Ressourcen für den Coachee mental spürbar.

Der Coach schreibt die wahrgenommenen Stärken des Coachees für die achte Phase auf (Ressourcenorientierung).

⁹) Der Coach eröffnet mit Zirkulärfragen dem Coachee die Möglichkeit, sich in andere Menschen oder Positionen hinein zu versetzen. Hierdurch kann ein Perspektivenwechsel und damit verbunden weitere Anregungen erzeugt werden.

5. Phase: „Entwurf erwünschter Stärken

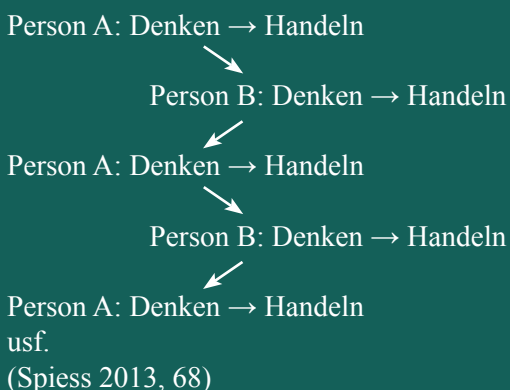
- Worin möchten Sie noch besser werden?
- Stellen Sie sich bitte vor: Wir führen dieses Coachinggespräch und dann vielleicht noch eines und noch eines – und Sie werden besser und besser. Eines Tages sind Sie so gut geworden, wie für Sie nur vorstellbar!

Was wird das erste sein, woran Sie das erkennen werden?

Was wird das nächste sein, woran Sie das erkennen werden?“ (Spiess 2013, 90)

Vorgehen: Die fünfte Phase folgt dem Prinzip „Entwirf, bevor du etwas veränderst, eine ganz konkrete Vorstellung davon, wie deine Kompetenzen aussehen werden, wenn du so gut geworden bist, wie für dich nur vorstellbar!“ (Spiess 2013, 18f). Dem Coachee wird ein Gedankenspiel (Wunderfrage) angeboten, um sich den „Zustand und die damit verbundenen erwünschten Kompetenzen so konkret wie möglich vorzustellen“ (Spiess 2013, 63): „Stellen Sie sich bitte vor: Wir führen dieses Coachinggespräch und dann vielleicht noch eines und noch eines – und Sie werden besser und besser. Eines Tages sind Sie so gut geworden, wie für Sie nur vorstellbar!“. Lässt sich der Coachee auf das Gedankenspiel ein, dann geht es darum „die erwünschte Zukunft chronologisch und ggf. interaktionell auf der Ebene des Denkens und Handelns“ zu entwerfen. (Spiess 2013, 174)

Abb. 3: Muster für den Entwurf erwünschter Kompetenzen



Zum Entwurf dieser Zukunft werden folgende Fragen genutzt: „Was wird das erste sein, woran Sie das erkennen werden?“, „Was werden Sie dann sagen?“, „Und wenn [...] das hören: Was werden diese dann denken?“ (Zirkulärfrage), „Und wenn die [...] das denken: Was werden sie dann tun oder sagen?“ (Zirkulärfrage), „Was noch?“ (Prinzip „Zu weiteren Antworten anregen.“) (Spiess 2013, 64f.). Die Fragen nach Denken und Handeln werden abwechselnd (Abb. 3) so gestellt, wie der Coachee sie im Sinne einer „self fulfilling prophecy“ umsetzen könnte. Mit der Frage „Was wird das nächste sein, woran Sie das erkennen werden?“ wird versucht weitere Indikatoren und Effekte aufzufinden (Spiess 2013, 174). Dieses Vorgehen wird so lange fortgesetzt, bis der Coachee signalisiert, dass ihm nichts mehr einfällt oder es für ihn ausreichend ist.

Wahrgenommene Stärken schreibt der Coach wieder auf (Ressourcenorientierung).

6. Phase: „Suche nach aktuellen Momenten erwünschter Stärken

- Wenn Sie an die jüngste Vergangenheit denken: Hat es da schon Momente gegeben, in denen Ihnen zumindest ansatzweise gelungen ist, was Sie vorhin beschrieben haben?

- Wenn ja: Was war da anders?

Ggfs. Skalierung“ (Spiess 2013, 90)

Vorgehen: In der sechsten Phase wird die jüngste Vergangenheit nach Gelingensbedingungen durchsucht, um die erwünschte Stärke zukünftig entwickeln zu können. Hierzu sucht der Coachee Momente der jüngsten Vergangenheit auf, in denen sich die erwünschte Stärke bereits ansatzweise gezeigt hat. Durch die Beantwortung der Frage „Was war da anders?“ werden die Bedingungen für die kleinen wahrgenommenen Änderungen bzw. Veränderungen betrachtet und damit die Gelingensbedingungen aufgefunden und sichtbar gemacht. Diese Bedingungen können zukünftig vom Coachee genutzt werden. Um die Suche nach Bedingungen fortzusetzen

zen, werden auch hier Zirkulärfragen („Und wenn wir [...] fragen würden: Was würden die sagen, was anders war in diesen Situationen?“) und das Prinzip „Zu weiteren Antworten anregen.“ („Was war noch anders?“) genutzt (Spiess 2013, 77).

Die Technik Skalierung kann man benutzen, um den Coachee darin zu „unterstützen, aus Fernzielen Nahziele zu entwickeln und einen zeitlichen Rahmen zu setzen.“ Der Coachee schätzt hierzu seinen IST- und SOLL-Zustand sowie den Zeitraum ein, den er sich zur Erreichung des SOLL-Zustandes geben möchte (Spiess 2013, 78). Eingeleitet wird die Skalierung durch: „Stellen Sie sich bitte eine Skala von 1 bis 10 vor: 10 steht dafür, dass Sie die erwünschten Kompetenzen, wie eben beschrieben, voll und ganz entwickelt haben; 1 steht für das Gegenteil. – Wo auf dieser Skala stehen Sie derzeit?“ (ebd.). Folgende Fragen werden anschließend verwendet: „Wo auf dieser Skala wollen Sie wann stehen?“, „Woran werden Sie erkennen, dass Sie zum angegebenen Zeitpunkt den erwünschten Skalenwert erreicht haben?“, „Was müsste passieren, damit Sie zum angegebenen Zeitpunkt den erwünschten Skalenwert erreicht haben?“ (Spiess 2013, 79).

Wahrgenommene Stärken werden auch in dieser Phase vom Coach notiert (Ressourcenorientierung).

7. Phase: Individuelle Reflexion

Vorgehen: Der Coach macht an dieser Stelle eine Pause und verlässt den Raum, um die achte Phase durch Reflexion vorzubereiten. Die notierten und vom Coachee genannten Stärken werden durchdacht, vom Coachee genannte Normen sind anschließend ggf. zu relativieren oder von ihm gemachte Ursachenzuschreibungen sind nachher umzudeuten. Manche Coachees nutzen diese Pause auch zur Reflexion. (Spiess 2013, 82f)

8. Phase: Würdigung von Stärken, Relativierung von Normen, Umdeutungen

Ziel dieser Phase ist die Stärkung des Selbst-

wertgefühls und der Selbstwirksamkeitsüberzeugung des Coachees. Nachdem der Coach den Raum wieder betreten hat, werden vom Coach die Stärken des Coachees benannt und gewürdigt. Einige können auch durch Beispiele aus dem Gespräch belegt werden. Vom Coachee genannte Normen werden ggf. relativiert und ggf. gemachte Ursachenzuschreibungen umgedeutet. (Spiess 2013, 84f.)

9. Phase: Anregungen und Tipps (falls gewünscht)

Vorgehen: Der Coachee wird gefragt, ob er noch Anregungen oder Tipps wünscht. Falls ja, werden sie vom Coach gegeben. Eine letzte Anregung hat der Coach aber immer für den Coachee: „Ich habe eine einzige Anregung für Sie. Der tiefere Sinn dieser Anregung wird sich Ihnen wahrscheinlich dann so richtig erschließen, wenn Sie ein bisschen darüber haben nachdenken können: [...] Weiter so!“ (Spiess 2013, 87). Dies ist die zweit-letzte Bestärkung für den Coachee bei seinem Vorhaben auf seine Stärken zu setzen und wie im Gespräch gezeigt fortzufahren.

10. Phase: Gute Wünsche

Vorgehen: Das Gespräch wird mit der letzten Bestärkung und den Worten „Ich wünsche Ihnen toi, toi, toi und gutes Gelingen!“ (Spiess 2013, 89) beendet und der Coachee verabschiedet.

3.2 Wirkungen und Wirkfaktoren des Coachings

Im Rahmen einer Lehrveranstaltung mit 13 Teilnehmerinnen und Teilnehmern hat Spiess (2013, 99ff.) die Wirkung seines Coaching-Modells getestet. Hierzu wurden 39 Coachees befragt. Unter Wirkungen versteht er „Veränderungen, welche Coachees im Gefolge von Coaching bei sich beobachten und zugleich auf das Coachinggespräch zurück führen.“ Denn es sind „die Coachees als Akteure ihrer Entwicklung, welche die positiven Veränderungen herbei führen.“ „Die oder der Coachee nutzt die Induktionen und entwickelt

dabei neue gedankliche Vorstellungen von Sachverhalten, Wirkungszusammenhängen und Handlungsoptionen.“ (Spiess 2013, 98). Umdeutungen und Relativierung von Normen sind die beiden einzigen Momente im Coaching, die der Coach direkt beeinflusst.

Als besonders wirkungsvoll wurden folgende Faktoren von den Coachees genannt (Spiess 2013, 108):

- „Entwurf erwünschter Kompetenzen“ (5. Phase: *Entwurf erwünschter Stärken*): 18 von 39 Nennungen
- „Würdigung von Stärken“ (8. Phase: *Würdigung von Stärken, Relativierung von Normen, Umdeutungen*): 18 von 39 Nennungen
- „Aktuelle Momente erwünschter Kompetenzen“ (6. Phase: *Suche nach aktuellen Momenten erwünschter Stärken*): 12 von 39 Nennungen
- „Beschreibung/Analyse aktueller Kompetenzen“ (3. Phase: *Beschreibung aktueller Stärken* und 4. Phase: *Analyse aktueller Stärken*): 11 von 39 Nennungen

4. Unterrichtsnachbesprechung als Coaching

Der Ablauf der Nachbesprechung folgt den zehn Phasen des Coaching-Modells nach Spiess. Das Coaching dauert ohne Berücksichtigung der Selbstreflexion der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst ca. 30 Minuten, da die Phasen sechs und sieben in der Regel entfallen können.

Im Folgenden werden zuerst die von der auszubildenden Person benutzten Formulierungen angegeben und danach das Vorgehen in der jeweiligen Phase erläutert.

1. Phase: „Empfang“

Vorgehen: Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst und die auszubildende Person suchen den Besprechungsraum gemeinsam auf, wobei die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst sich den Sitzplatz auswählt. Der Gesprächsablauf wird, falls nicht bekannt, erläutert.

Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst erhält Gelegenheit zur Selbstreflexion ohne Unterbrechung bzgl. ihres Unterrichts (Planung, Durchführung, Ergebnisse).

2. Phase: *Erwartungen an das Ergebnis und die Vorgehensweise*

Worin möchten Sie besser werden?

Was müsste bis zum Ende des Gespräches passiert sein, damit Sie sagen können, es hat sich für Sie gelohnt?

Vorgehen: Falls von der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst kein Entwicklungswunsch genannt wird: Möchten Sie wissen, was ich denke, worin Sie besser werden könnten?

3. Phase: *Beschreibung aktueller Stärken*

Wenn Sie an das denken, worin Sie besser werden möchten:

Was davon machen Sie (bereits) gut? Was gelingt Ihnen?

Vorgehen: Um zu weiteren Antworten anzuregen, die Frage „Was noch?“ einsetzen oder Zirkulärfragen stellen.

4. Phase: *Analyse aktueller Stärken* (Lehrkraft im Vorbereitungsdienst wählt Stärken aus)

Woran können Sie das erkennen?

Wie machen Sie das, dass es Ihnen gelingt?

Vorgehen: Frage „Wie sind Sie so gut geworden?“ einsetzen, um die Entwicklungsgeschichte zu analysieren. Um zu weiteren Antworten anzuregen, die Frage „Woran noch?“ einsetzen oder Zirkulärfragen stellen.

5. Phase: *Entwurf erwünschter Stärken*

Was möchte Sie (noch) besser machen?

Wie würde das ganz konkret aussehen, wenn Sie diese Stärken entwickelt haben?

Vorgehen: Um die erwünschten Stärken zu konkretisieren, kann die Wunderfrage (Gedankenspiel) gestellt werden oder Zirkulärfragen: Was würden die Schülerinnen und

Schüler dazu sagen? Woran werden die Schülerinnen und Schüler das merken? Die Skalierungsfrage hilft bei der Analyse des Entwicklungsprozesses.

An dieser Stelle fordert die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst gelegentlich die Expertise der ausbildenden Person ein. Diesem Wunsch wird entsprochen, da für die Lehrkraft gelegentlich zusätzliche Informationen nötig sind, um die Frage „Was möchte Sie (noch) besser machen?“ tiefergehend und differenzierter beantworten zu können.

6. Phase: Suche nach aktuellen Momenten erwünschter Stärken

Vorgehen: Diese Phase bietet sich nicht immer an. Falls doch: Wenn Sie an die jüngste Vergangenheit denken: Hat es da schon Momente gegeben, in denen Ihnen das zumindest ansatzweise gelungen ist, was Sie vorhin beschrieben haben?

7. Phase: Individuelle Reflexion

Vorgehen: Während des Gespräches werden von der ausbildenden Person die von der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst genannten oder gezeigten Stärken aufgeschrieben. Eine künstliche Pause entfällt.

8. Phase: Würdigung von Stärken, Relativierung von Normen, Umdeutungen

Möchten Sie wissen, was ich wahrgenommen habe, worin Sie gut sind?

Vorgehen: Die während des Gespräches notierten Stärken und Ressourcen werden benannt und gewürdigt. Von der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst im Laufe des Gespräches genannte Normen und gemachte Ursachenzuschreibungen werden an dieser Stelle relativiert oder umgedeutet.

Bei Lehrkräften im Vorbereitungsdienst mit einem schwach ausgebildeten Selbstwertgefühl oder bei einem von der Lehrkraft als nicht geglückt empfundenen Unterrichtsbesuch hat es sich bewährt, direkt vor Eintritt in die zweite Phase die Frage „Möchten Sie wissen, was ich wahrgenommen habe, worin

Sie gut sind?“ zu stellen.¹⁰

9. Phase: Anregungen und Tipps (falls gewünscht)

Möchten Sie von mir eine Anregung / einen Tipp?

Vorgehen: Die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst möchte in der Regel von der Expertise der ausbildenden Person profitieren. An dieser Stelle besteht noch einmal die Möglichkeit diese einzuholen.

10. Phase: Gute Wünsche

Arbeiten Sie weiter so an Ihrer Lehrerp professionalismität!

Ich wünsche Ihnen gutes Gelingen!

Toi, toi, toi!

5. Rückmeldungen zum Verfahren

Der vorgestellte Ablauf wurde von mir im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen durchgeführt. Die Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst wurden anschließend zu dem Vorgehen befragt. Einige Rückmeldungen:

- „Das Verfahren lässt andere Perspektiven zu.“

- „Es ist mir schwer gefallen Positives zu formulieren.“

- „Man macht sich in der Regel schlechter als man ist. So stellt man raus, was man kann.“

- „Es gibt keinen Fokus auf die Dinge, in denen man nicht gut ist.“

- „Die Diskussion über Bereiche der möglichen Verbesserung ist hilfreich, wenn man das Gefühl hat, dass man sich hierbei einige Aspekte beschränken und konzentrieren kann. Für mich war es gut, das Gefühl zu haben, nicht alle Baustellen gleichzeitig angehen zu müssen und auch einige Schwerpunkte wählen zu können.“

10) Die Würdigung der von der ausbildenden Person wahrgenommenen Stärken und Ressourcen („warme Dusche“) hat in vielen Fällen dazu beigetragen, die Lehrkraft im Vorbereitungsdienst emotional zu beruhigen und deren Aufmerksamkeit zu fokussieren.

- „Das Erarbeiten der Antworten ist teilweise schwierig.“
- „Die Fragen sind gezielt.“
- „Man bekommt vom Ausbilder gesagt, worin man gut ist.“
- „Ich hatte im Ganzen das Gefühl, dass wir alle Punkte, die ich als Gesprächsbedarf geäußert hatte, auch besprochen haben und ich nun nach dem Gespräch klare Handlungsideen habe.“
- „Im Ganzen habe ich mich in meiner Person als wertgeschätzt gefühlt.“
- „Die Nachbesprechung war positiv, weil der Blick auf die Entwicklung gerichtet ist.“
- „Ich gehe mit einem positiveren Gefühl aus der Beratung als sonst.“

Das Verfahren wurde von den Lehrkräften im Vorbereitungsdienst akzeptiert und die Rückmeldungen waren durchweg sehr positiv. Mein Anliegen durch Anerkennung¹¹ und Wertschätzung, die während des gesamten Gesprächs aufrecht erhalten bleiben, mit der Lehrkraft im Vorbereitungsdienst eine vertrauensvolle Beziehungsstruktur zu schaffen und darauf aufbauend eine konstruktive Lernsituation zu erzeugen, ist nach meiner Wahrnehmung gelungen.

Meine Erfahrungen werden von Peukert bestätigt. Orientiert an den Regeln für ein entwicklungsorientiertes Beratungsgespräch nach Spiess (2000, 37) hat Peukert¹² (2011, 233ff) einen sehr ausführlichen Ablauf¹³ für eine entwicklungsorientierte Beratung (Development oriented counseling) vorgelegt. Zu dem von ihm vorgelegten Verfahren haben die beratenen Lehrkräfte und anwesende

Mentorinnen und Mentoren Rückmeldungen gegeben. Rückmeldungen von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst (Peukert 2011, 241): „However, I was surprised that you have been able to tickle so much out of me by asking “What else?”. This helped me to organize my thoughts. I missed the fact that “my weakest point” was not part of the conversation.” “I often focus too much on what has not worked out. Talking about the success helps me to be aware of my strengths.” Eine Rückmeldung von Mentorinnen und Mentoren (Peukert 2011, 242): „Elsewhere I underwent debriefings always in the way as the teacher students would stay among “wolves” and not in front of an advisor. This kind of debriefing gives courage. It outwears longer because the own wishes for change will help. The kind of education was not disaggregated. The identity of the teacher student was recognized as a whole.”

Literaturverzeichnis

- Anzer, C.** (2011): Lösungsorientierte Beratung in der Schule. Die Umsetzung des Lösungsorientierten Ansatzes (LOA) und Evaluationsvorschläge. Amt für Lehrerbildung, Frankfurt.
- Bosse, D./Criblez, L./Hascher, T.** (Hrsg.) (2012): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil I: Analysen, Perspektiven und Forschung. Immenhausen bei Kassel.
- Bosse, D./Moegling, K./Reitinger, J.** (Hrsg.) (2012): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil II: Praxismodelle und Diskussion. Immenhausen bei Kassel.
- Buschmüller, S./Stahl, S.** (2013): Das Lernen beflügeln, Interview mit Helen Timperley. In: BILDUNG BEWEGT, 22, 10–15.
- Dickel, M.** (2009): „Coaching“-Weiterbildung für Fach- und Hauptseminarleiter: Konzeptionelle Ideen für eine didaktischen Orientierungsrahmen. In: Seminar. Lehrerbildung und Schule 3/2009, Beratung, Coaching, Supervision. Hohengehren, 131–147.
- Gerstenberg, F.** (2010): „Die schlimmste Zeit meines Lebens“, Süddeutsche Zeitung, 17.05.2010.
- Heinrich, C.** (2011): „Was denkt ein New Yorker, wenn er in einen Hamburger beißt?“ Mikrophänomenologie der Macht am Beispiel des Referendariats. Wien.
- Kreißig, C.** (2010): Unterrichtsnachbesprechung und Beratung – ein Widerspruch? In: Seminar. Lehrerbildung und Schule 4/2010, Beratung, Coaching, Supervision. Hohengehren, 69–82.
- Mayr, J.** (2011). Der Persönlichkeitsansatz in der Lehrer-

11) Im Sinne: Mein Gegenüber als respektierte, selbstbestimmte Person ansprechen, die willentlich handelt und nichts tun soll oder muss, womit sie nicht einverstanden ist.

12) Umfangreiche Hinweise zur konstruktivistischen Gestaltung von Unterrichtsnachbesprechungen und Vorlagen zum Download finden sich im 11. Kapitel Unterrichtsnachbesprechungen in Reich (2009).

13) Das von Peukert vorgelegte Verfahren ist im Vergleich zu dem hier vorgelegten Coaching-Modell mit zehn Phasen kleinschrittiger.

forschung. Konzepte, Befunde und Folgerungen. In Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. Münster, 125–148.

Peukert, D. E. (2011): A development-orientated approach to promote reflection competence of teacher students. In: GeoGebra The New Language For The Third Millennium - GGI-JRO GeoGebra International Journal of Romania, 2, H, 1 (2011), 225–244. Verfügbar unter: <http://ggijro.files.wordpress.com/2011/07/2developmecorectat1.pdf> (Zugriff am 09.11.2013).

Reich, K. (Hrsg.) (2009): Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger. Weinheim/Basel.

Spiess, W. (2000): Die Logik des Gelingens. Lösungs- und entwicklungsorientierte Beratung im Kontext von Pädagogik. Dortmund 2000. Verfügbar unter: <http://www.editionz.de> (Zugriff am 09.11.2013).

Spiess, W. (2011): So finden Sie heraus, was Sie beim Unterrichten schon gut machen – und wie Sie noch besser werden. Eine stärkenorientierte Anleitung zum Selbstcoaching, Kiel. Verfügbar unter:

http://www.sinus-an-grundschulen.de/fileadmin/uploads/Material_aus_SGS/Handreichung_Spiess.pdf (Zugriff am 09.11.2013).

Spiess, W. (2012): Beratung – Effizient, moralisch gut, nachhaltig. Die Logik des Gelingens und das multifunktionale, adaptive Prozessmodell. Berlin.

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

Spiess, W. (2013): Coaching – Effizient, moralisch gut, nachhaltig. Die Logik des Gelingens und das multifunktionale, adaptive Prozessmodell. Berlin.

Timperley, H. (2012): Learning to Practise in Initial Teacher Education, A paper Commissioned by the Ministry of Education, Wellington, New Zealand. Verfügbar unter: http://lsa.lakk.bildung.hessen.de/modulkonferenz/konferenz_2013_10_08/1_Timperley_edited132017_Grundlagenaufsatz.pdf (Zugriff am 09.11.2013).

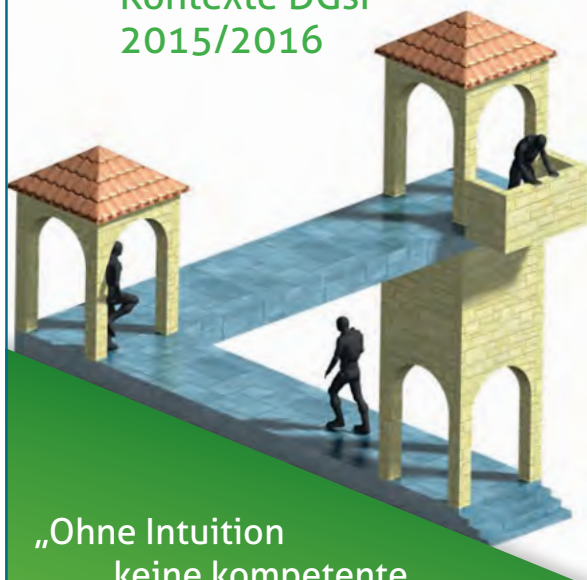
Über den Autor:

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).

**Neue Fortbildung
ab 3.7.2015**

Systemischer Supervisor/ Coach

**für pädagogische
Kontexte DGSP
2015/2016**



**„Ohne Intuition
keine kompetente
Professionalität.**

**Ohne Professionalität
keine tragfähige Intuition.“**

(Autor: Unbekannt)



Anmeldungen und
weitere Informationen
auf unserer Website
www.isa-mv.de
oder:

ISA-MV Institut für
systemische Arbeit GmbH
Mecklenburgstraße 59
19053 Schwerin

Tel.: 0385 / 5 21 33 99



Samantha Augenstein

*1984 in Pforzheim (<http://www.samanthaaugenstein.de/>)

Ausbildung

2004 - 2009: Studium an der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste Karlsruhe bei Prof. Franz Ackermann

Einzelausstellungen

2013

_Ergänzungsraum, Galerie Brötzing Art, Pforzheim

2010

_Zeit verstreichen, Kulturhaus Osterfeld Pforzheim

_Höpfner-Preis, Winckelmann Museum Stendal

Gruppenausstellungen (Auswahl)

2015

_7. Kunstpreis der Museumsgesellschaft Ettlingen,

2014

_Loft, Kunstverein Pforzheim

_Art to go, Galerie Brötzing Art, Pforzheim

_Kunst auf Abwegen, Steinhausmuseum Nagold

_ (un-)sächlich!, Förderpreis für gegenständliche Kunst des Bodenseekreises, Galerie Bodenseekreis

2013

_Und ewig lockt die Malerei V, Galerie Rainer Wehr, Stuttgart

_Stipendiaten und Jungkünstler, Kunsthau 19/21, Pforzheim

_co.up, Lange Nacht der Museen, Stuttgart

2012

_Couptail International, Karlsruhe

_ (Un-) Ding! jung und gegenständlich, Galerie Bodenseekreis

_Neues aus den Ateliers, Horb a. N.

_co.up, UND7, Karlsruhe

_NordArt, Büdelsdorf

2011

_Art to go, Galerie Brötzing Art , Pforzheim

_Vorschau-Rückschau, Galerie Knecht und Burster, Karlsruhe

_Kunst auf Abwegen, Nagold

_Fokus Junge Kunst, Kunstverein Radolfzell

_Lust und Frust, ehemaliges Schlosshotel Waldlust Freudenstadt

_Wanderausstellung "Ortszeit 2011"

Pforzheim, Calw, Horb, Tomaszow Lubelski (PL), Myslowice (PL)

2009

_Wanderausstellung "Ortszeit 2009" Pforzheim, Calw, Horb, Tomaszow Lubelski (PL), Myslowice (PL)

_Förderpreis für junge Künstler, Calw

2008

_Zwischen zwei Autobahnen, Orgelfabrik Durlach

2007

_Arbeitsprojekt in den alten Hallen des Autohaus Zschernitz, Karlsruhe

Auszeichnungen

_Publikumspreis, Museumsgesellschaft Ettlingen, 2015

_Preis „Kunst auf Abwegen“, Nagold , 2011

_Wilhelm Höpfner Preis der Johann Joachim Winckelmann Gesellschaft Stendal , 2010







Sabine Döhla trug ihr Gedicht spontan vor auf dem DGsP Kongress „Ich scheine ein Verb zu sein“ (7.-9.11.14 in Siedelsbrunn). Viele der Zuschauer wünschten sich den Ausdruck in unserer Zeitschrift. Dem Wunsch kommen wir hiermit gerne nach.

Sabine Döhla

Und was macht Ihre Tochter?

*sie isst aus dem Blechbehälter
entwickelt die Zeit an ihrem Leib*

Ahh! Entwicklungshilfe

Da haben die noch nicht Porzellan

*weiss ich nicht
sie lebt halt schlecht*

Ach sozial engagiert

Was hat sie studiert?

alles wonach ihr ist

Unsere promoviert

Die Ziellinie hat sie karikiert

Regelzeit düpiert

Hatten nie gedacht

Dass sie sich so wunderbar macht

Nun ihr erstes Spielzeug

Ein Rechenstab das rechte Rückgrat

Wir habens nie gereut

Und Ihre Tochter

Schon in festen Händen?

sie fickt gerade lebendige Legenden

Ahh einen Prominenten!

weiss ich nicht

kondome wovon sie immer spricht

Ach ein Gummifabrikant

Das ist ja allerhand

Findet man doch nicht auf dem Land

Neureich oder gewachsenes Vermögen?

seine Seele hat ihr Herz umwoben

Oh jeeh Scientologen!

Da soll sie mal schön aufpassen

Wird ihr Hirnwäsche als Hochzeitsgeschenk
verpassen

Ich habe meiner Tochter immer geraten

Einen festen Stand

Hochschulbarriere

Ein sicheres Geld

Niemals in neureichen Abschaum geknallt

Das geistige Niveau

Man findet es nicht nirgendwo

Die Verstandesebene

Basis für gesundes Nachwuchsgelege

An der Uni eine halbe Stelle

Derweil übt der Ehemann an den Kleinen

Mathematische Problemfälle

Die andere Hälfte Kinder-Parcour

Dreisprachig mit Bravour

Was hat noch ihre Tochter studiert?

pooly-tikk!

sport ungekürt

medizin das Skalpell paar Mal fixierrrt

Dann macht sie jetzt ihren Facharzt?

ihr Selbst entschlüpft

dem Knochenschwund

Orthopädie....sehr interessant!

Genügt da ihr Verstand?

In der Schule war sie doch außer Rand und

Band

sie liest Kinski, Boukowski, Thoreau

Ja Fachlektüre das Maß aller Dinge sowieso

Da macht sie ihnen also eine Menge Freude

Hängt sie noch an ihrem Opferstock beque-
me Lunte?

Von irgendetwas muss sie ja leben

sie atmet Schmetterlinge

sammelt Apfelblüten

rennt ihren Turnschuh stundenlang

ihre Augen leuchten im Regen

Ach wohl im Lottospiel gemacht Geldse-
gen?

Wissen Sie ich wusste ja schon immer

Ihre taugt keinen Jota

ja ein Taugenichts

das phantasiert auch sie immerzu

im Ernst.

Sabine Döhla

*1961 in Selb

- _Abitur in Marktoberdorf/Allgäu
- _1983/84 Studium der Politikwissenschaft in Bamberg
- _ab 1984 Diplomsportstudium in München
- _ab 1986 Humanmedizin Studium (Physikum) in Würzburg
- _ab 1989 verschiedene Brot- und Wasser Jobs
- _ab 1994 eigene Gedichte
- _1995 - 1998 Ausbildung zur Feldenkrais-Pädagogin am Feldenkrais Institut Zürich
- _1996 - 2003 Lebensmittelpunkt Freiburg im Breisgau
- _ab 1998 Erprobung eigener Texte bei den Freiburger Offenen Lesungen des Literaturforums Südwest, Leitung Dr. Wolfgang Sandfuchs
- _1999 Teilnahme am ersten Poetry Slam in Freiburg, zweiter Platz mit dem Gedicht Und Was Macht Ihre Tochter ? hinter Francesco Wilking (Tele)
- _2001 - 2003 Gasthörerin im Seminar bei Prof. Mathias Spahlinger, Lehrstuhl Komposition für Neue Musik an der Musikhochschule Freiburg
- _2003 - 2008 nahezu durchgehend Schreibpause
- _2003 Rückkehr ins Deutsch-Tschechische Grenzland nach Selb, seither selbständig als Feldenkrais-Pädagogin tätig
- _seit 2008 intensive Schreibtätigkeit (Lyrik)
- _2011 – 2014 Weiterbildung zur Systemischen Therapeutin am hsi - Helm Stierlin Institut in Heidelberg

Meine persönlichen poetischen Leitsätze sind von Ernst Jandl:

*„Die Rache der Sprache
ist das Gedicht“*

*„Spruch mit kurzem o?
Ssso!“*

Katharina Lamprecht

Altere in der Zeit, dann hast du früher Not

Vor kurzem erzählte ein Architekt, er baue zunehmend rollstuhlgerechte Häuser für junge Familien. Diese Vorsorge heutzutage sei doch bewundernswert.

Das stimme, gab ich zur Antwort. Je früher wir mit dem Altwerden anfangen, desto eher haben wir was davon.

Der Mittsommernachts-Traum

(Trauer, Abschied, Neuanfang, Depression, Ängste, Einsamkeit, Mobbing)

Eines Tages, es war Mittsommer und die schwedischen Tage waren so lang, wie die Festtafel zum Geburtstag des schwedischen Königs, traf eine alter weiser Elch bei seinem Abendspaziergang auf einen kleinen Jungen, der schluchzend auf einem moosbewachsenen Baumstamm saß. Der alte Elch blieb stehen und betrachtete den Jungen, der vor lauter Kummer nicht bemerkte, dass das große Tier neben ihm stand. Erst als dieses ihn sanft mit seinem weichen Maul anstupste blickte der Junge auf. Und vor sich sah er die großen braunen Augen des Elchs. Es kam ihm vor, als würden darin alle Sterne des Himmels, die er in dieser Mittsommernacht nicht sehen konnte, versammelt sein. So groß, so tief und so weit erschienen ihm diese Augen, dass er das Gefühl hatte, er könne darin spazieren gehen. Die Sterne waren wunderschön, wie Edelsteine, glitzernd, schillernd in allen Farben, die er sich nur vorstellen konnte, hingestreut wie die Butterstreusel auf Omas Apfelkuchen, große und kleine, dicke und dünne, jeder bedeutsam und einmalig. Beim Anblick all dieser Schätze hatte der Junge das Gefühl, er wäre von lauter guten Freunden umgeben die ihm Kraft und Liebe schenkten. So standen sie lange regungslos und schauten sich an. Dann blies der alte Elch dem Jungen

zum Abschied seinen warmen Atem durch die Haare, drehte sich um und verblasste im Waldrand. Der kleine Junge sah ihm noch lange nach und bemerkte erst nach einer Weile, dass seine grenzenlose Traurigkeit sich verwandelt hatte. Sie war noch da, aber sie war nicht mehr allein. Eine Fröhlichkeit und ein Glücksgefühl hatten sich dazu gesellt. Und irgendwie fühlte er, dass das mit den Sternen, die er in den unergründlichen Augen des Elchs gesehen hatte, zu tun haben musste.

Er drehte sich um und lief nach Hause. Und die Steine, die auf seinem Weg lagen, klickte er mit einem fröhlichen Pfeifen vor sich her.

Frisch gewaschen

(Depression, Burn out, Hoffnung, Neuanfang, Selbstbewusstsein, Vision, Defizitorientierung)

Es war einmal ein kleines Gespenst, das fühlte sich ganz matt und niedergeschlagen. Es konnte morgens kaum aufstehen, um durch die Gegend zu flattern, es wollte nicht mal mit der Hexenkatze Nimbu sprechen, die sein bester Freund war. Alles war ihm zu viel und nichts machte ihm Spaß. Die Tage und Wochen, die vor ihm lagen, kamen ihm vor, wie ein riesiger Berg, unüberwindlich, zu groß um auch nur hinzuschauen. Kurz, es fühlte sich völlig leer und ausgelaugt.

Und eines Tages, als es sich so durch den Tag schleppt und nur in der Lage war, 83,7 cm hoch zu fliegen wurde es von einer Windboe erfasst und in einen Waschzuber geschleudert, wo gerade Bettwäsche eingeweicht wurde. Zu nass und schwer und müde, um sich aus dieser misslichen Lage zu befreien, seufzte das kleine Gespenst einmal auf und versank in der Lauge.

Da es genau so aussah, wie die Betttücher in dem Zuber wurde es von den Waschfrauen ordentlich eingeseift, durchgewalkt, ausgewrungen und zum Schluss zum Trocknen auf eine lange Wäscheleine gehängt. Da hing es nun, schlapp und feucht und wehte im warmen Sommerwind hin und her. Je trockener es wurde, umso leichter und

müheloser flatterte es da an der Leine im Wind. Aber diese Leichtigkeit bemerkte es gar nicht, weil es noch so tief in seiner Trübsal steckte. Bis ein kleines Mädchen neben ihm auftauchte und es eine Weile vergnügt betrachtete. Dann sagte das Mädchen zu sich selbst: „Ach, wenn ich nur so leicht und schwerelos im Wind schweben könnte, ich würde lachen und singen und voll Freude die Welt erkunden“. Es zupfte das kleine Gespenst an einem Zipfel und hüpfte fröhlich davon. „So, so, würdest du“, dachte darauf das kleine Gespenst und blickte dem Mädchen lange nach.

Kakteenkleid- Kakteenleid

(Abgrenzung, Gewalt, Aggression, Identität, Mobbing, Ziele finden, Balance halten)

Haben Pflanzen Gedanken, Gefühle? Haben sie Worte? Haben sie gar eine Seele? Ich weiß es nicht und du weißt es wohl auch nicht und vielleicht ist es auch gar nicht wichtig, zu wissen. Ich glaube aber, dass ich einmal gehört habe, wie sich zwei Kakteen unterhielten. Das war in der Wüste von Arizona, wo bekanntlich viele Indianer mit ihren weisen Shamanen leben und wo irgendwie alles möglich erscheint.

„Es ist furchtbar“, klagte der eine Kaktus, „ich habe so lange Stacheln, dass kein Tier in meine Nähe kommt. Keine Eidechse, kein Vogel, nicht einmal eine winzige Termiten. Ich fühle mich so allein“.

„Worüber klagst du“, antwortete der andere Kaktus, „meine Stacheln sind so schwach und weich und dünn, dass ich mich gar nicht wehren kann. Kein Tier nimmt mich ernst. Die Eidechsen klettern auf mir herum und kitzeln mich dauernd mit ihren Trippelfüßen und die Vögel graben mir ihre Krallen ins Fleisch.“

„Du glücklicher“, sagte der erste Kaktus, „was gäbe ich darum, so viele unterschiedliche Leben auf mir zu erleben.“

Nachdem sie sich eine Weile gegenseitig ihr Leid geklagt hatten, kamen sie auf eine großartige Idee. Sie beschlossen, ihre Stacheln zu tauschen. Und für kurze Zeit war der Eine glücklich über die Vögel und Eidechsen und der andere

über Ruhe und Einsamkeit. Es dauerte aber nicht lange, da begann ein jeder das neue, ungewohnte Leben anstrengend zu finden und sich nach seinem alten Leben zurück zu sehnen. Da es ihnen beiden so erging, tauschten sie ihre Stacheln wieder zurück. Aber auch diesmal hielt die Zufriedenheit über ihren Tausch nicht lange an. Bald seufzten, jammerten und schimpften sie wieder wie vorher.

Da kam eines Tages der weise Waran des Weges und rastete im Schatten der beiden. Nachdem er dem Klagen eine Weile zugehört hatte, flüsterte er: „Statt euch gegenseitig euer Leid zu klagen, solltet ihr besser voneinander lernen“, und damit wuselte er davon.

Die beiden Kakteen dachten drei Tage und drei Nächte über die Worte des weisen Warans nach. Dann begannen sie damit, zu erforschen, wie sie es anstellten, ihre ganz eigenen, besonderen Stacheln zu produzieren. Als sie das verstanden hatten, erklärten sie dem andern, wie er es zu machen hätte und übten sich gemeinsam darin, die unterschiedlichsten Stacheln wachsen zu lassen. Sie wurden dabei immer erfindungsreicher und mutiger und bald hatten sie ein buntes und sortenreiches Stachelkleid. So konnten sie immer wieder aufs Neue eine Balance herstellen zwischen Ruhe und Unterhaltung, Einsamkeit und Besuch, Abwehr und Annahme. Und für den weisen Waran reservierten sie ein ganz kuscheliges, stachelfreies Plätzchen zwischen ihnen.

Ohne Haare

(Werte, Perspektivenwechsel, Perfektionismus, Allergie)

Wir sind auf dem Weg in den Urlaub. Bevor wir das Haus verlassen, knuddeln wir noch mal fix Krümel, unsere Katze.

Auf dem Bahnhof sehe ich, dass die neuen, topmodischen Klamotten meines Sohnes voll mit ihren Haaren sind und beginne, sie abzuzupfen.

„Mama, was soll das“, fragt mein Sohn genervt und antwortet auf meine Erklärung mit großer Selbstverständlichkeit, „aber Mama, ohne Katzenhaare ist man nicht richtig angezogen“!

Yvonne Ohla

Durch systemische Beratung zu einer effizienten und nachhaltigen Personalentwicklung

Organisationen und Personalentwicklung

Organisationen sind gegenwärtig gefordert mit den Herausforderungen der äußeren und inneren Veränderungen und des immer schnelleren Wandels erfolgreich umzugehen und andere Strategien, Strukturen, Systeme und Prozesse zu entwickeln und zu etablieren. Begleitet werden diese Umstände durch eine zunehmende Komplexität, welche die Steuerungsfähigkeit von Organisationen vor große Schwierigkeiten stellt (vgl. Willke, 1996, S. 201; vgl. Glatz / Graf-Götz, 2011, S. 11) und zu einer beständig zunehmenden Unsicherheit und Unkalkulierbarkeit in sämtlichen organisatorischen Belangen führt (vgl. Wegerich, 2011, S. 28, 29).

So sind es gerade die Personalbereiche in Organisationen, die sich diesen neuen Herausforderungen stellen müssen. Angesichts einer immer stärkeren Rationalisierung und begrenzten Ressourcen sind sie besonders gefordert, die anwachsenden Anforderungen an sie zu bewältigen. Wissen ist zum elementaren Produktionsfaktor in Organisationen geworden, „der den klassischen Faktoren (Boden, Arbeit und Kapital) den Rang abzulaufen beginnt“ (Wimmer, 2012, S. 160, 161). Organisationen müssen somit Maßnahmen ergreifen, ihre Mitarbeiter den veränderten Bedingungen anzupassen und sowohl deren Lernfähigkeit als auch die Lernfähigkeit der gesamten Organisation zu verbessern, um wettbewerbsfähig zu bleiben (vgl. Wegerich, 2011, S. 18). Die Ressource Mensch und die Ressource Wissen sind weitestgehend als wichtige Faktoren erkannt worden, welche über die Wettbewerbsfähigkeit und das

Überleben von Organisationen mitentscheiden (vgl. u.a. Wehrlin, 2012, S. 211). Dadurch hat sich die Personalentwicklung (PE) inzwischen zu einem bedeutsamen Element in vielen Organisationen etabliert und rückt immer mehr aus einem Schattendasein eines „nur“ für Weiterbildung zuständigen, häufig operativ eingesetzten Instruments, in den Fokus von Organisationen und wird so zu einem wesentlichen strategischen Segment der Organisationsentwicklung (OE).

Die Personalentwicklung befindet sich heute in einer wichtigen Position in Organisationen, deren Überleben großenteils davon abhängt, „in welchem Umfang es“ der PE „gelingt, einen tatsächlichen Mehrwert für das Unternehmen zu generieren und somit zum Unternehmenserfolg beizutragen“ (Rohrschneider / Lorenz, 2011, S. 14, 16). Die Anforderungen an Mitarbeiter steigen permanent (Wegerich, 2011, S. 28). Somit hat die PE eine doppelte Funktion: neben der Aus- und Weiterbildung und Förderung der Mitarbeiter ist sie verpflichtet, einen Beitrag zur Organisationsentwicklung zu leisten.

Für eine effiziente und nachhaltige PE wird es in Zukunft nicht mehr genügen, nur auf den eigenen Fachbereich zu blicken und diesen zu verstehen. Die PE ist mit der OE und der Organisationsumwelt vernetzt. Angesichts dessen bietet sich ein ganzheitlicher Ansatz an, welcher die Wechselwirkungen zwischen Strategie, Organisation und Personal von Anfang an berücksichtigt und bei der Planung von Veränderungsvorhaben die Anforderungen, Begrenzungen und Notwendigkeiten aller Aspekte einbezieht. Ein ganzheitlicher Ansatz geht über eine strategische Ausrichtung hinaus, denn er berücksichtigt neben den Belangen und Zielen der Organisation sämtliche Aspekte innerhalb der Organisation und betrachtet auch dessen Umwelt. Zudem erfordert ein ganzheitlicher Ansatz eine vernetzte Denkweise, welche verschiede-

dene Perspektiven einnimmt und alle „legitimen Anspruchsgruppen“ mit einbezieht (vgl. Gomez / Probst, 1999, S. 49).

Hilfe durch Organisationsberatung?

Die Praxis zeigt allerdings, dass die PE diesen neuen Anforderungen noch nicht ausreichend gewachsen ist (vgl. Stiefel, 2010, S. 55 ff.; vgl. Döring, 2008, S. 45). Häufig wird die PE noch als abgeschlossene Abteilung einer Organisation betrachtet, welche keine direkten Beziehungen zu anderen Bereichen unterhält. PE-Maßnahmen werden somit oftmals isoliert durchgeführt, ohne sie in das bestehende System zu integrieren. Die Effizienz und Nachhaltigkeit solcher Maßnahmen sind daher meist gering.

Um diese Herausforderung besser bewältigen zu können, suchen viele Organisationen Hilfe bei externen Beratungsunternehmen oder stellen interne Berater ein. Der wachsende Beratungsmarkt scheint zu bestätigen, dass sie Organisationen in ihren Belangen unterstützen können. Doch inzwischen verringert sich das Wachstum der Beratungsbranche. Enttäuschende und missglückte Resultate von Beratungsleistungen führten zu genaueren Abwägungen und zu einer größeren Skepsis gegenüber Beratungen (vgl. u.a. Kranz, 2009, S. 17 ff.). Zu oft wurden versprochene Ziele nicht erreicht. So gerät die inhaltsorientierte Beratung, zu denen vorwiegend Expertenberatungen zählen, immer mehr in die Kritik. Aber auch die herkömmlichen Konzepte der Organisationsentwicklung werden immer mehr abgelehnt.

So stellt sich die Frage, welche Form der Beratung die PE bei ihren Problemen bzw. Aufgaben wirkungsvoll unterstützen kann? Anhand der bisher aufgeführten künftigen Anforderungen an die PE, wird erkennbar, dass es sich um eine Form der Beratung handeln muss, welche die PE in ihrer Vernetztheit wahrnimmt, eine ganzheitliche Sicht der PE fördert, die Strategieorientierung unterstützt und dennoch Flexibilität anstrebt. Sie sollte die PE in einem weiten Verständnis betrach-

ten, welche die individuelle Entwicklung der Mitarbeiter genauso wichtig erachtet wie die Entwicklung der Organisation. Sie muss über eine spezifische Ausrichtung verfügen, die in der Lage ist, die Lernfähigkeit und das eigenverantwortliche Lernen zu fördern, mit dem Ziel die individuellen Kompetenzen sowie das organisationale Lernen zu verbessern.

Ein relativ junger Ansatz der Organisationsberatung ist die systemische Organisationsberatung. Die Systemtheorie, mit ihrer Kritik an der Leistungsfähigkeit linearer Erklärungsmodelle (vgl. König / Volmer, 2008, S. 27), bildet die Grundlage für die systemische Beratung in Organisationen. Die Erkenntnis, dass sich komplexe Probleme nicht linear-kausal lösen lassen, führte zur Erforschung neuer Denkansätze und Vorgehensweisen und somit zur Systemtheorie. Die Systemtheorie sollte als Denkansatz, als Erklärungsversuch verstanden werden, durch welchen eine andere Perspektive eingenommen werden kann. Dieser Wechsel der Blickrichtung bewirkt andere Interpretationen und neue Handlungsoptionen. Durch dieses gemeinsame erkenntnistheoretische Interesse, über unterschiedliche Disziplinen und Richtungen hinweg, zeigt sich das Wesen der systemischen Denkweise und bietet so Möglichkeiten, Handlungsweisen für verschiedene Einsatzgebiete zu konzipieren; in unserem Falle als Beratungsform für die PE.

Die systemische Organisationsberatung hat das Ziel, Organisationen und deren Mitglieder bei Veränderungsprozessen zu unterstützen (vgl. König / Volmer, 2003, S. 7). Im Gegensatz zu anderen Beratungsmethoden fokussiert sie aber nicht nur einzelne Faktoren, sondern betrachtet das gesamte soziale System sowie dessen Umwelt. Wesentlicher Standpunkt der systemischen Organisationsberatung ist die Ansicht, dass die beteiligten Personen selbst an den Veränderungen arbeiten müssen. Eine Lösung kann nicht von außen durch den Berater eingebracht werden (vgl. Luchte, 2005, S. 179). Der Berater bietet lediglich seine Hilfe an und leistet Unter-

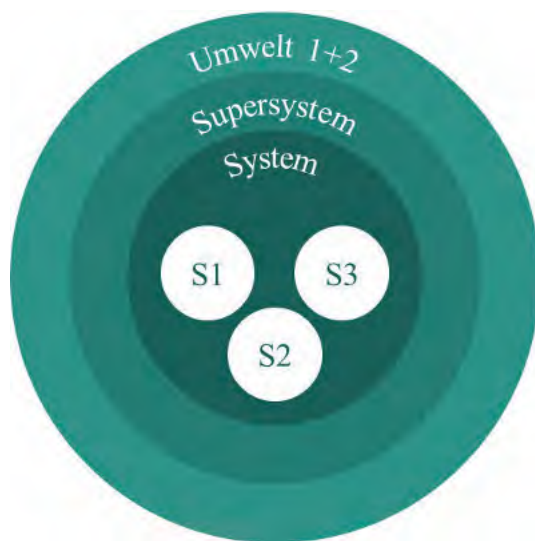
stützung, ohne aber dabei dem Klienten die Entscheidung abzunehmen (vgl., ebd., S. 180). Ein weiteres Wesensmerkmal der systemischen Beratung ist die spezielle Sicht, mit welcher sie an Vorhaben herangeht. Sie erschafft aufgrund von Beobachtungen Grenzen. „Die Arbeit an diesen Begrenzungen und den damit gegebenen Festlegungen auf ganz bestimmte Handlungsoptionen bilden den Kern systemischer Organisationsberatung“ (Wimmer, 2012, S. 283). Diese Unterteilung in System und Umwelt ist für die systemische Beratung ein Mittel, sämtliche Einflussgrößen, welche auf die Organisation einwirken, zu erkennen. Allerdings sind die Möglichkeiten, auf Einflussfaktoren von außen einzuwirken begrenzt. Daher „besteht ihre Leistung im Wesentlichen in der Einleitung von Kommunikation, aus der ihre Klienten das entnehmen, was als wichtig empfunden wird“ (Glatz / Graf-Götz, 2011, S. 21). Diese Kommunikation ist eine zielgerichtete Intervention, um bestimmte Wirkungen zu erreichen (vgl., ebd., S. 315; vgl. Wimmer, 2012, S. 284).

Das Menschenbild der systemischen Organisationsberatung unterscheidet sich von den Grundannahmen der anderen Beratungsformen. Menschen in sozialen Systemen werden als abhängig und autonom betrachtet, und sie sind entwicklungsfähig (vgl. König / Volmer, 2008, S. 507). Dieser Glaube an die Entwicklungsfähigkeit des Menschen ist ebenfalls grundlegendes Merkmal der PE (vgl. Piper / Vogelauer, 2008, S. 244). Somit erweisen sich die Grundannahmen der PE mit der systemischen Sichtweise als adaptiv. „Zielsetzung systemischer Beratung ist es, die Entscheidungs- und Handlungsspielräume der Kunden bzw. Kundensystems zu verbessern und sie zur selbständigen Bewältigung der Herausforderungen zu befähigen.“ (Ellebracht / Lenz / Osterhold, 2009, S. 42). Senge beschreibt das Systemdenken als grundsätzliche Disziplin eines ganzheitsorientierten Ansatzes (vgl. Senge, 2011, S. 23). Im Gegensatz zu anderen Beratungsformen

bezieht die systemische Beratung auch das jeweilige Umfeld in ihre Betrachtungen ein und „versucht im Rahmen der Personal- und Organisationsentwicklung die Blickwinkel aller am Prozess beteiligten bei der Situationsanalyse und der Arbeit an konkreten Aufgaben mit einzubeziehen“ (Wegerich, 2011, S. 39). „Der systemische Ansatz bei Personal- und Organisationsentwicklungsmaßnahmen hat sich in der Praxis als sehr erfolgreich erwiesen, da kollektive Lernprozesse sich weitgehend einem analytisch-planerischen Zugriff entziehen“ (ebd.).

Eine systemische Sicht auf die Personalentwicklung

Um die PE aus einem systemischen Standpunkt heraus zu begreifen, wird hier die PE in einen systemischen Kontext gebracht. Hierzu wird zuerst die Hierarchie der Systeme von Ropohl verwendet (vgl. Ropohl, 2012, S. 74) und in dem Bereich der PE übertragen.



System = Personalentwicklung

S 1, S 2, S3 = Subsysteme = Bereiche der PE, z.B. Fort- und Weiterbildung, Förderung, OE

Supersystem = Organisation

Umwelt 1 = Relevante Umwelt, z.B. Arbeitsmarkt, Konjunktur

Umwelt 2 = kaum Beziehung oder Einfluss zur PE

Abb. 6: Hierarchie der Systeme in der PE
Eigene Darstellung mit Anlehnung an Ropohl, 2012, S. 74

Beim Versuch einer zweckmäßigen Einteilung, welche jedoch je nach Betrachter und Orientierung verschieden sein kann (vgl. Luchte, 2005, S. 59), wird der Gegenstand dieser Betrachtung – die PE – als System definiert. Die PE beinhaltet verschiedene Subsysteme. Dies können die Aufgabenbereiche der PE sein, wie z.B. Fort- und Weiterbildung, Förderung, OE, Führungskräfteentwicklung, Ausbildung, oder aber auch eine Einteilung in strategische Planung und operative Maßnahmen zum Gegenstand haben. Das Supersystem bildet die Organisation. Mit ihr steht die PE in engen Wechselbeziehungen. Anstatt wie bei Ropohl eine Umwelt anzunehmen, wird hier in Umwelt 1 und Umwelt 2 differenziert. Die Umwelt 1 kann Beziehungen oder Einfluss auf die PE haben. Dies kann beispielhaft eine Veränderung des Arbeitsmarktes oder der Konjunktur oder auch ein Wandel gesellschaftlicher Werte sein. Die Umwelt 2 wirkt nicht oder kaum auf die PE ein, also sämtliche Ereignisse und Sachverhalte, welche die PE nicht beeinflussen. Diese Einteilung ist natürlich veränderbar und dem jeweiligen Betrachtungsfokus anzupassen. Die Ziehung der Grenzen erfolgt unterschiedlich, je nach Organisation, Zielsetzung und Betrachter.

Die Abgrenzung des Systems und die Festlegung seiner Grenze zur Umwelt können dazu beitragen, die Komplexität überschaubarer zu machen. Durch diese Eingrenzung eines Problems ist die Anzahl der Wechselwirkungen erfassbarer und daher können später Interventionen zielorientierter erfolgen. Anhand der gleichzeitigen Berücksichtigung relevanter externer Zusammenhänge wird ein ganzheitliches Denken eingenommen, welches es dem Beobachter oder Berater ermöglicht alle relevanten Aspekte und besonders deren Vernetzungen aufzunehmen. Er kann sich somit von den linearen Ursache-Wirkung-

Modellen lösen. Die in vielen Organisationen überwiegend nach innen gerichtete Perspektive (vgl. Stiefel, 2010, S. 57), vernachlässigt wichtige Gegebenheiten der Umwelt, was zu eindimensionalen und unvollständigen Lösungsansätzen führt. „In diesem Sinne sind systemtheoretische Lösungen auch nachhaltig, weil sie - [...] - wirtschaftliche, humane, kulturelle und technische Anforderungen (innen wie außen) integrieren“ (Piber, 2008, S. 53).

Für die PE oder auch für eine Beratungsleistung der PE bedeutet dies, dass sie lineare Pfade verlässt und sich ein ganzheitliches Bild, sowohl von den in der PE selbst stattfindenden Beziehungen, als auch von der Organisation und deren Umwelt, macht.

Die Abgrenzung beinhaltet auch die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven. „Um eine ganzheitliche Sicht der Problemsituation zu erlangen, muss diese aus unterschiedlichen Standpunkten oder Perspektiven erfasst und charakterisiert werden“ (Gomez / Probst, 1999, S. 41). Die PE Verantwortlichen oder ein PE-Berater dürfen keine wesentliche Perspektive vernachlässigen, wenn sie effektiv und nachhaltig arbeiten wollen. Eine Organisation bzw. eine Abteilung ist zu komplex um aus einer einzigen Perspektive heraus hinreichend erklärt werden zu können (vgl. Schoenig / Brunner, 1993, S. 9). Bei der Einnahme von verschiedenen Perspektiven geht es in erster Linie nicht um die Optimierung von konkreten Zuständen, sondern um die Optimierung der Steuerungsfähigkeit des Systems (vgl. Malik, 2009, S. 110). Berater sind daher zu einem kontinuierlichen Perspektivenwechsel aufgefordert und sollen dem Klienten dazu verhelfen, ebenfalls unterschiedliche Perspektiven einzunehmen (vgl. Schoenig / Brunner, 1993, S. 109).

Eine systemische PE beachtet die Wechsel- und Nebenwirkungen sämtlicher Prozesse und Beziehungen. Sie ist nicht starr, sondern reflektiert kontinuierlich und ist dadurch dynamisch und flexibel. Die Auswahl von Maßnahmen und Methoden berücksichtigt

eventuelle Auswirkungen in andere Bereiche und gestaltet diese anschlussfähig an die Zielsetzung der Organisation, ohne dabei die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Mitarbeiter zu vernachlässigen. Sie erfasst Veränderungen der Organisation und deren Umwelt und reagiert darauf entsprechend.

Systemische Beratung für die Personalentwicklung

Folglich zeigt sich, dass es der systemischen Beratung möglich ist, die PE in ihren Anliegen zu unterstützen. Es gibt allerdings einige Voraussetzungen, welche erfüllt sein müssen, um eine Beratungsleistung effizient und nachhaltig zu erbringen. Grundvoraussetzung hierzu ist eine systemische Sichtweise und Haltung, welche durch einen Perspektivenwechsel und eine ganzheitliche Ausrichtung geprägt ist. Und es gibt auch Grenzen. Besonders wenn schnelle Ergebnisse erzielt werden sollen, ist die systemische Beratung keine adäquate Methode. Effiziente und nachhaltige Wirkungen benötigen Zeit, denn sie werden erst nach einer gewissen Dauer erkennbar. Sollen durch Maßnahmen schnelle Resultate erzielt werden, können dies andere Beratungsformen besser ermöglichen. Sowohl die PE als auch die systemische Beratung zielen auf Langfristigkeit und sind daher nicht für schnelle und drastische Veränderungsprozesse ausgelegt.

Ebenfalls erfordert es von den PE-Verantwortlichen und Beratern ein Verständnis der systemischen Sichtweise, welches nicht rein kognitiv erlernt werden kann. Unser Schul- und Bildungssystem lehrt weiterhin analytische Methoden und bringt uns bei, Probleme mit rationalem Ursache-Wirkungs-Denken zu lösen. Wir sind es gewohnt nur Offensichtliches wahrzunehmen und Ergebnisse nur anzuerkennen, wenn sie objektiv messbar und beweisbar sind. Daher gestaltet sich dieser Umdenkprozess für Viele als sehr schwierig. Auch ist es nicht genug die systemischen Ansichten zu verstehen. Es erfordert vielmehr die Einnahme einer systemischen

Haltung, welche mit persönlichen Einstellungen, Erfahrungen und Grundannahmen der jeweiligen Person verbunden ist. Der Erfolg einer systemischen Beratung liegt daher v.a. in der Beraterpersönlichkeit bzw. wie es ihm gelingt seine Werte und Einstellungen mit der Kultur der Organisation und die der Mitarbeiter zu verbinden.

Bei der Auseinandersetzung mit der systemischen Denkhaltung und der Einnahme verschiedener Perspektiven, stellt sich heraus, dass eine Beratung für die PE unterschiedliches bedeuten kann: Es kann sich um eine Beratungsleistung handeln, welche von einem externen oder internen Berater erbracht wird, um die PE in ihren Aufgaben zu unterstützen. Die PE kann die systemische Beratung aber auch als Instrument betrachten, das sie nutzt, um Anforderungen besser bewältigen zu können. Oder aber die PE bzw. der PE-Verantwortliche nimmt sich selbst in einer Beraterrolle wahr, nimmt einen systemischen Standpunkt ein, und fördert dementsprechend die Mitarbeiter in ihren persönlichen und organisationalen Kompetenzen. Er wird somit zum Berater der individuellen Entwicklung und zum Berater für die Organisation bei Fragen der PE. Er ermöglicht den Mitarbeitern den Erwerb von Wissen, die Aneignung von Selbstlernkompetenzen und verhilft ihnen zu einer verbesserten Entscheidungsfähigkeit. Er stellt eine Symbiose zwischen Individuum und Organisation her. Mit dieser Aufgabe ist allerdings eine professionelle und systemische Kompetenz verbunden, die mit einer kontinuierlichen Infragestellung und Reflexion der eigenen Beratungsleistung verbunden ist.

Weiterhin darf nicht vergessen werden, dass die systemische Beratung nicht nur die PE betrachtet, sondern immer den Zusammenhang, in welchem die PE eingebettet ist und agiert. Alle PE-Maßnahmen beeinflussen die gesamte Organisation und alle Handlungen der Organisation wirken auf die PE. Die Berücksichtigung dieser wechselseitigen Einwirkung ist wesentliches Element einer

systemischen Betrachtungsweise und Voraussetzung für eine nachhaltig ausgerichtete und effizient handelnde PE.

Tatsache ist, dass die PE sich wandeln muss, wenn sie die neuen Anforderungen im Umgang mit der steigenden Komplexität und dem permanenten Wandel bewältigen möchte. Die systemische Beratung kann als Chance begriffen werden, dieses Ziel zu erreichen. Die Beratung sollte die PE auch darin stärken offensiv und proaktiv, anstatt reagierend vorzugehen. Die PE muss sich als Initiator und Wegbereiter für Veränderungsprozesse erweisen.

Literaturverzeichnis

Döring, K. W. (2008). Strategische Personalentwicklung - Vision und realistische Perspektiven. In Meifert, M. T. (Hrsg.). *Strategische Personalentwicklung. Ein Programm in acht Etappen*. Berlin: Springer, S. 45 – 65

Ellebracht, H. / Lenz, G. / Osterhold, G. (2009). *Systemische Organisations- und Unternehmensberatung. Praxishandbuch für Berater und Führungskräfte*. 3. Auflage. Wiesbaden: Gabler

Glatz, H. / Graf-Götz, F. (2011). *Handbuch Organisation gestalten. Für Praktiker aus Profit- und Non-Profit-Unternehmen, Trainer und Berater*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Verlag

Gomez, P. / Probst, G. (1999). *Die Praxis des ganzheitlichen Problemlösens. Vernetzt denken, unternehmerisch handeln, persönlich überzeugen*. 3. Auflage. Bern [u.a.]: Haupt

König, E. / Volmer, G. (2008). *Handbuch Systemische Organisationsberatung. Grundlagen und Methoden*. Weinheim: Beltz Verlag

Kranz, O. (2009). *Interaktion und Organisationsberatung. Interaktionstheoretische Beiträge zu Profession, Organisation und Beratung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage

Luchte, K. (2005). *Implementierung pädagogischer Konzepte in sozialen Systemen. Ein systemtheoretischer Beratungsansatz*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Malik, F. (2009). *Systemisches Management, Evolution, Selbstorganisation. Grundprobleme, Funktionsmechanismen und Lösungsansätze für komplexe Systeme*. 5. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt

Piber, H. (2008). *Organisationsmodelle*. In Glasl, F. / Kalcher, T. / Piber, H. (Hrsg.). *Professionelle Prozessberatung. Das Trigon-Modell der sieben OE-Basisprozesse*. 2. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt; Verlag Freies Geistesleben, S. 53 - 85

Piber, H. / Vogelaar, W. (2008). *Lern-Prozesse im en-*

geren Sinn. In Glasl, F. / Kalcher, T. / Piber, H. (Hrsg.). *Professionelle Prozessberatung. Das Trigon-Modell der sieben OE-Basisprozesse*. 2. Auflage. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt; Verlag Freies Geistesleben, S. 243 - 284

Rohrschneider, U. / Lorenz, M. (2011). *Der Personalentwickler. Instrumente, Methoden, Strategien*. Wiesbaden: Gabler

Ropohl, G. (2012). *Allgemeine Systemtheorie. Einführung in transdisziplinäres Denken*. Berlin: Edition Sigma

Schönig, W. / Brunner, E. J. (1993). *Einführung: Organisationen beraten*. In Schoenig, W., & Brunner, E. J. (Hrsg.). *Organisationen beraten. Impulse für Theorie und Praxis*. Freiburg im Breisgau: Lambertus, S. 9 - 30

Senge, P. M. (2011). *Die fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. 11. Auflage. Stuttgart: Schäffer-Poeschel

Stiefel, R. T. (2010). *Strategieumsetzende Personalentwicklung. Schneller lernen als die Konkurrenz*. Wien: Linde

Wegerich, C. (2011). *Strategische Personalentwicklung in der Praxis. Instrumente, Erfolgsmodelle, Checklisten, Praxisbeispiele*. 2. Auflage. Weinheim: Wiley-VCH Verlag

Wehrlin, U. (2012). *Organisation und Organisationsentwicklung. Grundlagen und Konzepte der Organisation; Organisationslehre, Organisationswandel, lernende Organisation; Organisationsentwicklung erfolgreich umsetzen*. München: AVM Verlag

Willke, H. (1996). *Systemtheorie I: Grundlagen. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme*. 5. Auflage. UTB für Wissenschaft Uni-Taschenbücher Sozial- und Wirtschaftswissenschaften: Vol. 1161. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft

Wimmer, R. (2012). *Organisation und Beratung. Systemtheoretische Perspektiven für die Praxis*. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme-Verlag





Sascha Lieneweg

Das Mittelstufenprojekt – Selbst-reguliert zum Was und Wie

1. Einleitung

Das Mittelstufenprojekt ist mittlerweile zwei Jahre alt und geht im Schuljahr 2014/15 mit 20 Schülerinnen und Schülern (SuS) in die Klasse 10, nachdem dies von den beteiligten Lehrern, Eltern und Schülern mit einer großen Mehrheit gewünscht worden ist. Die Schulkonferenz und der Schulausschuss stimmten einer Verlängerung des Pilotprojektes zu. In seiner ursprünglichen Form war das Mittelstufenprojekt nur für die Klassen 8 und 9 vorgesehen. Im Jahrbuch 2012/13 beschrieben wir die praktisch-konkrete Konzeption des Projektes, die den Schwerpunkt auf eine Öffnung des Unterrichts, Projektarbeit, eine früher beginnende Berufsorientierung und eine stärkere Individualisierung legt. In diesem Jahrbuch soll die Beschreibung des pädagogischen Konzepts, der Theorie hinter dem Mittelstufenprojekt im Vordergrund stehen.

Wir gehen in aller Kürze von einer ersten Prämisse aus:

Besonders seit der deutschen Wiedervereinigung scheint es zu einer stärkeren Demokratisierung der Gesellschaft gekommen zu sein. Bürgerinnen und Bürger wollen am politischen Prozess teilhaben, neue Partizipationsformen sind entstanden. Diese Entwicklung ist zu begrüßen und sollte nicht als wutbürgerliche, individualistische Ego-Gesellschaft diffamiert werden. Die technischen Neuerungen unterstützen bzw. initiieren diese Entwicklung und rücken das Individuum aber auch die (eher) selbstbestimmte Vernetzung in den Vordergrund. Kinder und Jugendliche emanzipieren sich schneller von der Erwachsenenwelt und

fordern vehementer Selbstbestimmungsräume ein, die sie im Internet selbstverständlich vorfinden. Die damit einhergehenden, vielleicht problematischen Entwicklungen der Pseudoindividualisierung zum Zwecke der Konsummaximierung, soll hier nur am Rande erwähnt werden. Insgesamt kommt es zu einem sich beschleunigenden Wertewandel bzw. einer Wertepluralisierung, der die am Erziehungsprozess beteiligten Akteure häufig recht ratlos hinterlässt, wirken Werte doch gerade in diesem Bereich handlungsanleitend und stabilisierend. Wie kann die Institution Schule auf diese Entwicklungen reagieren? Eine Institution, die hinsichtlich Ihrer strukturellen Gegebenheiten in Deutschland auf eine mindestens 180-jährige Geschichte zurückschaut. Innerhalb dieser Strukturen finden wir in der Regel eine Didaktik vor, die sich grob vereinfacht und verallgemeinernd in der praktischen Ausgestaltung dadurch charakterisieren lässt, dass der Lehrer Herr über das Geschehen, über den Lernprozess des Schülers ist. In den Grenzen des Bildungsplanes wählt der Lehrer das Was des Lernens, also die Bildungsinhalte, aus (Lerngegenstand). In einem didaktischen Planungsprozess wählt er nun die aus seiner Sicht für eine Klasse passende Methode aus. Er bestimmt also neben dem Was auch das Wie des Lernens. Dabei geht er in der Regel sehr gewissenhaft vor und bezieht in seine Entscheidung nach bestem Wissen und Gewissen Informationen über die Klasse ein. Er muss also z.B. die Entscheidung treffen, welche Methode für ca. 30 SuS am Mittwochmorgen in der Zeit von 9.00-11.00 Uhr die günstigste ist, damit die SuS das Lernziel der Stunde erreichen. Begleitet wird dies meist von der Haltung, dass Lernen ein planbarer, linearer Prozess ist. Verstärkt wird dies insgesamt durch eine Organisationsstruktur, die die Lehrkräfte zu Einzelkämpfern macht und ihnen wenig Spielraum für veränderte Handlungsweisen lässt.

Unsere zweite Prämisse lautet:

Lernen ist ein durch das Individuum (hier SuS) eigenständig erlebter und bestimmter, nicht linearer, sondern zirkulärer Aneignungsprozess. Dabei sollte das Individuum in hohem Maße über das Was und das Wie entscheiden (auch über das Wann, das Wo und das mit Wem). In den folgenden Punkten wollen wir in sehr kurzer Form auf ein unseren Ansatz unterstützendes didaktisches Modell, den Didaktischen Tetraeder, eingehen, nach weiteren Gründen für eine von uns sogenannte partizipative Didaktik und Pädagogik fragen, einzelne unterstützende Bausteine des Mittelstufenprojektes vorstellen, in denen sich diese Didaktik und Pädagogik innerhalb des Mittelstufenprojektes zeigt und zum Abschluss ein kurzes Fazit nach drei Jahren gemeinsamer Arbeit ziehen. Dabei wird auch kurz auf die Evaluationsergebnisse zum Projekt eingegangen.

2. Ein Modell zur systemisch-konstruktivistischen Didaktik – der didaktische Tetraeder

Andere didaktische Modelle erscheinen uns als zu wenig komplex, um z.B. die Interaktion innerhalb des Lernkontextes abzubilden. Wir haben aus diesem Grund ein eigenes Modell entwickelt. Wir nennen dieses Modell den Didaktischen Tetraeder (Natürlich ist ein Modell lediglich eine grobe Vereinfachung der Realität):

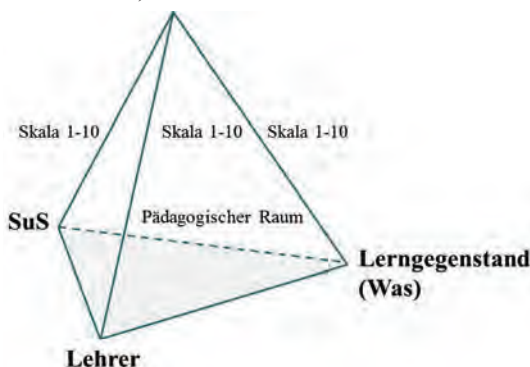


Abb. 1: Didaktischer Tetraeder

Der Tetraeder basiert auf dem Didaktischen Dreieck (einem anderen didaktischen Modell), bringt die Interaktionen aber in eine Dreidimensionalität. Dazu eine kurze Erklärung:

Auch im Tetraeder finden wir den Lehrer, die SuS und den Lerngegenstand. Die durch den Tetraeder entstehende Dreidimensionalität soll den Selbstreflexionsprozess verdeutlichen, der für uns beim Lernen von entscheidender Bedeutung ist. Die Skala, die an allen drei Seiten zu finden ist, soll dabei für die Tiefe der Selbstreflexion stehen. Innerhalb dieses Prozesses können folgende Fragen für die SuS handlungsleitend sein:

- Wie lerne ich am besten? Welche Methoden sind günstig für mich? Mit wem möchte ich lernen? Wofür brauche ich diese Person? Wofür brauche ich den Lehrer? Wie müsste dieser sein, dass ich davon profitieren würde? Wo möchte ich arbeiten? Wieviel Stille brauche ich beim Lernen? Was lenkt mich ab? Usw.
- Wofür lerne ich das? Warum finde ich das Thema spannend/nicht spannend? Wie könnte ich damit umgehen, wenn mich das Thema nicht interessiert? Wie gehe ich mit meinen inneren Widerständen um? Was möchte ich mit meinem Leben anfangen? Welchen Beruf möchte ich ergreifen? Wo liegen meine Interessen? Was interessiert mich nicht? Was möchte ich lernen? Usw.

Folgende Fragen könnten für den Lehrer handlungsleitend sein:

- Warum möchte ich in einem Lernkontext arbeiten? Wie stehe ich zu dem Schüler? Wie stehe ich zum Lerngegenstand? Warum habe ich dieses Thema ausgewählt? Wie kann ich am günstigsten arbeiten? Mit wem möchte ich arbeiten? Usw.

Folgende Fragen könnten hinsichtlich des Lerngegenstandes wichtig sein. Die Fragen

sollen symbolisch für die Reflexion über den Lerngegenstand stehen. Sie werden von den SuS, vom Lehrer und gemeinsam an den Lerngegenstand gestellt:

- In welcher Verbindung steht der Lerngegenstand zu bisher Gelerntem? Wie wichtig ist er für das Thema/für mich? Was dachte ich mir bisher dazu? Wie habe ich bisher über das Thema gedacht? Gibt es Verbindungen zu meiner Biographie? Wie denkt mein Umfeld darüber? Warum könnte der Lerngegenstand wichtig/unwichtig für mein Umfeld sein? Unterstützt er meine Lebensperspektive? Usw.

Der innerhalb des Tetraeders entstehende Raum muss von den SuS und dem Lehrer gemeinsam definiert werden bzw. dies könnte eines der Ziele des Reflexionsprozesses sein. Er steht symbolisch dafür, wie sich Lehrer und SuS innerhalb des Lernprozesses begegnen, welche Rollen günstig erscheinen, welche Ziele wie festgelegt und erreicht werden können. Je nach Lehrer/SuS und Lebenssituation können aber phasenweise auch andere Themen im Fokus stehen, z.B. Ängste, Vertrauen/Misstrauen, Selbstbewusstsein usw.

Was ist zur Rolle des Lehrers zu sagen: Entgegen der landläufigen Meinung, dass der Lehrer in offeneren Unterrichtskontexten unwichtiger und lediglich zum nicht klar definierten Lernbegleiter werden würde, wird die Rolle des Lehrers im hier dargestellten Modell aus unserer Sicht als wichtiger Akteur im Lernprozess gestärkt. Neben einem fundierten Fachwissen, einer Methodensicherheit, Flexibilität, Ausdauer und Durchhaltevermögen usw. müssen weitere Kompetenzen vorhanden sein, um den SuS adäquate Hilfestellungen anbieten zu können bzw. ein hilfreicher Gesprächspartner und Lernpartner zu sein. Dabei ist in erster Linie eine Fähigkeit zur Selbstreflexion verlangt. Nur dadurch kann sich eine Haltung entwickeln,

die es dem Lehrer ermöglicht, dem Schüler und dem Lerngegenstand gegenüber in einer fragenden Haltung zu sein.

Kurze punktuelle Zusammenfassung:

Wichtig I:

Keine Hypothesen über den Schüler. Fragen stellen. In der fragenden Haltung bleiben.

Wichtig II:

Schüler dürfen „am Boden bleiben“. Der Selbstreflexionsprozess ist nicht Bedingung, sondern Ziel. ► Ergebnis eines Selbstreflexionsprozesses kann auch sein, dass sich SuS dafür entscheiden (erst einmal) „am Boden zu bleiben“, d.h., dass sie sich gegen einen Selbstreflexionsprozess entscheiden, geschlossener Unterrichtspräferieren und damit häufig eher die Instruktion wünschen.

3. Gründe für eine partizipative Didaktik und Pädagogik

Neben den bereits oben erwähnten Gründen, die aus unserer Sicht für eine partizipative Pädagogik und Didaktik sprechen, sollen hier kurz weitere Gründe genannt werden.

Resilienz:

Der aus der Physik kommende Begriff spielt mittlerweile auch in der Pädagogik eine größere Rolle. Gemeint ist damit so viel wie innere Spannkraft, u.a. also die Fähigkeit, mit von außen kommenden Schwierigkeiten und Herausforderungen umzugehen.

Das Lebens- und Suchtpräventionsprogramm REBOUND, das an der Thaddesschule im zweiten Halbjahr der Klasse 9 durchgeführt wird, geht von sieben Resilienzfaktoren aus: Reflexionsfähigkeit, die Fähigkeit, sich gute und gesicherte Informationen verschaffen zu können, die Fähigkeit, emotionale Impulse steuern zu können, eine Orientierung hinsichtlich der Lebensplanung zu erlangen, die Regie über das eigene Leben zu haben, sich

ein günstiges soziales Umfeld aufzubauen und Menschen (Mentoren) im Leben zu finden, die einen wertschätzen und unterstützen. Eine partizipative Didaktik und Pädagogik öffnet den Raum, um sich mit diesen Fragen auseinanderzusetzen. Sie negiert nicht die Wichtigkeit einer guten fachlichen Ausbildung (Fachkompetenzen), sondern erweitert die Möglichkeiten des Lernens im formalen Lernkontext. Ohne das Einbeziehen wichtiger persönlicher Lebensfragen ist ein auch fachliches Lernen kaum möglich bzw. bleibt immer unter seinen Möglichkeiten. Damit relativiert eine partizipative Didaktik und Pädagogik Fachkompetenzen hinsichtlich ihrer Wichtigkeit und Bedeutung für ein gesundes und glückliches Leben.

Neuere Ergebnisse aus der Lernforschung:
Lernen ist nicht linear machbar. Es scheint lediglich anregbar zu sein. Dabei lernt jeder nur für sich. Von außen zwar mit der Möglichkeit angestoßen zu werden, vollzieht das Subjekt seinen Lernprozess für sich selbst. Beim Lernen werden keine Bilder der Außenwelt aufgenommen und verinnerlicht, sondern durch diese Reize von außen wird subjektives Wissen gestaltet und eine eigene innere Wirklichkeit entsteht. Eine von den SuS als solche wahrgenommene positive Lehrer-Schüler-Beziehung scheint beim Lernprozess

stark positive Effekte zu bewirken. Darüber hinaus wird besser behalten, was mit Interesse und Anteilnahme wahrgenommen wird, was mit bekanntem Wissen verglichen oder sinnvoll verknüpft werden kann und was wiederholt in möglichst verschiedenen Formen zur Kenntnis genommen wird.

4. Welche Bausteine des Mittelstufenprojektes unterstützen die dargestellte Didaktik und Pädagogik?

In diesem Teil soll in kurzer tabellarischer Form auf die die hier dargestellte Didaktik und Pädagogik unterstützenden Elemente im Mittelstufenprojekt eingegangen werden. Daneben glauben wir aber, dass die unterschiedlichen Bausteine weitere Kompetenzen fördern können. Dies soll hier nicht näher beleuchtet werden.

5. Wo stehen wir nach drei Jahren gemeinsamer Arbeit?

Auf der einen Seite haben wir Evaluationsergebnisse der durch das Institut für Bildungswissenschaft durchgeführten Evaluation. Auf der anderen Seite stehen die Erfahrungen und das Erleben des Lehrerteams.

Baustein	Unterstützung (in aller Kürze)
Projektunterricht/Projektwochen, Freiarbeitsphasen (Arbeitsmappen), Prüfungsphasen, Lernrasterorientierung	Damit wollen wir im Besonderen den Raum für die Selbstreflexion der SuS erhöhen. Wenn wir davon ausgehen, dass Lernen ein höchst eigenständiger Aneignungsprozess ist, dann scheint es sinnvoll zu sein, Unterricht an vielen Stellen zu öffnen. Daneben stehen im geöffneten Unterricht andere Kompetenzen im Vordergrund.
Lehrer-Schüler-Beziehung (Mentorlehrerschaft, Planungsgespräche, Bilanz- und Zielgespräche)	Der Lehrer sollte ein Reflexionsvorbild sein. Es kann im Idealfall eine Unterstützung für die SuS sein, Fragen an sich selbst zu stellen. In diesem Fall wäre der Lehrer dann Lerncoach.
Lehrerteamarbeit	Für uns mittlerweile ein entscheidendes Element der eigenen Reflexion (auch Wertereflexion), Weiterbildung und Weiterentwicklung, gemeinsamer Unterrichtsvorbereitung

Zu den Evaluationsergebnissen:

Die SuS im Projekt zeigen sich zufriedener mit der Schule und dem Unterricht als die Vergleichsgruppe (Parallelklassen). Unterrichtsstörungen kommen in beiden Gruppen gleich häufig vor. Die Motivation ist bei den SuS des Mittelstufenprojektes höher, auch die Lehrer-Schüler-Beziehung wird positiver beurteilt. Hier gleichen sich die Werte aber im Verlauf eher an. Das Belastungsempfinden wird von den SuS des Mittelstufenprojektes nahezu gleich beurteilt. Die kollegiale Zusammenarbeit zwischen den Lehrern ist höher. Sie wird aber auch in der Gruppe der nicht im Mittelstufenprojekt unterrichtenden Lehrer positiv eingeschätzt. Die Projektlehrer schätzen ihre Selbstwirksamkeit aber höher ein. Die Eltern des Mittelstufenprojektes sind eher zufriedener mit der Situation an der Schule als die Eltern der Parallelklassen. Diese nimmt allerdings über die Jahre hinweg leicht ab.

„Gefühle“ Ergebnisse der Lehrer des Mittelstufenprojekts:

Zufrieden macht uns die wesentlich engere Zusammenarbeit untereinander und mit den SuS. Hier ist das Selbstwirksamkeitserleben größer, den SuS etwas mit auf den Weg gegeben zu haben. Entlastungseffekte entstehen durch die Absprache von Regeln in der Klasse, das Teilen von Organisationsaufgaben, dem Austausch über Werte und Normen in einem herausfordernden Beruf und den eigenen Möglichkeiten der Stundenplangestaltung. Wir glauben, dass wir eine gute Grundlage geschaffen haben, um langfristig gemeinsam arbeiten zu können und um uns im Team in unserem Beruf weiterzuentwickeln.

6. Abschluss

Das Gymnasium steht bereits heute vor großen Herausforderungen (neben den bereits oben erwähnten Thesen). An dieser Stelle soll die größer werdende Heterogenität der

Schülerschaft am Gymnasium und die technische Entwicklung im Bereich Lernen erwähnt werden. Landesweit beträgt die Übergangsquote auf das Gymnasium ca. 50%, in Städten wie Heidelberg liegt sie bei ca. 75%. Wir haben es also nicht (mehr) mit einer homogenen Lerngruppe zu tun. Die technischen Veränderungen ermöglichen es SuS sich Bildungsinhalte eigenständig zu erarbeiten. In der Regel so präsentiert, dass Schule kaum mithalten kann. Hier von schulischer Seite aus technisch mitzuhalten, sollte nicht im Fokus stehen. Um die Lernangebote herum ein Unterstützungs- und Begleitungsangebot aufzubauen, könnte ein sinnvollerer Weg sein, mit dieser Veränderung umzugehen. All die hier dargestellten Aspekte verlangen aus unserer Sicht eine andere Haltung zum Lernen und zum Schüler. Diese Haltung muss sich organisationsstrukturell abbilden. Auch dafür wollen wir mit dem Mittelstufenprojekt eine erste Idee geben, wie eine solche Struktur aussehen könnte.

Bei Fragen, Kritik und Anregungen stehen wir Ihnen gerne zur Verfügung: mittelstufenprojekt@thaddenschule.de



Herrmann, Peter (2014)

Einführung in das systemische Schulmanagement

Carl-Auer Verlag, ISBN: 978-3-8497-0048-5, 128 Seiten, 13,95 Euro



Schule ist komplex! Als Organisation ist sie in ein vielseitiges Geflecht unterschiedlicher Akteure mit konträren Erwartungen eingebettet. In der Schule stehen sich Schüler, Lehrer und Eltern, Lehrer und Lehrer, aber auch die Schulaufsicht und

Politiker gegenüber „In dieser Komplexität von Meinungen, Ansprüchen, Wünschen und Vermeidungen soll Schule ihre Aufgaben adäquat erfüllen.“ (S. 9). Die Aufgaben gehen dabei über die Gestaltung von Unterricht hinaus und richten sich auf vielfältige Kommunikationen und Beziehungen. Der vorliegende Band versucht daher, die sich daraus ergebenden vielfältigen Aufgaben von Schulleitung transparent zu machen. Dazu werden vielfältige Bezüge gängiger Vertreter zu den Themen der Organisationstheorie und Führungstheorie aufgegriffen und in systemische Fragestellungen überführt. Im Kern geht es um eine fundierte Darstellung von Phänomenen der Verstrickung und Reinszenierung der verschiedenen Akteure auf den verschiedenen Ebenen mit den darin eingebetteten Konflikten. Der Autor befasst sich mithilfe des systemischen Paradigmas mit möglichen Lösungsansätzen, um aus den schwierigen Interaktionssituationen einen Weg herauszufinden und ein auf Kooperation basierendes Schulmanagement zu etablieren (S. 120ff.). Der Band ist in zehn Kapitel untergliedert

und folgt als „Baukasten“ ganz dem Verständnis einer Einführung in das systemische Schulmanagement, da die einzelnen Kapitel so aufgebaut sind, dass der Leser je nach Interessenlage und Vorkenntnisse zwischen den Kapiteln wählen kann. In den Kapiteln verfolgt der Autor die Darstellung der Struktur und Handlungsebenen im Schulbereich, der Schule als Organisation, die Rolle der Personen in dieser Organisation und sich daraus ergebende Konflikte. Es werden aber auch die systemische Haltung und systemisch-lösungsorientierte Strategien der Organisationsentwicklung und Führung entfaltet. Dem Autor gelingt dabei immer wieder ein Perspektivenwechsel von den übergeordneten Systemebenen zu den handelnden Akteuren und stellt die sich wechselseitig beeinflussenden Beziehungen her, „(...) da Werte und Normen der Führungskräfte in die strategische Ausrichtung der Organisation einfließen und damit ihre Perspektive bestimmen. D.h., ein System ist ohne ihre Akteure aufgrund vielfältiger struktureller Kopplungen nicht denkbar (S. 36). Eine Weiterentwicklung der Schule als Organisation ist insofern nur möglich, wenn sich das gesamte System - und damit auch die Führungskräfte - auf einen Lernprozess einlassen, der möglicherweise sogar die Prämissen infrage stellt und eine Musterveränderung im Hinblick auf eine neue Qualität (...) erlaubt.“ (S. 23). Dabei ermöglicht der Autor immer wieder einen Blick unter die Oberfläche auf verdeckte Kommunikationsprozesse und Interaktionslogiken.

Ein großes Augenmerk wird auf die Rolle der formalen Schulleitung als Teil der offiziellen Struktur gelegt, da gerade eine ungenügende Rollenübernahme zu einer Informalisierung von Führungsstrukturen und -handeln führt. Daraus entstehende informelle Leitungsstrukturen können zu Konflikten in den Rollen des Kollegiums und den verschiedenen Positionen innerhalb einer Schule führen.

Damit wird eine kritische Perspektive auf das Thema der konfluenten Leitung eröffnet, die nach Rolff (2013, S. 53) immer auch als eine „verteilte Führung“ oder nach Huber (2013, S. 27) als eine „kooperative Führung“ beschrieben wird. Innerhalb des systemischen Paradigmas reflektiert Peter Herrmann daher die zu Grunde liegenden subjektgebundenen Motive und Dynamiken. So stellt er exemplarisch dar, dass ein Schulleiter zwar in positiver Absicht handeln mag, wenn er versucht ausgewählten Kollegen Entscheidungsverantwortung zu übertragen und Gleichrangigkeit versucht herzustellen. Er verweist aber auch auf die bestehende etwaige Einsamkeit in der Leitungsrolle und den natürlichen Wunsch nach Anerkennung und Zugehörigkeit. Die Dynamik der sozialen Interaktion führt dann in Wirkungen, dass die Schulleitung zwar die Verantwortung auf Kollegen überträgt, gleichzeitig diese Kollegen aber nicht in der Position sind, wirklich Entscheidungen fällen zu können und daher zunehmend in ein Gefühl des Unwohlseins hineinkommen. Dadurch entstehen Konflikte, die nicht allein auf einer sachlichen Ebene zu lösen sind (S. 34). Dementsprechend plädiert der Autor in seinen Eckpunkten für eine systemisch-lösungsorientierte Leitung einer Schule (S. 120) unter anderem für das Prinzip von Gleichrangigkeit und Vorrang. In diesem Prinzip übernimmt die Schulleitung eine Haltung, das Kollegium in Entscheidungs- und Entwicklungsprozessen partizipativ, ressourcenorientiert und wertschätzend einzubinden, indem er einen Raum für einen echten und wahrhaften Diskurs schafft. Gleichzeitig bleibt er aber in seiner Rolle als Entscheider klar und übernimmt die Verantwortung, anstehende Entscheidungen zu treffen und diese nicht abzuwälzen. Der Schulleiter „(...) verletzt die Ordnung im System, wenn er seiner Verantwortung nicht gerecht wird, indem er zu wenig (Vernachlässigung der Aufgaben) oder zu viel Führung (überfürsorglich, übergriffig) zeigt. Insofern hat der Schulleiter als Verantwortlicher für die Organisation Vorrang vor

den anderen Mitgliedern der Organisation.“ (S. 124).

Kritisch ist anzumerken, dass der Autor in einigen Abschnitten eine sehr kleinschrittige Gliederungsstruktur verfolgt, wodurch bisweilen die Logik der Argumentation wie zum Beispiel in Kapitel 3 verloren geht. Trotz der Kleinteiligkeit beinhalten diese Kapitel zahlreiche Hinweise und Anregungen wie Konflikte und Probleme in der Schule entstehen und wie mit diesen systemisch-lösungsorientiert umgegangen werden kann. Diese Einführung in das Themenfeld des systemischen Schulmanagements kann damit als ein anregungsreicher Köcher für Schulleiter, Lehrer und Berater angesehen werden, um eine eigene Haltung zur Schule als Organisation zu finden und die eigene Position und die persönliche Rolle in der Organisation Schule ziel- und lösungsorientiert auszugestalten.

Thomas Prescher, Dr. phil. Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachgebiet Pädagogik der TU Kaiserslautern.

Barbara Möllers

Wahrnehmung und Bedeutung digitaler Bilder bei Jugendlichen. Grundlagen für die Arbeit in der Schule.

Heidelberg 2014 (Systemische Forschung im Carl-Auer Verlag)



Die Publikation der Autorin beruht auf ihrer Dissertation unter dem Thema „Wahrnehmungsge-
wohnheiten von Jugendlichen bei der Auseinandersetzung mit ästhetischen
Bildwelten unter be-

sonderer Berücksichtigung der Handynutzung. Eine empirische Studie“. Dieser Titel beschreibt genauer, um was es in dem Buch geht.

Barbara Möllers beginnt mit der Darstellung ihres Forschungsinteresses, einer Beobachtung, dass Jugendliche ihr Handy nicht nur zum Telefonieren, sondern auch als „Linse und Speicher für Bilder“ (ebd. S. 2) nutzen. Diese Beobachtung wird zum Ausgangspunkt von Überlegungen, wie dieses Interesse an der Rezeption und Produktion von Bildern mit dem Medium Handy durch kunstdidaktische Reflexionen begründet und für den Kunstunterricht genutzt werden kann.

In den sich anschließenden theoretischen Grundlagen werden Überlegungen zum Thema „Handy“ und „Wahrnehmung“ angestellt. Es folgt die Darstellung der Erhebung, die sich zum einen mit dem Bildbegriff der Jugendlichen zum anderen mit der individuellen Bildnutzung auf Handys beschäftigt. Eine Befragung zum Themenkomplex „Einsatzmöglichkeiten von Handys im Kunstunterricht“ sowie eine Befragung zu Möglichkeiten der Betrachtung und Analyse von Bildern mit und ohne Handys schließt sich an.

Die Befragungen sind nachvollziehbar im Anhang dokumentiert, die Ergebnisse sorgfältig ausgewertet. Eine zusammenfassende Auswertung der Ergebnisse zeigt u.a., dass die Untersuchung beteiligte Jugendliche sensibilisiert hat, ihren Umgang mit Bildern, die sie über das Handy wahrnehmen, kritisch im Sinne einer Selbstbeobachtung zu reflektieren. Überlegungen zu bildungspolitischen Konsequenzen empfehlen die Ausweitung von Lernorten auf nicht-schulische Bereiche, die Vermittlung von Kompetenzen im Bereich der Bildwahrnehmung und Bildrezeption, aber auch die Einbeziehung von Jugendlichen, ihren Alltagserfahrungen und ihren Bedürfnissen bei der ästhetischen Erziehung Rechnung zu tragen.

Mag sein, dass das Barbara Möllers empirische Untersuchung für die eine oder andere

Kunstlehrerin Anregungen bereithält, sich dem Handy und seinen Einsatzmöglichkeiten im Unterricht unter neuen Perspektiven zu widmen. rh

Dunja Batarilo

Die Brückenbauerin. Wie Ute Craemer die Favela Monte Azul verwandelte.

Scoventa 2014 (ISBN 978-3-942073-28-8)



Es ist ein faszinierendes Buch über eine ebensolche Persönlichkeit, das Dunja Batarilo mit ihrem Erstlingswerk vorlegt. Es sind Schilderungen aus dem Leben Ute Craemers, Geschichten der Bewohner der Favela

– Sachinformationen zu Hintergrundwissen – und mit all dem entsteht ein plastisches und genaues Bild von einer Frau, die geschafft hat, was Politikern, NGO's, der UNO und In dieser Weise bisher nicht gelungen ist: eine Favela, eine Armenviertel oder Slum, in eine menschenwürdige Wohngegend zu verwandeln.

Schnell wird deutlich, dass es natürlich nicht eine Frau alleine ist, die eine solche Aufgabe meistern kann: sie braucht Unterstützung, Mitstreiter – aber eben auch die Fähigkeit, solche zu gewinnen und zu motivieren. Von all dem berichtet das Buch - klug ohne zu belehren, engagiert ohne zu missionieren.

In thematischen Blöcken werden die Anfänge der Entwicklung beschrieben, das Leben Ute Craemers erzählt, die zentrale Idee entfaltet, dass Bildung der Kern- und Angelpunkt jeder

Entwicklung ist; werden die Probleme der Favela, ihre Gewaltstrukturen aber auch die konkret ausgeübte Gewalt dargestellt.

Es zeigt eine Entwicklung über 40 Jahre, in denen sich die Lebensbedingungen der ca. 3.000 Bewohner deutlich verbessert haben.

Es zeigt das Lebenswerk einer Frau, die getragen von einer Überzeugung, angefangen hat mit der Veränderung unerträglicher Lebensbedingungen in ihrem Umfeld, in ihrer Nachbarschaft. Und die durch ihr Engagement ihren Mut und ihren Glauben zeigt, dass jeder einzelne etwas verändern kann, wenn sie/er denn damit anfängt. Die durch ihr gelebtes Beispiel zeigt, dass auf solche Weise, durch solches Vor-Leben, Leuchttürme der Hoffnung entstehen, die konkrete Wegweiser für eine menschliche Welt, in der alle an Entwicklung profitieren, werden können. Es braucht aber auch die Erzählerin, die in ihrem Buch genau dieses Wirken lebendig werden lässt.

Unaufgeregt und ohne Pathos erzählt Dunja Batarilo diese Geschichte, versorgt den Leser in kleinen Exkursen mit dem notwendigen Hintergrundwissen, um sich ein eigenes Urteil zu bilden – und lässt so einen Prozess lebendig werden, von dem ich nur hoffen kann, dass er nicht nur viele Leser sondern auch viele Nachahmer findet.

Es ist ein Mut machendes Buch – auch und sei nicht nur als Schullektüre empfohlen. rh

Katharina Lamprecht, Stefan Hammel. Adri-
an Hürzeler, Martin Niedermann

Wie das Krokodil zum Fliegen kam. 120 Geschichten, die das Leben verändern.

München 2015 (Ernst Reinhardt Verlag)

Ein Buch – voll mit Geschichten: Wie darü-

ber schreiben ohne Geschichten zu erzählen?



In Vorwort und Einleitung erläutern die Verfasser, was ihr Anliegen ist: das Veränderungspotential von Geschichten für therapeutische Zwecke zu nutzen – oder einfacher gesagt für Veränderungen.

Geschichten erzählen und schaffen durch das Erzählen narrative Räume, die sich öffnen und entfalten – und so Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten, alternative Entwürfe zu Eigenem aufzeigen und einladen, sich kreativ mit diesen erzählten Erfahrungen auseinanderzusetzen.

Die Geschichten sind thematisch angeordnet: Auf Sinnsuche, Gesundheit entdecken, Das Glück kitzeln heißen beispielsweise drei der insgesamt 8 Kapitel. Sie sind von unterschiedlicher Länge – einige wenige Sätze – selten länger wie 1-1 ½ Seiten. Zu jeder Geschichte gibt es Stichworte, die einen – möglichen – Kontext aufzeigen, indem sie verändern wirken kann. Im Anschluss an jede Geschichte gibt es eine kurze Bemerkung, wie die Autoren die Geschichte verstehen – offen genug, dass immer auch anderes passen kann und möglich ist.

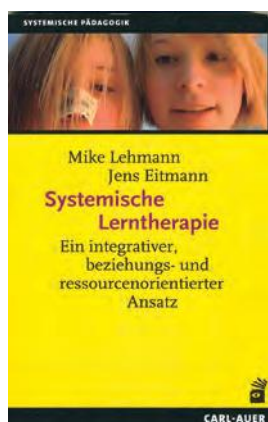
Es sind Märchen, phantastische Geschichten, aber auch Geschichten aus dem Alltag – Geschichten, die sich im Miteinander ereigneten und festgehalten sind, kurze Dialoge – und erzähltes.

Es ist ein Buch, welches zum Stöbern, zum An- und Festlesen einlädt. Und Geschichten für viele Gelegenheiten enthält – nicht nur für therapeutische. Drei Beispiel dieser Geschichten finden sich als Beiträge in dieser Zeitschrift. Ich hoffe, sie machen Appetit auf

mehr – und wünsche dem Buch und seinen Geschichten nicht nur viele Leser sondern auch viele Vorleser und Erzähler. rh

Mike Lehmann, Jens Eitmann

Systemische Lerntherapie. Ein integrativer, beziehungs- und ressourcenorientierter Ansatz. Heidelberg 2014



Der Titel macht neugierig, was denn mit dem Begriff Lerntherapie gemeint sein könnte. In der Einleitung stellen die beiden Autoren ihr Verständnis wie folgt vor: „Ziel der Lerntherapie ist es, die Bedingungen so zu verändern, dass das

eigentliche individuelle Lern- und Leistungspotential des Kindes (wieder) zur Entfaltung kommen kann.“ (ebd.S. 12)

Im ersten Teil des Buches werden Grundlagen des Selbstverständnisses dargestellt: Haltung und Menschenbild, therapeutisches Selbstverständnis, gesellschaftlicher Kontext. Auch rechtliche Rahmenbedingungen für die Arbeit als Lerntherapeut werden erläutert. (Im Anhang finden sich die entsprechenden Texte)

Der zweite Teil beschäftigt sich mit dem theoretischen Hintergrund: neurobiologische Erkenntnisse, entwicklungspsychologische Aspekte, bindungstheoretische Ansätze bilden die Grundlage für einen eigenen Ansatz, der darüber hinaus auch systemisch-konstruktivistische Aspekte berücksichtigt. Von vielem etwas also – und darüber hinaus mit einem Schuss Ökopsychologie angereichert.

Zentrale Aspekte einer so verstanden werden

wollenden Lerntherapie sind dann auch die Berücksichtigung familiärer Kontexte, schulischer Kontexte – Lösungen sollen für (und mit) Kindern gefunden werden. Der Ansatz richtet sich an lerntherapeutisch Arbeitende mit 6-12 jährigen Kindern.

Auch im vierten Teil – Leitlinien der therapeutischen Arbeit – wird vieles angerissen und hinterfragt. So werden Tests kritisch gesehen – eine Lerntypen(!) -Bestimmung aber als sinnvoll betrachtet. (vgl. zum Thema Lerntypen die ausführliche Kritik von Maike Loos, Lerntypen? Ein pädagogisches Konstrukt auf dem Prüfstand. In: Die Deutsche Schule, 93 (2001=,2, 186-198, auch www.ifdn.tu-bs.de/didaktikbio/mitarbeiter/looss/looss_Lerntypen.pdf)

Interaktionen werden sowohl für den Therapeut – Kind, als auch für den Therapeut-Eltern Bereich als sinnvoll dargestellt.

Im Zentrum der Arbeit steht die Beziehungsarbeit, dann folgt eine lerntherapeutische Reflexion, dann eine lerntherapeutische Begleitung (vgl. a. a. O. S.112 ff.). Auch die beiden als Beispiele an vielen Stellen begleitend angeführten Beispiele Sonja und Aaron verdeutlichen manches.

Aus meiner Sicht könnte der systemisch-konstruktivistische Ansatz konsequenter verfolgt werden: Das könnte bedeuten das entsprechenden Konstrukt ‚Lernstörung‘ mit all seinen Implikationen stärker zu hinterfragen, in der Auftragsklärung genauer zu klären, welche Aufträge denn angenommen und bearbeitet werden – und auch das Lösungswissen bei den Kunden zu suchen – und weniger bei den lerntherapeutischen ‚Experten‘.

So bietet der Band von allem etwas – doch von allem wenig. Mir ist nicht ganz klar geworden, an wen sich das Buch richtet. Als Einführung bietet es bei der Fülle des Disparaten von vielem zu wenig, für den Experten wird zu wenig deutlich, was denn das Spezifische des Ansatzes sein könnte.

Sicher richtig ist auch, dass es ein Rezeptbuch nicht geben kann – und dass jedes Kind seine eigenen Bedürfnisse hat, die es gilt –

auftrags- und ressourcenorientiert, zu klären. Das hier Lerntherapeuten unterstützend wirken können, wird deutlich – und dass ein mehrdimensionaler Ansatz hilfreich sein kann, leuchtet ebenfalls ein. rh

Forster, D. & Waterkamp, U. (2014).

Systemisch denken – Schule erfolgreich leiten.

Heidelberg: Carl Auer Verlag



Das Buch „Systemisch denken – Schule erfolgreich leiten“ gehört zu einer Reihe „Spickzettel für Lehrer“. In dieser Reihe erscheinen, im Format an eine Hosentasche angepasst, kleine Ratgeber für Lehrerinnen und Lehrer, die Einladungen

sein wollen, Fragen im Schulalltag zu stellen und unter Zuhilfenahme des jeweiligen Büchleins Methoden und Strategien zum alltäglichen Handeln anbieten; im vorliegenden Fall also zum Schulleitungshandeln. Während sonstige Ratgeber vor allem das professionelle Handeln in den Fokus setzen, orientieren sich die Autorinnen an der Person und wählen einen provokanten Ein- und Ausstieg: „Schule ist dann wirklich eine lernende Organisation, wenn es allen Beteiligten in ihr gut geht“ (S. 97). Unter dieser Perspektive führen sie sowohl die Grundlagen der Systemik als auch konkrete Beispiele und Methoden aus, um einen Blickwechsel vom Defizit- zum Ressourcenblick zu erreichen.

Das Buch ist aus Sicht zweier Expertinnen geschrieben, die seit mehr als 10 Jahren eine Schule gemeinsam leiten. Und diese Erfahrung findet man unter spezifischer Sicht der

Systemik in diesem Buch auf knappen 100 Seiten versammelt. Nach einer Klärung, warum eine systemische Schulleitung Sinn macht, führen die Autorinnen gleich zum Kern des Buches, indem sie die Entwicklung einer Vision von Schule als Zugang zum Leitungshandeln fokussieren. Systemische Methoden nutzend führen Sie aus, welche Veränderungen in der Haltung zu einer solchen Vision dazugehören und wie man diese in kleinen Schritten an der eigenen Schule erreichen kann. Wichtig werden mit der Inneren Haltung, der Inseln der Selbstreflexion und der Rollenklarheit Aspekte von Lösungsorientierung, die in den Grundannahmen zur Systemik im Buch kurz und prägnant vorgestellt werden. Veranschaulicht werden diese Haltungen dann in Knotenpunkten systemischer Schulleitung, in denen die Autorinnen an Beispielen die systemischen Veränderungen verdeutlichen und den ressourcenorientierten Blick einführen und illustrieren. In den Blick genommen wird dabei sowohl die Rolle der Schulleitung als auch des gesamten Kollegiums. Abgerundet wird das Buch mit einem kleinen Angebot an hilfreichen Methoden.

„Systemisch führen bedeutet, konsequent aus einer lösungs- und ressourcenorientierten Haltung heraus zu handeln“, so steht es auf dem Klappentext. Dieses Handlungswissen kurz und prägnant zu bündeln und mit anschaulichen Beispielen zu illustrieren, ist die Stärke dieses Büchleins. An konkreten Beispielen, die man auch in der eigenen Schule finden kann, werden zentrale Punkte verdeutlicht, so dass der Leser/die Leserin automatisch zur Reflexion der eigenen Handlungen, Rolle und Haltung gebracht wird. Dabei sind die Beispiele keineswegs banal, sondern spiegeln kurz und prägnant typische Situationen im (Schul-)Leitungshandeln. Im Teil der Methoden ist dann Platz, dieser Reflexion auch Raum in der eigenen Arbeit zu geben, indem man die vorgesehenen Methoden direkt im Schulalltag einsetzen kann. Damit eignet

sich das Buch vor allem für Personen in der schulischen Praxis, die es schnell einmal in die Hosentasche stecken und bei Bedarf zücken können, sei es, um konkrete Methoden nachzuschlagen oder sich einfach nur einer lösungsorientierten Haltung zu vergewissern.

C. Otto Scharmer, Kathrin Käufer

Von der Zukunft her führen. Von der Egosystem- zur Ökosystem-Wirtschaft. Theorie U in der Praxis.

Heidelberg 2014 (Carl-Auer Verlag)



In der Einleitung werden zum einen zentrale Begriffe der Theorie U vorgestellt, zum anderen aber eine Begründung für dieses weitere Buch geliefert – „Ideen, Experimente und persönliche Praktiken zu entwickeln, die diesen Wandel [vom Egosystem zum Öko-

system-Anm. rh] erleichtern oder unterstützen“ (ebd. S.). Vor drei Abgründen sehen uns die Autoren: einem ökologischen, einem sozioökonomischen und einem spirituell-kulturellen Abgrund. Ausgehend vom Eisbergmodell werden dann tiefer liegende Strukturen beschrieben, die es gilt auf ihre strukturellen Entkopplungen zu befragen. Dabei sind es mentale Modelle, die, so die Autoren, strukturelle Entkopplungen generieren.

Auf dem Weg zum Ökosystem-Bewußtsein entwickeln Scharmer und Käufer vier Vorschläge aus der Geschichte der Ökonomie: 1.0 ein staatszentriertes Modell, 2.0 ein Modell des freien Marktes, 3.0 ein Modell der sozialen Marktwirtschaft, 4.0 ein Modell

einer generativen Gemeinwirtschaft. Dabei wird dieses Modell evolutionär verstanden: in den späteren Phasen finden sich die früheren durchaus wieder.

In einem 1. Kapitel „Symptome von Tod und Werden“ wird eine Landschaft von Symptomen und Krisen beschrieben, von der die Autoren hoffen, dass sie uns die Chance eröffnen „entstehende Zukunftsmöglichkeiten zu erspüren und in die Welt zu bringen“ (ebd. S. 59).

Das 2. Kapitel befasst sich näher mit den „Systemischen Entkopplungen“ und zeigt in einem Überblick über die geschichtliche Entwicklung Europas, der USA, Afrikas usw. wie diese in das zugrunde gelegte Raster (1.0, 2.0, 3.0, 4.0) passt. Trotz aller Unterschiede erlauben die Gemeinsamkeiten aller Entwicklungen sie als „eine Entwicklung von niedriger zu hoher Komplexität“ zu verstehen und beschreiben (vgl. S.84).

Es folgt die ausführliche Darstellung einer „Matrix der ökonomischen Evolution“. Acht Fragen um die Stichworte Natur – Arbeit – Kapital – Technik – Führung – Konsum – Koordination – Eigentum versuchen den Horizont auf die als notwendig erachtete Veränderung zum Ökosystem zu weiten.

Ausführliche Ausführungen zu den einzelnen thematischen Schwerpunkten schließen sich an, in denen immer wieder auch Beispiele einer Realisierung erläutert werden, die erkennen lassen, was eine Ökonomie 4.0 ausmachen könnte.

Kapitel 4 widmet sich der Quelle, genauer der „Quellebene der sozialen Wirklichkeitsentstehung“ (ebd. S. 170), der Frage also, wie eine Verbindung zu einer im Entstehen begriffenen Zukunft hergestellt werden könne. Es gehe um die Wiedervereinigung von Geist und Materie wird ein chinesischer Zenmeister Huai-Chin Nan zitiert. Aber auch F. Varela, der drei Hauptmethoden benannte, die sich aus seiner Sicht mit dem „blinden Fleck, dem Zugang zur Erfahrung befassten – Phänomenologie, psychologische Selbstbeobachtung und kontemplative Praktiken“ (ebd. S. 175).

Einem der Kerngedanken der Theorie U folgend, „dass die Form der Aufmerksamkeit oder [sic] dem Bewußtsein folgt“ (ebd. S.176), können wir die Realität ändern, indem wir den inneren Ort verändern, von dem aus wir handeln. Dies wird beschrieben in einer „Matrix der sozialen Evolution“, die zeigt, wie sich die unterschiedlichen sozialen Felder (micro, meso, macro, mundo) verwandeln, je nachdem von welchem Ort aus wir handeln.

Schlussfolgerungen und praktische Übungen zeigen, wie es möglich wird, sich auf der Ebene des Individuums vom Ich zum Wir zu entwickeln, auf der Ebene der Beziehungen vom Ego zum Öko, auf der der Institutionen von der Hierarchie zum Ökosystem und ein Kompetenzaufbau von alten Formen des Lernens zur Schaffung einer Global Awareness Action Leadership School möglich werden können. Hier finden sich zu allen Punkten Beispiele, die kurz vorgestellt werden – Beispiele, die zeigen, dass das Konzept, die Theorie U, umgesetzt sehr wohl gesellschaftsverändernd in Richtung eines zu schaffenden Ökosystems (4.0) wirken kann.

Alle Kapiteln enden mit praktischen Übungen: einmal der Anregung sogenannte Journaling-Fragen für sich zu beantworten, zum anderen sich mit anderen in einem Dialogkreis zusammenzusteuern und dort ebenfalls vorgegebene Fragen gemeinsam zu besprechen. Dem Buch sind nicht nur Leser sondern möglichst viele zu wünschen, die in ihren Bereichen versuchen an der entworfenen 4.0 Gesellschaft mitzuarbeiten. rh

Leonhard J. Schnorrenberg, Heinz K. Stahl, Hans H. Hinterhuber, Anna Maria Pircher-Friedrich (Hrsg.)

Servant Leadership. Prinzipien dienender Führung in Unternehmen.

Zweite, neu bearbeitete Auflage 2014 (Erich Schmidt Verlag) (=Fokus Management und Führung Band 3).



Im Geleitwort (Ervin Laszlo) werden einige Aspekte des Themas akzentuiert, die deutlich werden lassen, um was es den Verfassern geht: die Idee „dass eine Führungskraft über ihre Führungsrolle

und ihren Dienst an der eigenen Firma hinaus gleichzeitig ein Diener an der Gesellschaft ist“ (ebd. S.1). Corporate Social Responsibility, CSR, als Teil eines ethischen Managements wird zum wirtschaftlichen Erfolgsfaktor. Der Band stellt die erweiterte und überarbeitete Neuauflage eines bereits 2006 erschienenen Bandes zum Thema „Servant Leadership“ dar.

Der erste Teil des Sammelbandes widmet sich den Grundlagen des Servant Leadership. L. J. Schnorrenberg verweist in seinem Beitrag auf Ziel und Zweck des Konstrukts, seine historischen Wurzeln, seine konzeptionellen Grundlagen, nennt Merkmale integrierter Führung und „Archetypen“ dienender Führung.

Heinz K. Stahl eröffnet seinen Beitrag „Stationen auf dem Weg zur ‚Dienenden Führung‘“ mit einigen grundlegenden Überlegungen: Ausgangspunkt sind die unterbliebenen Reflexionen aller Unternehmen, sie sich mit wohlfeilen ‚ethischen‘ Theoremen schmücken – im Alltag jedoch davon nichts in der praktischen Umsetzung erkennen lassen. Gleiches gelte für deren Führungskonzepte.

Die weiteren Stationen thematisieren die ideologische Begründung von „Führung“, Führung als Balanceakt, eine Reflexion über „Charisma“, Führen durch „Mentoring“-sowie einem Ausblick auf den weiteren Weg, in dem vor allem die Bedeutung einer Agenda für die Selbstreflexion für Führungskräfte betont wird.

Der Beitrag von Hans Rudi Fischer und Heinz K. Stahl – „Dienen“ als Weg zum balancierten Führen, führt aus, dass das Bewußtsein unter Führungskräften heute wächst, dass Führen kein linear-kausaler Prozeß sei, sondern „als Interaktion zweier autonomer Subjekte ein zirkulärer Prozeß, der in einem Kontingenzzraum stattfindet, in dem der Führende auch von dem Geführten geführt wird“. (ebd. S. 132; Hervorhebung i.O.)

Weitere Teile des Sammelbandes beschäftigen sich mit Servant Leadership in der Praxis: Hier findet sich u.a. ein Beitrag von Götz Werner, Mein Kollege ist mein bester Kunde, in dem er die Bedeutung des Subsidiaritätsprinzips für sein Unternehmen betont – und ‚dienen‘ auch als Balance zwischen verschiedenen Interessen darstellt. Antworten von Führungskräften sollten dabei immer situativ zutreffend ein. „Wer dienen will, nimmt stets eine fragende, eine wachsame, aufgeschlossene Haltung ein“ (ebd. S. 251). Der Abschnitt „Servant Leadership weiter gedacht“ enthält einen Beitrag von Anselm Grün, „‘Die Mächtigen lassen sich Wpohltäter nennen‘-Führen und Dienen im Lukasevangelium“, in dem er zum einen auf die biblische (und antike) Tradition des Führen-als-Dienen Gedankens hinweist, zum anderen aber auch die lukianischen Spezifika eines solchen Führungsverständnisses, wie es nach Lukas Jesus formuliert: Drei Haltungen sind es nach Anselm Grün, die der Jesus des Lukasevangeliums einfordert: die erste sei die des zuverlässigen Umgangs mit den Dingen dieser Welt als etwas dem Menschen Fremdes (ebd. S. 330), die zweite sei die der Solidarität mit den Armen und Notleidenden verbunden mit der Bedeutung der gerechten Verteilung der Güter, die dritte Haltung ist die innere Freiheit, das Nichtklammern an Besitz und Macht.

Führen als Aufrichten ist ein weiterer, wesentlicher Aspekt den Anselm Grün aus dem Lukasevangelium für ein modernes Führungsverständnis ableitet.

Den Abschluss des Sammelbandes bilden Reflexionen über Servant Leadership sowie die Einladung an der Weiterentwicklung dieses Ansatzes auf vielfältige Weise mitzuwirken. rh

Eva Tillmetz

FIB – Familie in Balance, ein systemisches Familienentwicklungsspiel



Das Spiel:
„Die Spielidee
Das Familien-
leben gleicht
einer bunten
Beziehungs-
landschaft, die

sich aus Lebensfeldern zusammensetzt und immer wieder neue Formen annimmt. Auf diesen Lebensfeldern spielen sich der gesamte Alltag und alle nur denkbaren Festtage ab. Die SpielerInnen entwickeln mit variabel positionierbaren Lebensfeldern ihre persönliche Familienlandschaft. Sie legen auf diese Lebensfelder Personenkarten, die für Menschen stehen, die die Familie begleiten und beeinflussen. Sie bestücken die Lebensfelder mit Themenkarten, die all das symbolisieren, was die Familie beschäftigt. Indem die Eltern mit Personen- und Themenkarten spielen und ihr Erleben kommunizieren, nehmen sie ihre Gefühle bewusst wahr und erspüren ihre Bedürfnisse und Wünsche. Für die meist knappen Ressourcen Zeit und Geld gibt es weitere Spielvarianten.

Ausgehend von einer aktuellen Ist-Situation entwickeln die Eltern für ihre Anliegen Lösungsideen. Sie spielen mögliche Wechselwirkungen durch und finden Umsetzungsmöglichkeiten für ihre ganz persönliche, immer wieder aufs Neue auszutarierende Familienbalance. FIB – FAMILIE IN BA-

LANCE bietet neben einer Grundregel neun Spielvariationen an. Je nach zeitlichen und inhaltlichen Rahmenbedingungen können so Themen eingegrenzt und ausgewählt werden.“ Quelle: <http://www.fib-spiel.de/>

Wir haben das „Spiel“ sowohl in der Paarberatung (Erziehungsberatungsstelle) als auch im Seminar getestet. Zu Beginn stand eine Überraschung: wir hatten ein Spiel nach Art der Brettspiele von Dr. Manfred Vogt (Manfred Vogt Spieleverlag, Bremen) erwartet – mit Zufallsmomenten (Würfeln, zufällige Frage), Belohnungen, Überraschung – und fanden eine visualisierende und strukturierende Methode zur Unterstützung von Gesprächen (vergleichbar etwa mit dem Familienbrett, naturgemäß komplexer in der Anwendung). Das Spielerische entsteht hier im Dialog, vor allem in der Erarbeitung und Beschreibung von Unterschieden in den Sichtweisen der Klienten.

Unsere Eindrücke: es braucht einiges an Einarbeitung um „reinzukommen“. Als nützlich hat sich erwiesen, im Seminar und Intervisionsgruppe ein paar „Selbstversuche“ zu unternehmen. Als (naturgemäß) komplex haben wir die Themenkarten erlebt – hier schlagen wir vor, die Begriffe in einer weiteren Auflage aufzudrucken (auch für die Klienten!) oder darauf zu achten, wie auch empfohlen, durch eine Auswahl / Priorisierung die Komplexität zu reduzieren. Wir haben kleine Haftnotizen mit den Begriffen zu Hilfe genommen.

Die Idee mit Lebensbereichen, Themen und Personen eine Art „Aufstellung“ zu machen, hat uns angesprochen. Gerade zu Beginn von Beratungsprozessen (meist zweite oder dritte Beratung) wurde diese Art der Visualisierung von KlientInnen als Unterstützung beschrieben. Die Möglichkeit, mit Smileys zu kommentieren oder Zeit- und Geldbudgets zu verteilen, gibt den Klienten Flexibilität und lässt Handlungsmöglichkeiten erleben. In einigen Beratungen wurden so Tabuthemen angesprochen, die nach unserem Eindruck sonst nicht so schnell geäußert worden wären.

Als wichtig erachten wir, WIE das Spiel in

einen Beratungsprozess eingebaut wird. Kommt ein Paar, eine Familie mit einem konkreten Anliegen und Auftrag, so ist ein Fokus darauf zumindest zu Beginn aus unserer Sicht besser als die breite Lebens-Landkarte des Spiels. Wir haben meist zum Spiel Sinn angeboten wie „wir möchten uns gerne einen Überblick über Ihre Familiensituation und die unterschiedlichen Sichtweisen verschaffen um damit Lösungs idee zu (er)finden“...

Bei eher diffusen Aufträgen oder in der Selbstreflexion kann das Spiel genutzt werden, um einen Überblick über wichtige Themen zu erarbeiten, die dann mit anderen Methoden (z.B. Familienbrett) vertieft werden können. Wir haben das Spiel meist auch im Anschluss mit anderen Methoden verknüpft (Visualisierung, Familienbrett, Embodiment: Arbeit im Raum, Skulptur, Timeline, Aufstellung, insbesondere Glaubenspolaritäten aufstellung).

Zusammenfassend betonen wir, dass das Spiel sehr von der Expertise der Beraterin / des Beraters lebt, z.B. der Kompetenz zu fragen, auf Allparteilichkeit zu achten, Methodenwechsel anzubieten etc. Ein Einsatz durch Laien in der Beraterrolle macht für uns keinen Sinn. Besonders empfehlenswert ist das Spiel, um sich einen Überblick über Lebensthemen zu verschaffen, die dann fokussiert mit anderen Methoden vertieft werden können.

Rita und Matthias Freitag,
Systemische Beraterin und Familientherapeutin, Dozentin DGsP, Lehrtherapeutin SG
Systemischer Berater und Familientherapeut, Dozent DGsP, Lehrtherapeut SG

www.isa-chemnitz.de
Foto: www.fib-spiel.de

Klaus Mücke

(20.4.1962-13.11.2014)

Am 13.11.2014 ist Klaus Mücke verstorben. Er ließ sich gerade mal 52 Jahre alt werden, bevor er sich, unfassbar und völlig überraschend für alle, die ihn kannten, auch für seine Familie, durch Suizid aus dem Leben schied. Wenn ich diese Zeilen für ihn schreibe, kann ich es irgendwie immer noch nicht richtig begreifen, dass er nicht mehr unter uns ist. Sein Tod ist nicht nur ein sehr schlimmer Verlust für das ganze systemische und hypnosystemische Berufsfeld im deutschsprachigen Raum, die bedrückende Wucht, die sein Fehlen hinterlässt, wird noch durch seine Unbegreiflichkeit verstärkt. Und für seine Familie, die in bewundernswerter Weise mit dieser schrecklichen Entwicklung umgeht, bedeutet er einfach eine furchtbare Katastrophe. Seiner Frau und seinen Kindern gehört mein ganzes Mitgefühl.



Klaus Mücke war seit vielen Jahren im Bereich der systemischen und hypnosystemischen Therapie und Beratung nicht nur ein sehr renommierter Autor mehrerer Bücher, sondern auch als Dozent und Ausbilder sowohl in seinem eigenen ÖkoSysteme-Institut als auch in vielen anderen Instituten als hervorragender Fachmann in diesen Gebieten sehr geschätzt und gefragt. Auch ich habe ihn deshalb immer wieder zu mir nach Heidelberg eingeladen und auch oft weiterempfohlen, auch in der Schweiz und in Österreich. Seit den 1980er Jahren hatte er über 20 Jahre lang sicher auch mehr als 30 Seminare bei mir besucht, selten habe ich jemand ausgebildet, der die vermittelten Konzepte so differenziert, fundiert und dabei in sehr eigenständig-kritischer Weise aufgegriffen und sie sich auf herausragend eigenständige Art angeeignet und weitergeführt hat. Seine Bücher, besonders „Probleme sind Lösungen“

(ÖkoSysteme-Verlag) halte ich bis heute für das am meisten gelungene Buch für systemische und hypnosystemische Praxis. Er erfasst darin die zentralen Aspekte der Theorie, und dies in einer sehr wohltuend gut strukturierten und leicht verständlichen Form, vermittelt aber auch in einer enorm reichhaltigen, anschaulichen Form mit vielen praktischen Beispielen und Modellen (und dabei sehr gut strukturiert) eine sehr hilfreiche Systematik wirksamer systemischer und hypnosystemischer Arbeit in Psychotherapie und Beratung. Dabei zeigt sich auch Klaus besondere Begabung, ein riesiges Spektrum unterschiedlicher, teilweise auch zunächst sehr gegensätzlich wirkender theoretischer und praktischer Modelle klar aus einer integrierenden Meta-Perspektive zu einem konsistenten Gesamtkonzept zusammenzuführen. Das macht es bis heute zu einer sehr nützlichen Hilfe sowohl für neu Lernende als auch für sehr erfahrene Anwender. Ich empfehle es immer wieder in unterschiedlichsten Kontexten.

Was Klaus Mücke auch anging, immer habe ich ihn dabei quasi mit Haut und Haaren engagiert erlebt. Er machte keine „halben Sachen“. Ich weiß aus Rückmeldungen von vielen KlientInnen, denen ich ihn empfohlen hatte, wie hilfreich er nicht nur durch sein umfassendes Wissen und seine „technische“ Brillanz wirkte, sondern gerade durch seine intensive Bereitschaft, ihnen auf gleicher Augenhöhe achtungsvoll zu begegnen und sich auch emotional sehr berührend auf sie einzulassen. Wenn ich jemand mit großem Vertrauen empfohlen habe, dann immer Klaus Mücke.

Auch in seinen Weiterbildungsangeboten brachte er die Menschen mit seiner Klugheit, Klarsicht und seiner intensiven Präsenz dazu, sich tiefgehend sowohl professionell als auch in tiefgehender Selbsterfahrung einzulassen.

Gerade dies ist bis heute im systemischen Feld keineswegs selbstverständlich, Klaus bot dafür immer ein ermutigendes Beispiel. Viele Menschen, auch ich, schätzten ihn auch sehr gerade dafür, dass er aus den vertretenen Konzepten immer auch politische und gesamtgesellschaftliche Verpflichtungen ableitete und uns alle konsequent herausforderte, aus den Elfenbeintürmen heraus zu kommen und sich tatkräftig zu engagieren. Seine wissenschaftliche Arbeit im Bereich der systemischen Therapie bei Psychosen halte ich sowohl für die therapeutische Praxis, aber auch für einen würdigenden und gleichrangigen Umgang mit Menschen mit solchen Erlebnisprozessen für sehr verdienstvoll. In den letzten beiden Jahren vor seinem Tod setzte er sich mit intensivster Tatkraft für den Schutz von Menschen mit sexuellen Gewalterfahrungen ein und forderte kompromisslos dafür mehr Einsatz, exponierte sich dafür auch sehr mutig, oft so sehr, dass ich und andere, die mit ihm befreundet waren, Sorgen entwickelten, ob er damit nicht über seine Kräfte gehen würde. Auch seine offenen Schilderungen von Mehrgenerationen-Mustern, von denen er selbst auch betroffen war, zeigten keinerlei Hinweise auf die spätere Entwicklung. Und gerade in den letzten Monaten vor seinem Tod schien er auch in der Behandlung dieser Themen wieder eine gute Balance entwickelt zu haben. Noch ganz kurz vor seinem Tod hatten wir ein langes Gespräch, in dem er mir viele seiner sehr hoffnungsfrohen Perspektiven und erfrischenden Tatendrang für interessante neue Projekte vermittelte. Wie immer erlebte sich seine sprühende Kreativität und seine Lust, konstruktiv Neues in die Welt zu bringen, als auch für

mich sehr anregend.

Umso unfassbarer war dann für mich, aber offenbar für alle, auch für seine Familie, sein Entschluss, aus dem Leben zu gehen. Ich respektiere seine Entscheidung, sicher muss eine tiefe, vielleicht auch aus dem Bewusstsein sehr dissoziierte Verzweiflung dabei gewesen sein. Ich räume aber auch ein, dass ich in manchem inneren, imaginativen Gespräch mit ihm ihn auch schon „geschüttelt“ habe und ihn angefahren habe mit Sätzen wie „Mensch, Klaus, was hast Du Dir da für Deine Familie gedacht!“

Ich, aber sicher nicht nur ich, werde ihn dauerhaft vermissen mit seiner tiefen Menschlichkeit, seiner Aufrichtigkeit, seinem hintergründig-verschmitzten Humor, seinem wunderbaren Einfühlungsvermögen und seiner Beharrlichkeit, auch von seinem Gegenüber diese Aufrichtigkeit zu fordern und sich zu stellen in der Begegnung. Für mich hinterlässt Klaus eine sehr schmerzende Lücke, und ich glaube, die wird so nicht mehr zu füllen sein. Aber mit seinem Werk hinterlässt er aus meiner Sicht dauerhafte Verpflichtungen für uns alle. Und seine Familie verdient jede denkbare Unterstützung.

Dr. Gunther Schmidt, Leiter des Milton-Erickson-Instituts Heidelberg und Ärztlicher Direktor der sysTelios-Klinik Waldmichelbach-Siedelsbrunn

Foto: www.klaus-muecke.de



Ariane de Graaf

Leitung der Geschäftsstelle
geschaeftsstelle@dgsp.eu

www.dgsp.eu

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

Beitrittserklärung / Änderungsmeldung

Persönliche Daten

Vorname: _____ Nachname: _____

Straße/Nr.: _____

PLZ/ Ort: _____

Geb.-Datum: _____ Telefon: _____

eMail: _____

(Institut:) _____

Einzelmitglied:

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

Institut

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

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

Konto-Nr.: _____

bei der: _____

BLZ: _____

mittels Lastschrift einzuziehen.

Ort/Datum: _____ Unterschrift: _____

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
Dr. Thomas Prescher

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 Rendón Bengert

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 5, Juni 2015

u.a.

Alexander Leuthold
**Das System „Selbst“ –
Eine Erweiterung der
Perspektive auf Perspektiven**

Christoph Huy
**Navigieren mit dem inneren
Kompass – Konzeption eines
Fragebogens für SchülerInnen
zur (Wieder-) Entdeckung
persönlicher Lernressourcen
unter Einbezug somatischer Marker.**

Katharina Lamprecht
**Altere in der Zeit,
dann hast du früher Not**

Thomas Prescher
**Ermöglichungsdidaktik als
systemische Kompetenz
multifunktionaler
Lern- und
Arbeitsumgebungen**

Christoph Maitzen
**Unterrichtsnachbesprechungen
als Coaching**