



DGsP

Deutsche Gesellschaft für
systemische Pädagogik e.V.

u. a.

Johannes Schwehm
**Ideen für die
pädagogische Praxis:
Systemisches
Evaluierten von Unter-
richtsprozessen**

Thomas Prescher & Jan Hellriegel
**„John Wick“ – Der Actionfilm als
modernes Märchen zur Unterstützung
der unbewussten Bewältigung von
Entwicklungsaufgaben junger Männer**

Alfred Mack
**Transparente
Subjektivität**

Sonja Radatz
**Was die Weiterbildung
der Zukunft kann:
Weiterbildung erster, zweiter
und dritter Ordnung aus
Relationaler Sicht**

Ausgabe 1/2016

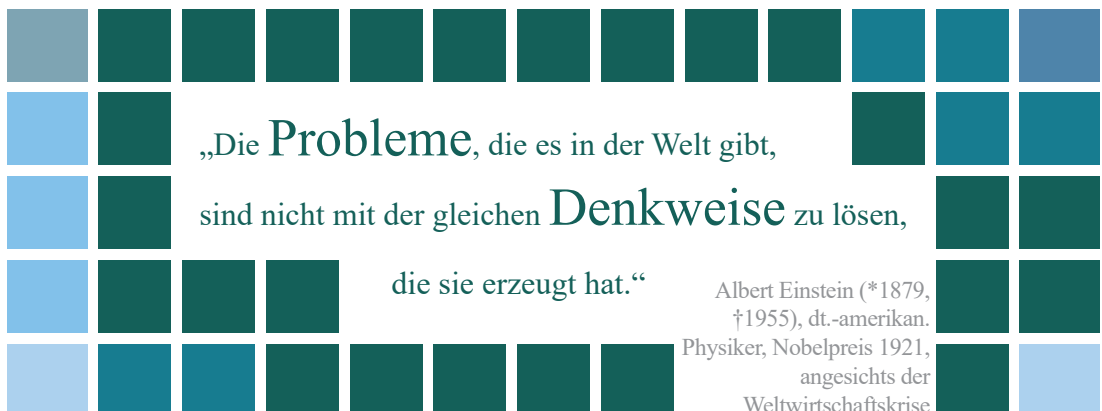
SYSTEMISCHE PÄDAGOGIK



Deep Water,
50x50 cm, 2010

Inhalt

Vorwort	3
Eberhard Falcke	4
Eisen, Pigmente, Papier und Poesie	
Beiträge:	
Alfred Mack	6
Transparente Subjektivität	
Thomas Prescher & Jan Hellriegel	36
„John Wick“ – Der Actionfilm als modernes Märchen zur Unterstützung der unbewussten Bewältigung von Entwicklungsaufgaben junger Männer	
Johannes Schwehm	44
Ideen für die pädagogische Praxis: Systemisches Evaluieren von Unterrichtsprozessen	
Harald Wenske	62
Methoden klassischer Einwandbehandlung unter systemischer Betrachtung	
Sonja Radatz	74
Was die Weiterbildung der Zukunft kann: Weiterbildung erster, zweiter und dritter Ordnung aus Relationaler Sicht	
Johanna Münch	80
Pflegepädagogik im Spannungsfeld zwischen Lehren und Begleiten	
Katharina Lamprecht	96
Etwas mehr Humboldt bitte!	
Tobias Scheliga	98
Systemische Beratung in der Pflegeausbildung mit Ausblick auf eine generalistische Ausrichtung	
Buchbesprechungen	116
Biographie Beatriz von Eidlitz	121



Vorwort

Das Plakat der diesjährigen Biennale Architektur in Venedig zeigt uns eine ältere Dame, die in einer Steinwüste auf einer Aluminiumleiter steht. Im Begleitbuch zur Ausstellung findet sich die Auflösung des Rätsels: Es handelt sich um Maria Reiche, eine berühmte Mathematikerin und Archäologin, die sich dem Studium der Nazca Linien in Peru über 40 Jahre ihres Lebens gewidmet hat.

Um die riesigen Zeichnungen erkennen zu können, ist sie immer wieder auf diese Leiter gestiegen – denn nur von einer erhöhten Perspektive aus, ergibt sich der notwendige Überblick.

Auch im Bereich der systemischen Pädagogik kann eine solche Leiter hilfreich sein, um bei der Vielzahl einzelner Projekte einen Überblick zu erhalten. Denn systemische Pädagogik findet sich immer stärker an unterschiedlichen pädagogischen Handlungsräumen.

So wirft im ersten Beitrag Alfred Mack die Frage auf, wie sich bei Akzeptanz konstruktivistischer Annahmen und der Einsicht, dass Objektivität unmöglich ist, Subjektivität transparent in Kommunikation mitteilen lässt – und welche Referenzen, welche neuen Möglichkeiten im Miteinander sich hierdurch eröffnen. Im Anschluss eine Einladung von Alfred Mack sich über einige (systemische) Begrifflichkeiten zu verständigen.

Am Beispiel eines Actionfilms rund um den Helden John Wick, in den USA 2014, in Deutschland 2015 in den Kinos angelaufen, zeigen Thomas Prescher und Jan Hellriegel auf, dass solche Filme betrachtet und interpretiert werden können als unterstützender Beitrag zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben junger Männer.

Johannes Schwelm, der 2015 die Förderung wissenschaftlicher Arbeit durch die DGSP erhielt, stellt uns in seinem Beitrag eine Zusammenfassung seiner Masterarbeit vor. Ziel ist es Unterrichtsprozesse systemisch zu evaluieren. Ansätze einer systemischen Feedbackkultur werden sichtbar. Auch Christiane Albrecht beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit Fragen der Didaktik systemischer Weiterbildung – ihr Vorschlag: die Bildung von Reflexionstrios, damit die Lernenden sich als Mitgestalter ihres Lernwegs erfahren und begreifen können – ein Ansatz, der sicher auch auf andere Lehr- und Lernarrangements übertragbar ist.

Mit einer völlig anderen Zielgruppe beschäftigt sich Harald Wenske in seinem Beitrag über mögliche Methoden einer Einwandbehandlung. Einwände gibt es wohl in allen klassischen Lehr- und Lernsettings – aber eben auch in Verkaufsgesprächen. Und so werden hier am Beispiel des Pharma-referenten Möglichkeiten einer systemischen Betrachtung solcher ‚Einwandgespräche‘ aufgezeigt. Sonja Radatz widmet sich in ihrem Beitrag der Frage nach grundsätzlichen Möglichkeiten von Weiterbildungen. Sie erörtert die Möglichkeiten einer Weiterbildung zweiter und dritter Ordnung aus relationaler Sicht, um das Ziel von Weiterbildung, welches nicht allein im Erhalt eines Zertifikats liegen kann, nicht aus dem Auge zu verlieren.

Johanna Münch und Tobias Scheliga (auch er wurde in seiner wissenschaftlichen Arbeit durch die DGSP 2016 gefördert) beschäftigen sich in ihren Beiträgen mit unterschiedlichen Aspekten der Pflegepädagogik. Während sich Johanna Münch stärker mit der Frage nach der geänderten Rolle des Lehrenden im Hinblick auf eine Transformation zum Lernbegleiter auseinandersetzt und hier Ansätze für einen möglichen Weg aufzeigt, widmet sich Tobias Scheliga der Frage nach der grundsätzlichen Möglichkeit einer systemischen Ausbildung in diesem Bereich.

In Anbetracht dieser vielfältigen Entwicklungen wird sich die DGSP damit auseinanderzusetzen haben, wie sie als Dachgesellschaft ‚systemischer Pädagogik‘ den sich ändernden Anforderungen in pädagogischen Handlungsräumen gerecht werden will: Lernbegleiter, Lerncoach und andere pädagogische Konzepte an Schulen und Ausbildungseinrichtungen erfordern ein Nachdenken darüber, ob der ‚Klassische‘ systemische Berater, Supervisor und Coach diesen Veränderungen noch gerecht wird oder ob wir nicht auch hier uns stärker mit den erkennbaren ‚Linien und Zeichnungen‘ in der pädagogischen Welt aus einer erhöhten Perspektive beschäftigen müssen, um ‚systemische Pädagogik‘ weiterzuentwickeln.

Don Hise



Eisen, Pigmente, Papier und Poesie

Wer das Werk von Beatriz von Eidlitz überblickt, kann sich leicht in eine Wunderkammer des Augenzirkels, des Assoziationsreichtums versetzt fühlen. Die vibrierende Präsenz der Farbpigmente, die erdige Tiefe von Rostpartikeln und dunklen Tönen, die lebendigen, wie gerade erst von Naturkräften zugeordneten Oberflächentexturen. Und zugleich diese eminente Akkuratess, dieses präzise Kalkül bei der Setzung der Formmotive, der formalen Akzente und - nicht zu vergessen - bei der Platzierung der Bildobjekte im Raum. Freiheit, Zufall und Spiel verbinden sich da mit genauestem Gestaltungswillen. Ein wahrhaft abenteuerliches Kompositionsprinzip - im besten Sinne.

Aber was ist das für eine Bildwelt, was für ein Formen- und Motivrepertoire, dessen Erweiterung Beatriz von Eidlitz stetig vorantreibt? Im Einzelnen sind ihre Arbeiten oft genug von entschiedenem Ernst. Viele haben das Zeug zu gewichtigen Zeichen oder Symbolen. Ihr Sinn bleibt trotzdem offen. Ihre Bedeutung vermittelt sich eher durch die Stimmung, die sie mit ihren ästhetischen Mitteln erzeugen. Mit der Moderne haben sich ja die Bedeutungen von Dingen und Symbolen bis zur Auflösung gelockert. Danach widerfuhr das gleiche den Maßstäben der Kunstbetrachtung. Seitdem gehören Stimmungswerte zu den wesentlichen Schlüsseln der Wahrnehmung, ein Wandel, der sich durch den Überschuß medialer Phänomene noch gesteigert hat. Beatriz von Eidlitz muß diese veränderten Wahrnehmungsverhältnisse nicht ausdrücklich thematisieren, um deutlich zu machen, daß sie sich auf ihre ganz eigene Weise darin bewegt.

Ihre „Monde“ auf tiefschwarzem Grund, eine sechs Meter lange Bildtafel, strahlen eine magische Intensität aus, wie der Mond seit je, dennoch sehen wir das Gestirn in dreifacher Variation gesetzwidrig durch den Bildraum kugeln. Da treffen sich Eindringlichkeit und das ironische Bewußtsein der Entmystifikation ohne sich gegenseitig das Geringste zu nehmen.

„Hier haben meine Bilder ihre Vorfahren“, sagte die Künstlerin bei einer Fahrt durch die farbigen Felslandschaften der Quebrada de Humahuaca im Nordwesten Argentiniens. „Allerdings eine ferne Verwandtschaft. Da liegt viel dazwischen.“

Tatsächlich: Um simple Einflüsse durch Reiseeindrücke geht es hier nicht. Schon eher um die Bildkraft von früh bestaunten und darum nie vergessenen Wunschorten, die auf den Grund der Erinnerung abgesunken sind und dennoch durch alles Spätere hindurch Orientierungen und Entscheidungen beeinflußt haben. Als Kind mit ihren Eltern und später als junge Frau hat Beatriz diese Gegenden bereist, ebenso wie Patagonien und fast alle anderen Landstriche Argentiniens. Während der Herrschaft der argentinischen Militärdiktatur verließ sie das Land 1979. Die Kunststudentin beschloß, ihr Studium in Europa fortzusetzen.

Das Interesse für handgeschöpftes Hadernpapier führte sie Mitte der achtziger Jahre in die waldviertler Papiermühle in Bad Großpertholz. Dort begann sie mit Papier zu arbeiten, zunächst in skulpturaler, dann in bildhafter Form. Daraus entwickelte sich im Lauf der Zeit nichts Geringeres als die Erfindung einer neuen Technik, nennen wir sie das BvE-Verfahren. Eisenbleche, Farbpigmente und geschöpftes Papier sind die wesentlichen Ingredienzien, die Oxydation - vulgo: der Rost - ist der entscheidende Prozeß, in dem sich das Zusammenwirken dieser Elemente vollzieht. Das heißt - alle unorthodoxen Werkstoffe besitzen ja ihre eigene Symbolik - es handelt sich um quasi archetypische Materialien der Menschheitsgeschichte. Doch das nur nebenbei. Beatriz von Eidlitz liebt die daraus resultierenden Gestaltungsmöglichkeiten, doch sie macht daraus keinen Fetisch oder Materialkult.

Allerdings versteht sie sich nicht als Malerin sondern als Bildhauerin. Hat man allein ihre Bildobjekte im Blick, mag das zunächst verblüffen. Vergegenwärtigt man sich aber ihre Arbeitsweise, leuchtet das sofort ein. Da werden Eisenbleche, Pigmente und Papierpulpe in mal delikater, mal handfester Weise

zusammengeführt und schlußendlich „entwickelt“ sich das Ergebnis in einem Prozeß, an dem Kalkül, Zufall und physikalische Einflüsse allesamt ihren Anteil haben. Daraus entstehen diese faszinierenden Texturen. Mit den Worten der Künstlerin: „Offene Poren, >atmende< Oberflächen sollen die Grenzen zwischen dem materiell Entstandenen und dem absichtsvoll Gemachten durchlässig erhalten. In der Transparenz der Form hin zum Ungeformten, im Ineinander von Komposition und Textur zeigen sich für mich die Polaritäten des Lebendigen - Plan und Zufall.“

Wie gesagt, es gibt bei Beatriz von Eidlitz eine große Vielfalt der Formmotive. Sie gehört nicht zu jenen, die ihr Werk als monolithisches Monument ihres Stils errichten. In dem Vorstellungsraum, den sie eröffnet, gibt es sehr verschiedene Kabinette. Einerseits ist das eine gewählte Freiheit. Doch nicht allein. 1995 konstatierte Hans Belting „Das Ende der Kunstgeschichte“. Das heißt, die Kunst geht weiter, sie findet aber unter veränderten Bedingungen statt. Das zeigt sich bei Beatriz von Eidlitz, wie bei vielen anderen, in dem Bewußtsein, daß es heute kaum noch um das Erfinden gänzlich neuer Formen und Inhalte gehen kann. Stattdessen liegt der Akzent stärker denn je auf dem Entwickeln neuer Ausdrucksweisen, auf dem Reflektieren, dem Weiterbearbeiten der im großen Kulturarchiv gespeicherten Bestände. „Weltenlexikon“ heißt eine ältere Arbeit, mit der die Künstlerin diesem Tatbestand schalkhaft Reverenz erweist.

Sie hat diese Freiheit zur Vielfalt genutzt, um auch selbst mit ihrem Werk ein bereits gut ausgestattetes Archiv der Formen, der Funde und Neuerfindungen zu erstellen. Doch was heißt Archiv! Strahlen doch ihre Arbeiten in Wahrheit eine ungemein lebendige Wirkungskraft aus. Es ist eine sehr poetische Abstraktion von der Wirklichkeit, die hier die Bildauffassungen bestimmt.

Trotz der völlig neuen Verbindung von Materialien arbeitet Beatriz von Eidlitz auf ihre Weise in sehr klassischer Manier. Ihren Arbeiten eignet Intensität und Passion und eine formale Entschiedenheit, die nicht mit sich handeln läßt. Das betrifft nicht nur jene Bildobjekte, deren klare, direkte Formensprache ihnen eine gewisse Mächtigkeit verleiht, ohne sie deshalb schwer erscheinen zu lassen. Es gilt auch - überraschenderweise - für Motive, die, ohne direktes Zitat zu sein, der popkulturellen Sphäre nahestehen.

Darum besitzen die Arbeiten von Beatriz von Eidlitz bei aller Vielgestaltigkeit dennoch ihren unverwechselbaren Charakter. Sie behaupten sich also auf dem Feld medialer und künstlerischer Bildproduktion mit höchstgener Bravour.

Quelle: Beatriz von Eidlitz, Katalog

Herausgeber: Beatriz von Eidlitz

Text: Dr. Eberhard Falcke

Fotos: Thomas Lomborg, Beatriz von Eidlitz

Gestaltung: Renate Koch, Karlsruhe

Druck: Engelhardt und Bauer, Karlsruhe

Auflage: 1000 Stück

© 2007 Beatriz von Eidlitz

In Zusammenarbeit mit:

Kunsthaus Fischer, Torstraße 23, 70173 Stuttgart

Galerie Mazzara & Mollwo, Gartengasse 10, 4125 Riehen/Basel, Schweiz

<http://www.mollwo.ch/Eidlitz/text.html>

Alfred Mack

Transparente Subjektivität als (m)eine Art Realität zu konstruieren

Warnhinweis: Die im Artikel verwendeten Modelle und Konzepte sind keine Realität! Es sind lediglich sprachliche Optionen zur Erzeugung innerer und äußerer Kontraste. Was für Sie daraus entsteht, hat etwas mit Ihrer Subjektivität zu tun. Diese wird darüber transparent.

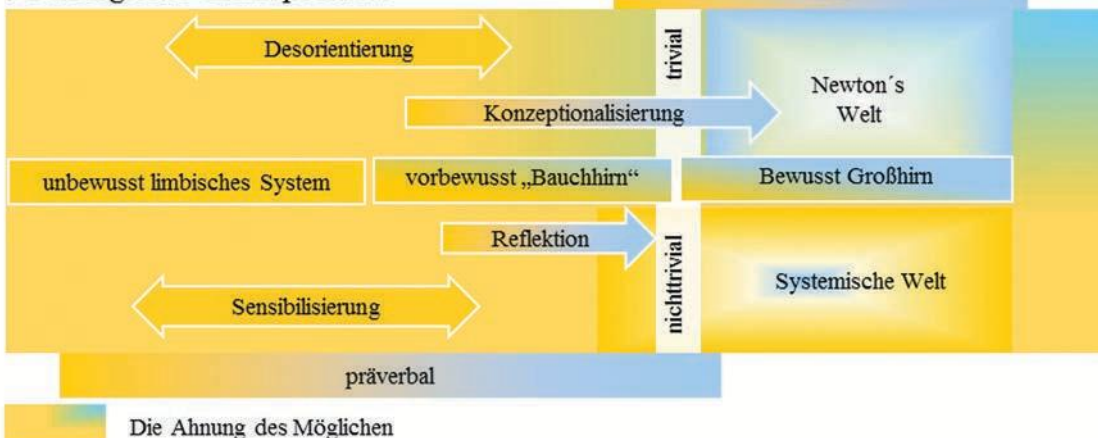
Der Einstieg

Irgendwie brauchen wir Menschen geeignete Orientierungen, um uns in der Welt zurechtzufinden, damit gelingendes Leben gelingen kann. Sonst stolpern wir von einer Unwäg-

barkeit zur nächsten. Ein gerütteltes Maß an Klarheit und Eindeutigkeit wäre da enorm hilfreich, damit wir wissen, was richtig und falsch ist, was wir zu tun oder zu lassen haben. So eine konfliktfreie Orientierung hätte schon etwas Entlastendes.

Doch solche Hoffnungen werden durch die konstruktivistischen Ideen zunichte gemacht. Na gut – wenn uns schon der Konstruktivismus den Weg zur Objektivität verbaut, dann versuchen wir es mal mit Subjektivität. Das dürfte ja kein Problem sein, da wir als Subjekte, haben wir der Objektivität erst einmal abgeschworen, sowieso nur Subjektives können. So ein Orientierungswert für das gelingende Leben könnte ja auch in unserer Subjektivität enthalten sein. Dafür brauchen wir die Transparenz der Konstruktion unserer Subjektivität. Für den sozialen Abgleich sollten wir dann diese Konstruktion der Subjek-

Neurologische Grundposition



Die Ahnung des Möglichen

Die Ahnung des Möglichen = entsteht aus der Berührung mit dem Leben an sich, individuell, einmalig. Jeder **Stressor** wird zuerst im limbischen System verarbeitet, das seine Verarbeitungsmuster über Jahrtausende im Dienste der Autopoiesis entwickelt hat. Halten Sie doch einmal die Luft an, ... die Wirkung der Autopoiesis. Das **limbische System**, auch das Bauchhirn, ist zuständig für Emotionen, Gefühle. Ein Teil der Wirkungen erreicht unser Bewusstsein, wir können dann darüber reden. **Sensibilisierung**: Empathie ist nach außen gerichtet, Emotionalität nach innen; Erweiterung der Wahrnehmung. **Desorientierung** als Reiz zur Entscheidung zwischen Assimilation und Akkommodation. **Reflexion**: Erlebnis-Zugang zu Wahrnehmung und Auto-

matismen. Reden und Denken reicht nicht!

Konzeptionalisierung: „erfinden“ einer inneren Logik in der bewussten Erfahrung, beweisbar, belegbar. **Newton's Welt** = explizites Wissen, beschreibbar, erfassbar (nur trivial).

Systemische Welt = Vernetzung, Rekursion, Gedächtnis, Autonomie, Kontingenz. Chaotisches System der Wechselwirkungen. Auch hier können wir messen, nur mit der Bedeutung haben wir Probleme.

Trivial/nichttrivial = Konzept von H. v. Förster, trivial = analytisch bestimmbar (in endlicher Zeit), nichttrivial = Gedächtnis, Vergangenheitsbezogen.

Denke nicht an einen Bären ... wenigstens nicht rosarot => da greift das limbische System ein

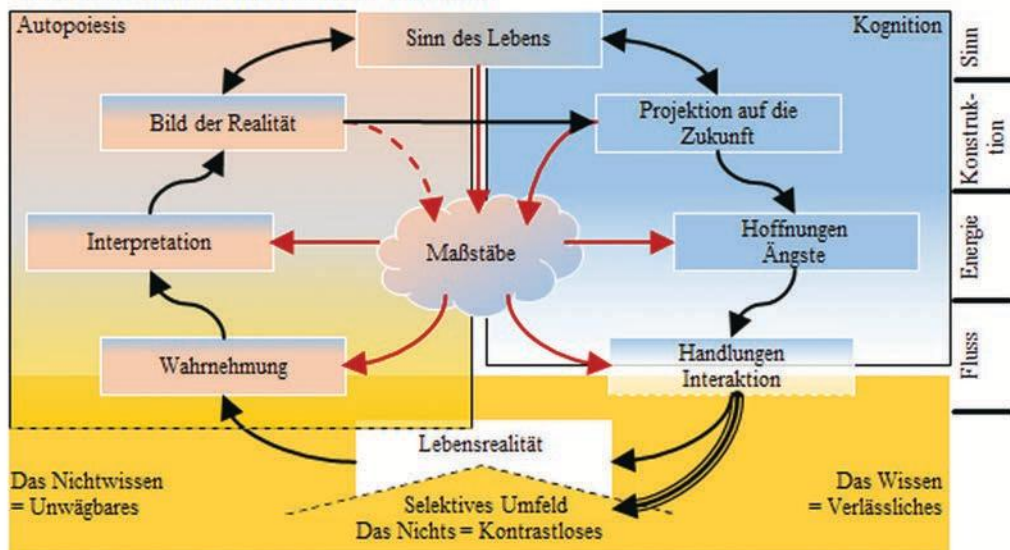
tivität in die Kommunikation bringen. Damit schaffen wir auch die Möglichkeit als einmaliges Individuum erkennbar zu werden. Wir? Nein, ich! Über transparente Subjektivität in einer entpersönlichten, wissenschaftlichen Sprache zu schreiben, macht für mich keinen Sinn. Gleichzeitig ist für mich damit auch ein Wagnis verbunden. Ich schreibe über mich, meine Subjektivität. Ich lade Sie dazu ein, parallel zum Lesen auch ein Risiko einzugehen und nach den Resonanzen in Ihrer Subjektivität Ausschau zu halten.

Wenn ich einem Reiz begegne

Da ich bei der Interaktion mit meinem Umfeld keine Nervenzellen austausche, wird sich meine Wahrnehmung wohl auf das abstützen, was meine Sinnesorgane aus den Reizen machen, die von innen und außen wirken. Diese Nervenzellen erzeugen durch

spezifische Anregungen elektrische Impulse. Die Impulse werden direkt nach den Sinneszellen so verarbeitet, dass dominant nur Unterschiede im Sinne von Kontrast oder zeitlicher Veränderung weiter geleitet werden. Legen Sie als Experiment einen Radierer oder einen Kuli auf Ihren Stuhl und setzen sich darauf. Relativ schnell wird Ihre Wahrnehmung des Gegenstandes verblassen. Erst nach längerer Zeit wird sich wieder ein dumpfes Druckempfinden einstellen. Darüber hinaus ist die Sensibilität meiner Sinneszellen begrenzt. Mein Körper verschließt sich nun mal der unendlichen Vielfalt da draußen. In den tiefen Schichten meines neuronalen Netzes, in meinen archaischen Strukturen, findet eine extreme Reduktion der im Körper wirksamen Reize bei der Weiterleitung zum Gehirn statt. So schützt mein Körper sein Gehirn vor Überflutung und Überlastung. Diese

Wirknetz der individuellen Realität



Die Maßstäbe, welche wir an die Lebensrealität anlegen, bestimmen die Lebensrealität.

Newton's Maßstäbe werden eine mechanistische Welt erschaffen, die immer wieder mit dem Nichtmechanistischen des Umfeldes kollidiert. Systemische Maßstäbe werden zu einer immanenten Anpassungsfähigkeit führen. Die **Vergangenheit direkt** zu bewerten reduziert Zukunftsfähigkeit

Diese Individuen bilden Systeme ► Regeln und Orientierungen im Sozialsystem sind Produkte der Rekursionen und der Systemgestaltung. Relationen sind Beziehungsoptionen zwischen Objekten, über welche Stressoren wirken können. Stressoren brauchen Energie und erzeugen Wirkung. Die

Wirkung entsteht entsprechend der inneren Verarbeitung des Empfängers. **Konstante** (im Sinne einer dynamischen Stabilisierung) „Stressoren“ sind **wirkungslos!** Nur sich verändernde Stressoren können Veränderung erzeugen (ist im neurologischen System schon verankert).

Sinn des Lebens und die Autopoiesis wirken als übergeordneter Regelkreis. Das selektive Umfeld hält Sicherheiten bereit, das nennen wir **Wissen**. Das Wissen liefert den Kontrast zum **Nichtwissen**. Hier wissen wir wo Wissen fehlt. Unabhängig davon können wir vermuten, dass etwas existiert, das für uns – noch – keinen Kontrast macht, **das Nichts**.

Begrenzung hat sich im Dienste der Autopoiesis entwickelt. Das ist so etwas wie ein elementarer Überlebenssinn, der schon bei den einfachsten lebenden Zellen zu beobachten ist – also auch in jeder unserer Zellen –, der sich in komplexeren Strukturen fortgepflanzt hat und der versucht durch eine ständige Anpassung sowie durch Bewahrung seiner basalen Zirkularität, sich und seine Art zu erhalten (Maturana, Varela). Meine neuronalen Körperfunktionen erfassen und geben das weiter, was für mein stetiges Werden dienlich ist. Das dürfte die evolutionäre Idee für die Funktionalität meiner Sinnesorgane und deren Reizleiter sein. Ob das bei Ihnen auch so ist?

Auf dieser reduzierten Basis aufbauend versuche ich dann mein Modell der Realität zu konstruieren und mit anderen Menschen abzugleichen. Das ist dann das, was sich ereignet, wenn Sie diesen Artikel lesen und Sie mit mir in Dialog gehen. Weichen meine kognitiven Konstruktionen zu sehr von meiner Körperweisheit ab, so habe ich den Verdacht, werde ich krank, körperlich und psychisch. Dann brauche ich die Möglichkeit, meine Konstruktionen wirksam zu verändern. Ein erster Schritt dazu ist die Transparenz meiner Subjektivität. Packen wir es an!

Diese erste Verarbeitung der Nervenreize meiner Sinneszellen ist weitgehend unbewusst und erstreckt sich über die Reizleiter, das „Bauchhirn“ und das limbische System, mit Stammhirn und Zwischenhirn. Zu dem, was dort passiert, habe ich praktisch keinen bewussten Zugang und kann doch erleben, wie aus diesen Tiefen die Grundmuster meiner Emotionen und meiner Ichpositionen in der Welt geprägt wurden und werden. Nur mit dem, was aus dieser archaischen Körperweisheit in mein Bewusstsein weitergegeben wird, kann ich etwas bewusst tun. Das bedeutet für mich auch, dass mein kognitives Denken ungeeignet ist, die Weisheit meines Körpers zu erfassen.

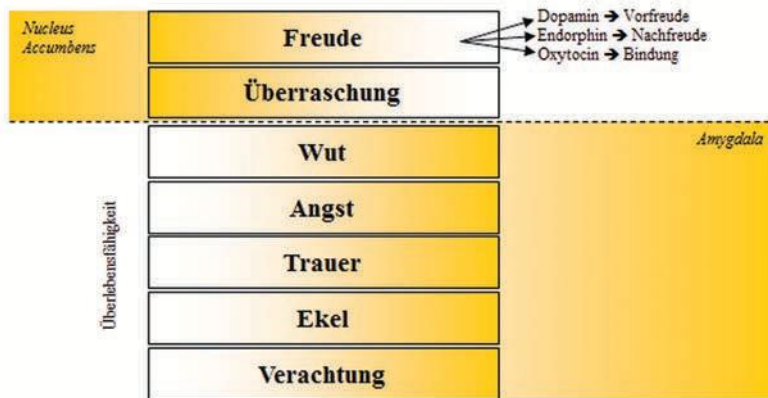
Doch wie schalte ich das kognitive Denken ab? Wie verschaffe ich mir Zugang zu dieser Weisheit? Interessiert Sie Ihre Körperweisheit auch? Da geht schon was ... wenn ich viel übe ... das „Hirn“ abzuschalten. Das, was daraus als Erkenntniserleben entsteht, bestätigt sich in meiner eigenen Lebensrealität und braucht keine Rechtfertigung. Solches Erleben kann ich in die Kommunikation bringen. „Ich erlebe gerade, wie ich durch unsere Art miteinander zu reden Kopfschmerzen bekomme. Halten Sie unseren Dialog für zielführend?“ Ich hatte mich einmal getraut diesen Satz in einer Besprechung im Unternehmen zu sagen um daraufhin viel Krampflösendes zu erleben.

Über dieses Beispiel kann ich nun den Faden aufnehmen, hin zu einer kommunikationsfähigen Transparenz der Subjektivität.

Wenn sich ein Stressor in mein Bewusstsein schleicht

An das, was mein neurologischer Filter aus einem Reiz macht, schließen sich weitere Verarbeitungsprozesse an. Für alle diese Verarbeitungsschritte erlebe ich eine Entwicklungsabhängigkeit. Hier halte ich die ganze Bandbreite von Entwicklungskonzepten und Abstufungsmodellen für relevant. Beispielhaft kann ich Autonomie, Logik oder Kompetenz als sequentielle Entwicklungen auffassen, die sich bei mir auch lebensgeschichtlich abbilden. Abwertung bzw. Passivität ist ein Beispiel für ein Abstufungsmodell. Solche Orientierungen sind immer mit Wirkungsvorstellungen verknüpft, richten darüber meine Fokussierungen und Intensionen für Anschlussfähigkeit und Veränderungsprozesse aus. Dazu kommen noch meine lebensgeschichtlichen Prägungen, meine sozialgenetischen Wurzeln und die situative Ausrichtung meiner Aufmerksamkeit. Meine momentan wirksamen Orientierungen fasse ich mit dem Begriff – Realitätsmodell –, aus welchem ich dann als Projektion das Verlässliche und das Unwägbare der Zukunft ableite. Diese Projektionen führen über Hoffnungen

Neuronale Quellen der Emotionen



Nucleus Accumbens und Amygdala sind funktionale Bereiche des Stammhirns. Die Emotionen der Amygdala haben überwiegend eine Schutzfunktion. Diese Quellen sind weitgehend unbewusst! Das sind Bewertungen, die uns die Autopoiesis dringend vorschlägt.

und Ängste zu den Impulsen, welche meine damit verbundenen Prozesse und Handlungen mit Energie versorgen. Daraus entsteht dann meine Lebensrealität. Das zugrunde liegende Modell der Realität hat sich bei mir ständig verändert. Könnte das bei Ihnen auch so sein? Im Dialog wird das dann entscheidend, wenn ich aus meiner Subjektivität kommuniziere und mein Gegenüber aus seiner. Dann braucht es eben diese Transparenz der Subjektivität.

Für die Betrachtung hier greife ich meine Logikentwicklung heraus. Meine Autonomie und Kompetenzentwicklung würden sich ebenso als Differenzierungsmodelle zur Erzeugung von Orientierungswert für Handlungen eignen. Abwertung oder Passivität sind eng mit den lebensgeschichtlichen Prägungen sowie den sozialgenetischen Filtern verwoben und brauchen somit für eine geeignete Transparenz viele Worte.

Alles zusammen würde die Komplexität überhöhen. Also schränke ich mich auf die Logik ein. Das ist doch logisch. Doch Logik hat nur für sich selbst Recht. Sie kann nur sich selbst bestätigen, aber sich keinesfalls selbst beweisen, jedenfalls wenn ich Kurt Gödel's Unbeweisbarkeitstheorem ernst nehmen. So werde ich immer wieder entscheiden müssen, welcher Logik ich in welchem Zusammenhang einen Orientierungswert gebe. Welche Logiken haben Sie verfügbar? Wie wählen Sie zwischen den Logiken aus?

Wie ich Ordnung in meine Leben bringe

Das erste, was ich mit meinem Stressor mache, der als Produkt meiner neuronalen Verarbeitung mein Bewusstsein erreicht, ist eine Einordnung in Ordnungssysteme.

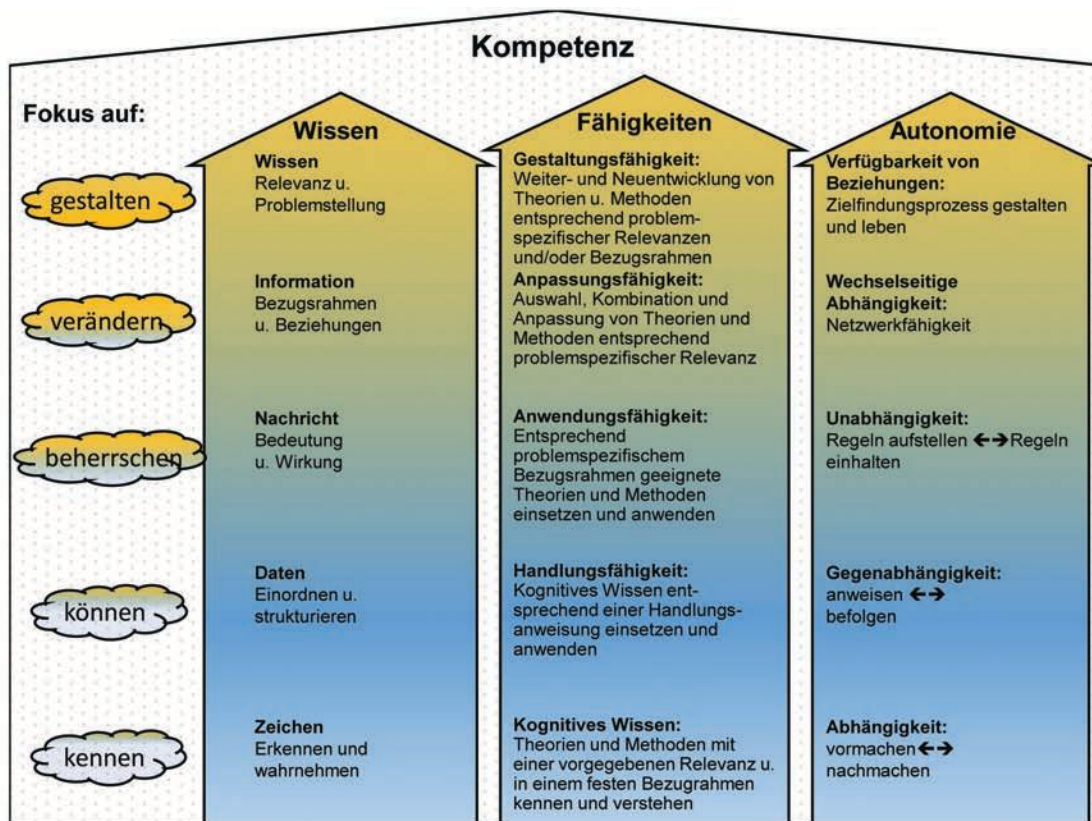
Das sind die landläufig bekannten Schubladen. Eine Grundorientierung bringt der Stressor schon aus meinen unbewussten, neuronalen Verarbeitungsprozessen mit.

Jede Einordnung ist hier auch mit einer Ausgrenzung verbunden. Meine Ordnungssysteme funktionieren wie eine Syntax für Stressoren. Bjarne, mein kleiner Enkel, macht das vorzugsweise mit dem Mund: essbar oder nicht. Anfangs gab es nur eine Nudelform, die essbar war. Zunehmend nutzt er alles auch als Experimentierfeld für die Entdeckung seiner Welt. Dass ein Löffel zwar auch in den Mund kommt, aber nicht essbar ist, hat er schon gelernt. Auch ich habe so angefangen und als Opa bin ich nun diesen Realitätsorientierungen längst entwachsen, so hoffe ich und möchte doch meine an Grenzen rüttelnde Entdeckerfreude bewahrt wissen. Meine Kopfschmerzen aus jener Besprechung kann ich in verschiedene Ordnungssysteme einordnen. Freund – Feind, Krankheit – Selbstschutz, ... sind Beispiele dafür. Jede Einordnung meiner Kopfschmerzen wird in der Folge eine eigene Realität erzeugen.

Die Vielfalt der Ordnungssysteme ist bei mir mit der Vielfalt der Stressoren gewachsen,

die ich in meinem Leben zugelassen habe. Eine solche Einordnung ist einerseits die kognitive Entsprechung meiner neurologischen Reduktion der Wahrnehmung, also Schutz vor Überflutung. Andererseits füge ich dem Stressor damit etwas hinzu, was erst durch mich damit verbunden wird. Kennen Sie Ihre mentalen Ordnungssysteme, die Ihnen das Leben vereinfachen?

Solche Ordnungssysteme können ihre Wurzeln auch in meinen Vorstellungen von Regeln und Rollenzuschreibungen des Umfeldes haben. Lehrpläne oder Modulbeschreibungen, Klassenräume oder Erlebnisräume, Lernziele oder Neugierde, Geld oder Nutzen, Macht oder Augenhöhe, Autonomie oder Bezogenheit ... bieten Zuordnungsmöglichkeiten. Mann, Frau, Lehrerin, Vorgesetzter, Kind, Partner, Kollege, Mutter, Vater, Opa ... Auch das sind komplexitätsreduzierende



Die Abstufungsmodelle Wissen, Fähigkeiten und Autonomie korrespondieren miteinander.

Kompetenz

Autonomie

→ **kennen** → kognitives Wissen ↔ vormachen – nachmachen ← **Abhängigkeit**
können → Handlungsfähigkeit ↔ anweisen – befolgen ← **Gegenabhängigkeit**
beherrschen → Anwendungsfähigkeit ↔ Regeln aufstellen – befolgen ← **Unabhängigkeit**
verändern → Anpassungsfähigkeit ↔ Netzwerkfähigkeit ← **wechselseitige Abhängigkeit**
gestalten → Gestaltungsfähigkeit ↔ Zielfindungsproz. ← **Verfügbarkeit von Beziehungen**

Kompetenzmodell der Medizin:

- Berechtigte Unsicherheit → Arzt im Praktikum
- Unberechtigte Sicherheit → Selbstsicherheit wächst schneller als die Kompetenz
- Berechtigte Sicherheit → (Lebens-)Erfahrung als Kompetenzgrundlage
- Unberechtigte Unsicherheit → Einzigartigkeit eines jeden Menschen

Möglichkeiten meiner Zuordnungen, die der repräsentativen Logik folgen. Immer wieder erlebe ich mich in dieser simplen Logik und frage mich, ob ich mehr Komplexität wagen soll. Diese erlebte Komplexitätsreduzierung kennzeichnet hier den Nutzenaspekt. In dieser Logik bin ich, wenn gefühlt jeder zweite Stein beim Strandspaziergang oder jede Muschel als Kunstwerk meine Aufmerksamkeit bindet und auch, wenn mich Werbung oder der schöne Schein übertölpeln. Werden mir diese Automatismen der Ordnungserzeugung bewusst, bekomme ich Optionen der Realitätsgestaltung und damit auch die Verantwortung dafür. Will ich das? Wollen Sie das? Solche Zuordnungen implizieren darüber

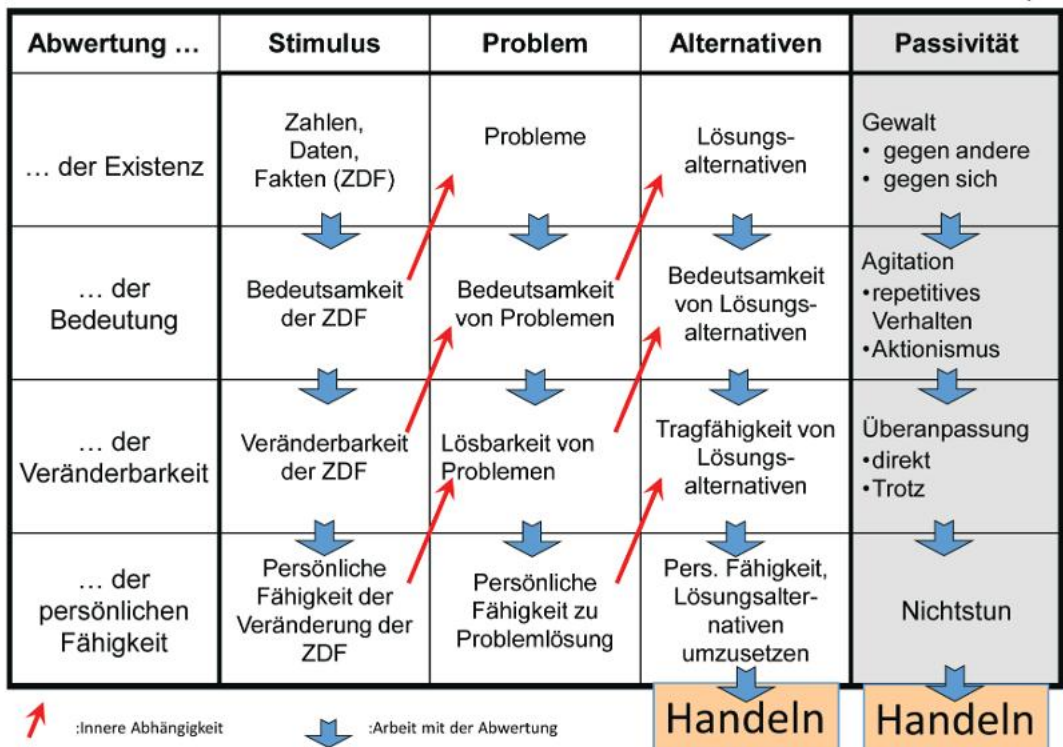
hinaus weitere Aspekte des Seins, die mich zum nächsten Erkenntnisschritt weiterleiten.

Wie ich zu Bedeutungen und Bewertungen komme

Die Einordnung des erlebten Stressors in ein Ordnungssystem allein erzeugt für mich noch keinen Orientierungswert für eine Reaktion. Auch deshalb, weil ich ja diese Einordnung – nach bestem Wissen und Gewissen, aber oft unbewusst – selbstherrlich hinzugefügt habe. Im nächsten Schritt gebe ich dem eingeordneten Stressor, also meinem bewusstwerdenden Erleben, eine Bedeutung.

Abwertung (nach Schiff):

Passivitätskonzept:



Auf dem Weg zum Handeln lassen sich keine Stufen überspringen → dort wo die höchste Abwertung stattfindet beginnt der Weg zum Handeln

Abwertung und Passivität:

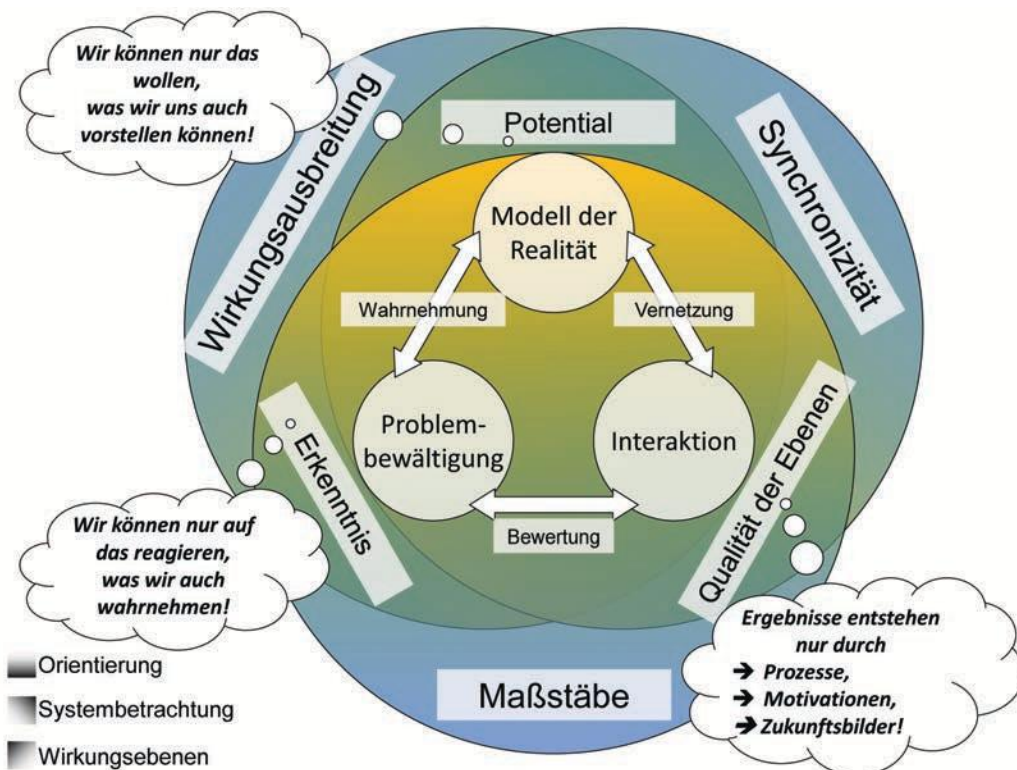
Abwertung (von: Stressor, Fakten, Probleme, Lösungen)
 Existenz
 Bedeutsamkeit
 Veränderbarkeit
 Persönliche Fähigkeit

Passivität (Problemlösung)
 Gewalt
 Agitation
 Überanpassung
 nichts tun

Bedeutungsgebung kenne ich aus dem Sprachbereich als Semantik. Auch bei meinen Stressoren und deren Interpretation sind Syntax und Semantik eng miteinander verwoben. Die Bedeutung folgt meiner Wirkungslogik, die ich mit der vorherigen Einordnung verknüpfe. Da begegnen mir immer wieder auch Anteile meiner kindlichen magischen Welt. Diese Bedeutungszuordnung meint, durch die Zuordnung Bedeutung erzeugen zu können. Professoren sind ..., Studenten sind ..., Ämter sind ... Besprechungsteilnehmer wollen was? Mit der Vorstellung, die wollen sich gegenseitig übervorteilen, hätte ich mit meinen Kopfschmerzen Schwäche gezeigt, wäre angreifbar geworden. Die Kopfschmerzen wären dieser Wirkungsvorstellung folgend

möglicherweise durch die feindselige Haltung entstanden und ich müsste mich schützen. Anscheinend hatte ich damals die Realität anders konstruiert, sonst hätte ich wohl nicht von meinen Kopfschmerzen und der damit verknüpften Ursachenidee gesprochen.

Die Bedeutung eines Erlebnisses, einer Wahrnehmung, ist bei mir eng mit meinen grundsätzlichen Wirkungsvorstellungen verknüpft. Doch die sind vielfältig. Davon gibt es bei mir mehrere, verschiedene. Bei der repräsentativen Logik und den magischen Vorstellungen sind wir schon vorbei gekommen. In bestimmten Situationen sind die hoch funktional. Wenn ich den Dachziegel bemerke, der gerade von oben kommt, reicht



Systemische Wirkungsausbreitung

- Aus welchem Wirkungszusammenhang erreicht uns eine Interaktion?
- Wie konstruieren wir daraus eine Realität?
- Wie leiten wir daraus eine Reaktion her?
- Welche Intension verbinden wir damit?
- In welchem Wirkungsnetzwerk wird unsere Reaktion dann wirksam?
- Woran können wir im Entstehenden unseren Anteil erkennen?

die Objektorientierung für eine angemessene Reaktion. Möchte ich mich im Vorfeld innerlich auf eine Situation einstellen, sind Imaginationen sehr hilfreich. Die mythische Logik bietet mir im Zusammenhang mit Machtstrukturen und Zugehörigkeit eine hilfreiche Orientierung. Mit der abstrakten Logik kann ich bestens technische Probleme lösen. In seinem Eifer hat der Ingenieur in mir mich dann noch auf ein unsicheres Terrain geführt. Über Regelungstechnik, Kybernetik zur Systemtheorie und zu rekursiv vernetzten Systemen. Rekursiv meint dabei zirkuläre, selbstbezügliche Wirkungszusammenhänge. Ich bin damit bei der Unbestimmbarkeit der Zukunft einer nichttrivialen Welt angekommen. Zu meiner Verwirrung lösen sich dort die Schubladen, die Ordnungssysteme, auf. Das entzieht meiner Orientierung die vereinfachenden Grundlagen und ich brauche für mein Kohärenzgefühl eine neue innere Basis. Das Separierende, das ich durch Einordnung und Bewertung erzeuge, weicht einem Verständnis von grundlegender Dualität. Nichts ist nur das Eine oder das Andere. Das führt zu Orientierungen, die sich vom Messbaren und den Wenn-Dann-Vorstellungen lösen. Deren Funktion übernehmen faktenarme Mustervergleiche mit inneren Markern der Stimmigkeit. Kennen Sie solche Marker auch, bei sich, bei Ihrem Gegenüber? Dieses Terrain fasse ich hier mit dem Begriff – überschauende Logik – zusammen. Die mir dort Orientierung gebenden Modelle nenne ich „Systemische Wirkungsausbreitung“. Das sind Sprachoptionen für gemeinsame Bilder, um damit in die Detaillierung und in die Kommunikation gehen zu können. Das wäre ein eigenes Thema.

Im Affekt sind Einordnung und Bedeutungsgebung bzw. Bewertung automatisiert. Da stört kein Reflexionsprozess den Übergang zwischen Wahrnehmung und Handlung.

Das hat auch seine guten Seiten. Irgendwie habe ich bei der Bedeutungsgebung meist das Problem, vor allem wenn ich mich dem Zeitstress entziehe, mich für eine Wirkungs-

logik entscheiden zu müssen, mit der ich die Bedeutung meiner Wahrnehmung herleite. Das ist auch so ein Konstruktionsbaustein meiner Realität. Solche Bedeutungsgebungen münden, in Verbindung mit meinen Wirkungsvorstellungen, in Bewertungen, meist gut verborgen in vermeintlichen Selbstverständlichkeiten. Die in meine Projektionen eingewobenen Muster verbinden sich mit Hoffnungen und Ängsten, richten darüber meine Emotionen und Befindlichkeiten aus. Es ist die Frage nach den wirksamen oder relevanten Maßstäben, die mir hier geeignete Kontraste ermöglichen. Diese Kriterien sind kein Bestandteil des erlebten Stressors, der erlebten Wahrnehmung. Solche Bewertungen entstehen aus meinen Zukunftsvorstellungen und dem damit einher gehenden Gewollten und Gefürchteten. Wenn es mir an der Stelle gelingt die selbstbestätigenden Anteile meiner Projektionen zu erkennen, zu hinterfragen und zu nutzen, werde ich handlungsfähig, kann ich gestaltend mitspielen.

Diese Einordnung und diese Bedeutungsgebung bringen mich in meinem Projekt, aus meiner Wahrnehmung einen Orientierungswert zu gewinnen, nur bedingt weiter. Die Zahl 43 z. B. kann ich einordnen und bedeuten wie ich will, wenn mir die Frage, auf die sie eine Antwort geben soll, und die Intensität der Frage unbekannt sind, dann hilft mir das alles recht wenig. Ich brauche dafür noch einen Kontext oder Bezugsrahmen. Nur so komme ich weiter.

Wie ich mir meinen Kontext schaffe und integriere

Ohne Systemgrenzen für Wechselwirkung und als Bezugsrahmen für Kontraste entsteht kein Orientierungswert. Meine repräsentative Logik braucht für das Ich das Du als Bezugsrahmen. Damit ich mich selbst erkennen kann. Der fallende Dachziegel und ich reichen in der Situation für eine Reaktion.

Meine magische Logik versucht durch innere und äußere Bilder oder Rituale, die bilden

hier den Bezugsrahmen, die Wechselwirkung mit dem Umfeld zu gestalten. Ob beim fallen- den Dachziegel ein Stoßgebet hilft? Obwohl, wenn ich dabei die Augen schließe, kann ich ja keinen Ziegel sehen. Doch die Trance des Gelingens, in die sich oft Sportler vor dem Start eines Rennens versetzen, scheint Erfolg zu stimulieren. Auch wenn Bjarne sich angeschlagen hat, ich meine Hand über die schmerzende Stelle halte und ihm ein trösten- des Lied von den wilden Piraten ins Ohr sum- me, auch dann spüre ich die Kraft der Magie. Meine mythische Logik beschäftigt sich mit Zugehörigkeit, Loyalität, Wir-Verantwor- tung, Aufopferung, Treue und Macht. Hier braucht das Wir das Ihr als kontrastgebenden Bezugsrahmen. In der Begegnung mit frem- den Kulturen erlebe ich einen Stimulus in diese Logik und erschrecke vor den damit oft verbundenen Bewertungen. Wenn ich dazu- gehören will, versuche ich mich anzupassen, nur um zu erleben, dass ich mich verliere. Es

sind die Heldensagen, die mir hier Beispiel sind. Dort, so scheint mir, wird gleichsam die Subjektivität auf die Gemeinschaft erweitert, übertragen und feindliches ausgegrenzt. Wa- rum gibt es keine Helden ohne Gefahr? Doch irgendwie zweifle ich an der Selbstlosigkeit meines inneren Helden. Schon in den Sagen werden die Helden am Ende meist reich be- schenkt. Möglicherweise hofft meiner auf so etwas.

Meine abstrakte Logik kann alles messen, be- weisen, berechnen und bestimmen. Wenn ich relative Maßstäbe wähle – besser als ..., mehr als ..., mächtiger als ..., 22 Grad sind warm genug ... – das ist hier dann mein Bezugsrah- men, beschleicht mich das Gefühl, dass ich mich damit selbst zum Objekt mache. Wie geht das Ihnen? Messgeräte taugen in ihrer Begrenzung auf Messbares nur für Objekte, also nicht für mich. Leitlinien und Standards entziehen meiner Subjektivität den Boden.



Logikentwicklung:

Das Ich braucht das Du, erlebt das Getrenntsein → repräsentative Logik

Das Ich erlebt seine mentale Stärke → magische Logik

Das Ich erlebt sich in einen Beziehungskontext eingebettet → mythische Logik

Das Ich erlebt seine Gestaltungskraft → abstrakte Logik

Das Ich erlebt seine Selbstbestätigung → überschauende Logik

Gleichzeitig fordert die Anschlussfähigkeit von mir Bezogenheit ein.

Meine überschauende Logik kann wenig Konkretes oder Greifbares, lebt von der virtuellen Veränderung des Bezugsrahmens. Sie stellt vor allem meine Projektionen in Frage, die ich aus meinen Realitätsbildern erzeuge und mit denen ich meine Lebensrealität gestalte. Darüber zeigt sie mir immer wieder, dass ich durch meine Wahlmöglichkeiten bei der Erzeugung von Orientierungen mit beteiligt bin an der Entstehung meiner Realität, falls es die gibt. Damit löst sich mein Erleben endgültig vom Augenblick ohne ihn zu verlieren und öffnet sich vollends für einen erweiterten, fließenden Bezugsrahmen.

Meine Welt der Logiken, die ich hier aufgezeichnet habe, geht von der beziehungslosen Objektorientierung bis zu einer alles in Wechselbeziehung wähnenden Vorstellung.

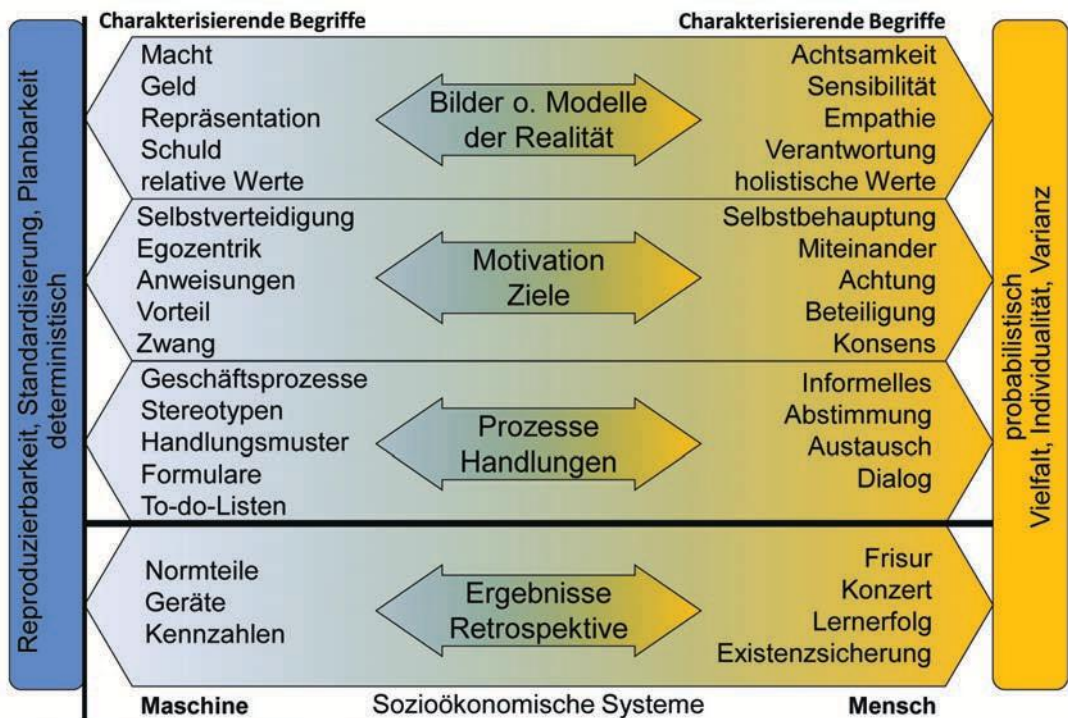
Damit braucht Bedeutung, wenn sie mir denn Orientierung geben soll, eine Vorstellung davon, aus welchem Wirkungskontext meine Wahrnehmung entstanden ist und welche Bereiche von den Wirkungsausbreitungen meiner Reaktionen betroffen sein werden. Sonst könnte ich mir das mit der Bedeutungsgebung sparen. Das ist dann mein funktionaler Bezugsrahmen. Die Schulnote 2,0 ist schlecht, wenn der Schnitt bei 1,3 liegt, sagt man. Mein Bauchgefühl meint da etwas anderes. Wem geben Sie Recht? Mit welcher Logik sprechen Sie hier Recht? Jemand mit einer 3,0 in einem 8-stündigen Fach hat vermutlich mehr Wissen im Thema, als jemand mit einer 2,0 in einer 2-stündigen Einführung zum gleichen Thema. Erst der Kontext gibt den Schulnoten oder den Bewertungen einen Orientierungswert. Die Kopfschmerzen auslösende Besprechung war ein Erstgespräch in einem Unternehmen. Ich war Berater des besuchenden Geschäftspartners und unsere Gesprächspartner hatten Angst davor, dass wir bestimmte Informationen missbrauchen. Nach meiner Öffnung, der Transparenz meiner Befindlichkeit, war das Schutzbedürfnis der Gesprächspartner deutlich reduziert

und wir konnten vorsichtig ertastend unsere wechselseitigen Vorstellungen in die Kommunikation bringen. Wieviel Wagnis wagen Sie?

Bei der Betrachtung der Kopfschmerzen behafteten Besprechung kommt ein weiterer Aspekt ins Blickfeld. So etwas kann ich ja einmal aushalten. Wenn ich jedoch weitere solche Besprechungen erwarte, möglicherweise wegen den versteckten Sprachspielen, dann haben die Schmerzen über die Situation hinaus eine Bedeutung. Es ist die Zeit, die sich als weitere Dimension des Bezugsrahmens ins Blickfeld schiebt. Einmaligkeit ist eine Eigenschaft des Augenblicks. Diese Einmaligkeit vererbt sich durch Anschlussbezüge auf jeden meiner Wahrnehmungsmomente und schreibt sich darüber in einem stetigen Wandel fort. Damit wird jede Wiederholung für mich zur realitätsfernen Konstruktion. An der Konstruktion von Wiederholungen scheitere ich. Da bin ich wohl begrenzt. Können Sie Wiederholungen konstruieren? Wie schaffen Sie das?

Wie ich einen Orientierungswert für meine Intension konstruiere

Ob alles, was ich wahrnehme und einen Bezugsrahmen hat, für mich wichtig ist? Wohl vorbereitet durch Einordnung, Bedeutungsgebung, Bewertung und Bezugsrahmen füge ich meiner Wahrnehmung abschließend passende Relevanzen hinzu und nenne das Ganze dann Wissen. Meine Relevanzen entspringen meinen bewerteten Zukunftsvorstellungen, ob erhofft oder befürchtet, die sich als Projektion aus den konstruierten Wirkungsvorstellungen ergeben. An den Relevanzen kann ich immer wieder meine eigenen Rollenbilder und meine Vorwegnahme von Reaktionen anderer erkennen. Oft beobachte ich mich dabei, meine Realitätsbilder so zu konstruieren, dass die sich ergebenden Relevanzen wenig von mir fordern. Da scheint auch viel Bequemlichkeit an der Konstruktion mit zu arbeiten. Welcher Wirkungslogik fol-



Trivial sind streng genommen nicht einmal die Maschinen

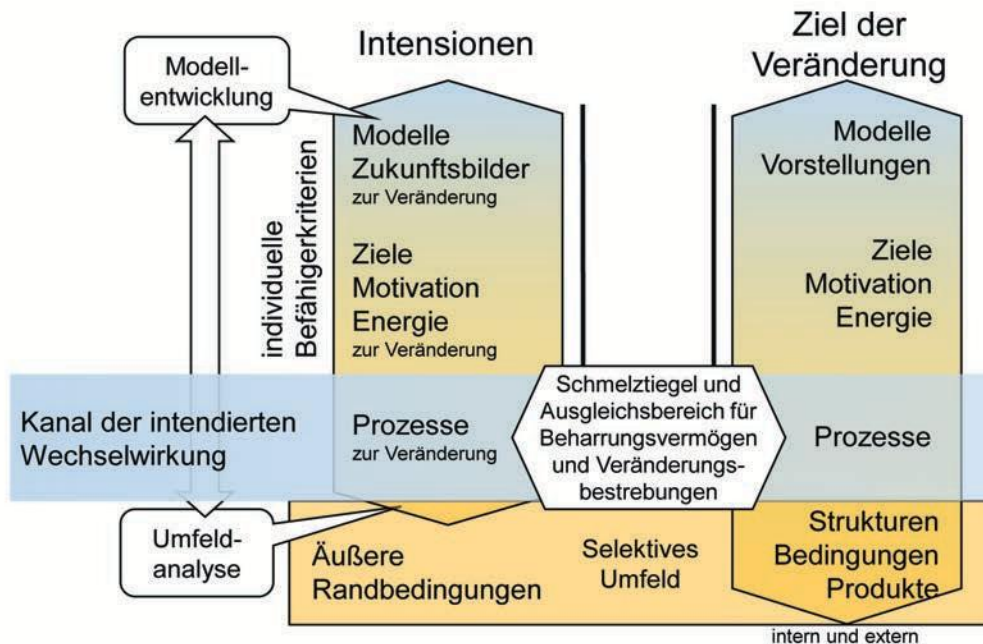
- Ergebnisse haben keinen Wert. Der entsteht erst durch konstruierte Maßstäbe.
- Prozesse sind immer funktional für das Ergebnis
- Motivationen stimulieren immer erfolgreiche Prozesse
- Innere Bilder richten die Motivationen immer stimmig aus

gen Sie, wenn Sie ein Shirt für 2€ oder eine Hose für 10€ kaufen, oder wenn Sie mehrere Menschen gleich behandeln wollen? Bei mir meint jede mir zugängliche Logik das in ihrer eigenen Art begründen zu können. Ich muss dann wieder entscheiden, welche davon Handlungsrelevanz bekommt. ... und jede Logik will mal relevant sein. Alle diese Bezugsrahmen und Zeitaspekte bedingen und erzeugen eigene Wirkungsvorstellungen. Erst über den sozialen Abgleich meiner Kontextkonstruktionen kann ich Einordnung und Co-transparent kommunizieren, ansatzweise.

Wie aus meinem Orientierungswert Handlung wird

Meine Überlegungen zur Konstruktion von Wissen sind durch eine Vielzahl von Einflussgrößen und Wechselwirkungen gekennzeichnet.

net. Wenn es dann mit der passenden Handlung nicht funktioniert, muss ich wohl die Konstruktion auf den Prüfstand stellen. Weiß ich etwas und handle nicht danach, weiß ich es wohl noch nicht genau genug. Gleichzeitig erlebe ich meist mehrere Handlungsoptionen als möglich. Dann habe ich das Problem eine auszuwählen, zumindest solange die Zeit alles in eine sequentielle Reihenfolge zwingt. Für diese Entscheidung brauche ich einen Maßstab. Doch gerade habe ich dargestellt, was ich alles für einen Orientierungswert hinzufügen, wie ich diesen selbst gestalte. Das bedeutet, dass ich für eine Entscheidung beliebig viele Maßstäbe erzeugen kann. Damit brauche ich einen Maßstab, um aus den Maßstäben den richtigen auszuwählen. und das Spiel beginnt von neuem. Versuchen Sie doch einmal nach diesen Überlegungen eine objektive Entscheidung zu fällen, die objektiv richtige Handlung zu wählen.



Relationen sind Beziehungsoptionen zwischen Objekten, über welche Stressoren wirken können. Stressoren brauchen Energie und erzeugen Wirkung. Die Wirkung entsteht entsprechend der inneren Verarbeitung des Empfängers.

Nur das, was wir mit Energie versehen und in den Dialog bringen, ist wirksam – ob intern oder extern

- Intern: braucht es die Transparenz der Subjektivität
- Extern: Interventionen → Wirkungsausbreitung → Wahrnehmung

Diese Individuen bilden Systeme → Regeln und Orientierungen im Sozialsystem sind Produkte der Rekursionen und der Systemgestaltung.

Nur sich verändernde Stressoren können Veränderung erzeugen (ist im neurologischen System schon verankert)

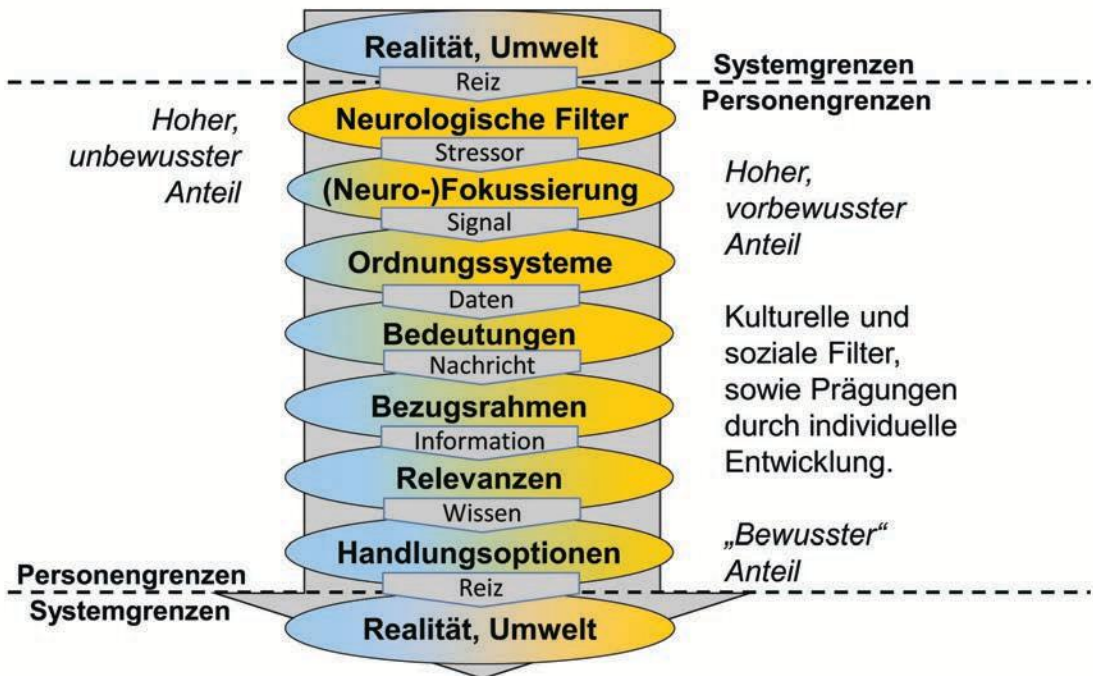
Abrundung

Die Subjektivität, ob transparent oder nicht, wurzelt bei mir tief im Unbewussten. Das mit meiner Transparenz wird deshalb wohl nur ungenügend funktionieren. Doch das Ungenügende ist wenigstens transparent subjektiv. Alles was ich aktiv in die Interaktion bringe, aktiv ausdrücke, wird von mir mit Energie versehen und ist bei mir in meine innere Projektion einer zukünftigen Realität eingebettet. Mit jeder Wahrnehmung einer solchen Interaktion, einer eigenen und einer fremden, schreibe ich mein Bild der Realität fort. In den seltensten Fällen bewusst. Wenn ich meiner mentalen Selbstbestätigung entgehen will, kann ich, nach einer solchen Reflexion über mei-

ne Konstruktionen, nur auf die autopoietische Weisheit meines Körpers hoffen. Die ist immer für mich da! Durch ein Training meiner somatischen Marker für Kongruenz und Stimmigkeit gelingt mir ab und an doch so etwas wie eine transparente Subjektivität in der Kommunikation. Das fühlt sich dann so gut an, dass sich der Versuch immer wieder lohnt.

Die Geschäftsbeziehung, jene mit den anfänglichen Kopfschmerzen, hat übrigens das gesamte Berufsleben der Gesprächspartner in jenem Unternehmen angehalten, schmerzfrei, mehr als 25 Jahre. Demnach scheint sich aus der Transparenz der eignen Subjektivität eine Orientierung für gelingendes Leben bilden zu können. Ob es das Wagnis wert ist?

Determinanten von Wissen



Da draußen und in mir gibt es eine chaotische Realität → Umwelt und Innenwelt!

Neurologische Filter:	Wir können nur die Wirkungen von Reizen in unserem neurologischen System wahrnehmen! Hier wirkt sehr dominant die Autopoiesis
Fokussierung:	Wir richten unsere Sensibilität aus! Wir schauen durch eine Röhre.
Ordnungssysteme:	Einordnung in Klassifizierungen.
Bedeutungen:	Wirkungszuschreibungen.
Bezugsrahmen:	Wahl des Kontextes (funktional, räumlich, zeitlich, ...).
Relevanzen:	Interessengeleitete Bewertung.
Handlungsoptionen:	Reaktionsmöglichkeiten.
„Bewusster“ Anteil:	Wir meinen, dass wir das, was uns steuert, wissen!

Die gewählte Handlung wirkt auf die chaotische Realität, Umwelt und Innenwelt, zurück.

Kontextbezüge ...

Bis hier her ist das alles mein individueller Versuch meine Art der Realitätskonstruktion deutlich zu machen. Warum Sie das, möglicherweise durchgehend bis hierher, gelesen haben, dafür können Sie nur in sich eine Begründung finden, mit Ihrer als Maßstab daran angelegten Logik. Rückmeldungen und Diskurse bei der Entstehung des Artikels haben mir die Vielschichtigkeit der Betrachtungsperspektiven auf das Geschriebene ver-

deutlicht. Möglicherweise deshalb, weil dort draußen Menschen mit ebenfalls unterschiedlichen Logiken unterwegs sind. Diese unterschiedlichen Realitätszugänge brauchen für die Einordnung wohl auch unterschiedliche spezifische Kontextkonstruktionen und damit auch unterschiedliche Kontextinformationen. Nach einem Kontext zur überschauenden Logik hat mich niemand gefragt, das war nie Diskussionsthema. Hier wurde nur der Mangel an verständlichen Begriffen für systemische Bedeutungsgebung angesprochen.

Die abstrakte Logik zeigte sich in Fragen nach der wissenschaftlichen Verankerung und Begründung. Wie lässt sich die „transparente Subjektivität“ in der anerkannten wissenschaftlichen Literatur verorten? ... sonst fühlen sich ein paar Menschen möglicherweise übergangen. Und schon sind wir in der mythischen Logik. Magie ist rückständig, etwas für Kinder und wissenschaftlich jederzeit zu widerlegen. Ein aufgeklärter Mensch glaubt nicht daran. Die repräsentative Logik hat so etwas willkürliches, archaisches, und kümmert sich nur um die direkte Wirkung auf die Sinne. Bei einer Entwicklung, hier die Logikentwicklung, ist für mich ein Entwicklungsschritt erst abgeschlossen, wenn das Alte wieder einen wertschätzenden Platz gefunden hat. Motiviert durch solche Themen gehe ich noch auf meine logikspezifischen Kontextkonstruktionen ein.

Die magische Logik kann die repräsentative Logik als begrenzt darstellen. Durch die Wahrnehmung von Bezügen wird dort ein erstes funktionales Verständnis möglich. Die mythische Logik strukturiert die magische Bezogenheit durch Macht und erhebt sich darüber. Die abstrakte Logik überantwortet die Macht den Messgeräten und deren Logik und entmachtet die mythischen Einflüsse. Das hat sich in der Vergangenheit einmal Zeitalter der Aufklärung genannt. Mit der abstrakten, auf Objektivierung setzenden Logik lässt sich auch die überschauende Logik als absurde Konstruktion darstellen. In einer als planbar konstruierten Welt ist der Zufall höchstens eine Störung, keinesfalls das Konstruktionsprinzip selbst. Die überschauende Logik hält für die anderen Logikzugänge einen wertschätzenden Platz bereit, sonst würde sie sich selbst in Frage stellen.

... für Menschen mit überschauender Logik

Menschen mit überschauender Logik brauchen aus meiner Sicht eine Ahnung davon:

- aus welchem Wirkungszusammenhang

uns eine Interaktion erreicht,

- wie wir in uns daraus eine Realität konstruieren,
- wie wir daraus eine Reaktion ableiten
- was wir damit als Intension verbinden,
- in welchem Wirkungsnetzwerk unsere Reaktion dann wirksam wird und
- wie wir im Entstehenden unseren Anteil erkennen können.

An der Stelle stehe ich vor der Frage: Wieviel von mir will ich hier zeigen? Meine Subjektivität hat ja in meinem ganzen Werden seine Wurzeln. Das will ich hier nicht ausbreiten. Dass ich etwas geschrieben habe, hat Rainer Hölzle mit zu verantworten: „Könntest du für unsere Zeitschrift mal einen Artikel schreiben?“ Die „transparente Subjektivität“ ist es geworden, da ich zunehmend die objektive Wissenschaft – ich nenne sie pseudoobjektiv – dafür verantwortlich mache, wie wir unsere Erde gerade an die Wand fahren und auch, weil diese Subjektivität, deren Transparenz und deren Abgleich in meinem Werden sehr wichtig war.

Der Artikel über die transparente Subjektivität folgt der überschauenden Logik in so weit, dass die Transparenz auf einem inneren Beobachter fußt, der meine inneren Welten beobachtet. Meine überschauende Logik kennt keinen Beobachter – welcher Ordnung auch immer – der irgendetwas von außen beobachten kann. Das bringt die konstruktivistische Grundposition mit sich. „Überschauend“ meint keine Ordnung im Sinne von oben oder unten, sondern einen raumgreifenden Blick aus der eigenen Mitte. Dieses Überschauende aus meiner Mitte habe ich mit dem Artikel versucht.

„Probleme kann man niemals mit derselben Denkweise lösen, durch die sie entstanden sind“, formulierte Einstein. Auch wenn die überschauende Logik keinen „Einstein“ als Mahner braucht, sie orientiert sich primär an einem faktenarmen inneren Resonanzerleben, so kann dieses Zitat doch die Notwendigkeit eines Paradigmenwechsels aufzeigen.

Mit abstrakt-formaler Logik haben wir keine Zukunft.

... für Menschen mit abstrakter Logik

Willkommen in der Objektivität! Der Ingenieur in mir fühlt sich hier zuerst einmal wohl. Für die Erklärung der Funktionsweise unserer Sinneszellen und unseres Gehirnes hat John Carew Eccles mit seinen Untersuchungen zur Signalweiterleitung von Nervenzellen die Grundlagen gelegt. Über einen befreundeten Schmerztherapeuten, Michael Küchle, habe ich viel Praktisches über neuronale Verarbeitungsprozesse gelernt. Die Neurowissenschaften mit ihren bildgebenden Verfahren können heute die Reduktion der Flut von Reizen in Richtung Gehirn sichtbar machen und sogar berechnen. Die Leistungsfähigkeit geht von mehreren zig Millionen bit/s, auf dem Weg vom Körper zum Stammhirn, zurück auf 50-100 bit/s im Neocortex. Inzwischen können sie auch Gefühle im Gehirn darstellen. Damit sind sie messbar und wir dürfen auf deren Objektivierung hoffen. Bei dieser Vorstellung erschrickt der Ingenieur in mir.

Maturana und Varela haben mir die Gedanken zur Autopoiesis vermittelt. Die Bezeichnungen der Logiken habe ich bei Ken Wilber gefunden und mit eigenem Verständnis angereichert. Für meine konstruktivistischen Grundgedanken bediente ich mich bei Heinz von Förster und Ernst von Glasersfeld. Heinz v. Förster's Konzept der nichttrivialen Systeme verbindet sich bei mir mit chaostheoretischen Überlegungen und stellt weite Bereiche der statistischen Forschung in Frage. Statistik kann keine zirkulären Funktionsmodelle untersuchen. Gleichzeitig deutet vieles darauf hin, dass wir in einer zirkulär vernetzten Welt leben. Die abstrakte Wissenschaft wird schon Tricks finden, um ihre mechanistische Welt aufrechterhalten zu können. Die „Viabilität“ kommt von Ernst v. Glasersfeld und entlastet von der Idee der Optimierung. Wenn ein

gelingendes Leben gelingt, reicht das völlig aus. Über Piaget bekam ich eine Idee davon, wie mein Werden wohl funktioniert hat und weitergeht. Niclas Luhmann half mir zu verstehen, wie mein inneres soziales System meiner Persönlichkeitsanteile zusammen wirkt. Newton's Reduktion des Gültigen auf Messbares hat in der Wissenschaft Glaubensqualität und wird dort entsprechend verteidigt. Diese abstrakte Realitätskonstruktion mit Objektivierbarkeitsanspruch hat Einzug in unsere Gesetze und Vorschriften gefunden. Die planbare abstrakte Welt wird mit Macht – mythische Logik – verteidigt und mit Glaubenssätzen – magische Logik – durchgesetzt. Schon 1976 formulierte Heidegger in „Der Spiegel, Heft 23“: „Nur noch ein Gott kann uns retten“. Er meinte damit sicher nicht Newton. Dieses Verschieben von anerkannten Personen für eine Argumentation verlässt schon die Welt der abstrakten Logik in Richtung mythischer Logik. Keine noch so omnipotente Koryphäe kann die Einmaligkeit und Bezogenheit eines späteren Augenblicks vorhersehen. Der letzte Satz blickt noch einmal zurück auf die überschauende Logik.

... für Menschen mit mythischer Logik

Hier entschuldige ich mich zuerst bei jenen, die das Gefühl haben ignoriert bzw. zu wenig genannt oder berücksichtigt worden zu sein. Ich verfolge keinesfalls die Absicht irgendwelche wissenschaftlichen Leistungen zu missachten oder gering zu schätzen. Auch will ich keinen Widerspruch zu irgendwelchen anerkannten Konzepten oder Modellen herstellen, diese in Frage stellen oder gar anzweifeln. Ich will hier nur für mich Recht haben, nur für mich, und gestehe das auch allen Leserinnen zu. Insofern entziehe ich mich nach Möglichkeit irgendwelchen Dogmen oder Paradigmen.

Und doch, wenn ich Bücher oder Artikel schreibe, brauche ich Menschen, welche die dort dargestellten Gedanken gut oder berei-

chernd finden. Demnach werde ich meine Inhalte meinen Vorstellungen von Anschlussfähigkeit anpassen. Wie kann ich erreichen, dass Dialog und Austausch sich entwickeln können? Muss ich die Anpassungsleistung vollbringen, um durch spezifische Prüfungen und Titel als ebenbürtig anerkannt zu werden? Brauche ich ein Zertifikat eines Auditors für die Authentizität der Transparenz meiner Subjektivität? Welche Relevanz geben Sie dem Artikel? ... wenn ich Maurer bin? ... Elektriker? ... Psychologe? ... oder gar Professor? ... oder Schäfer?

... für Menschen mit magischer Logik

Meine unwillkürliche Handbewegung bei einer emotionalen Betroffenheit geht zum Bauchraum. Doch die Neurologen messen woanders. So wandern in der abstraktlogischen Welt die Emotionen ins Gehirn. Ob mir ein Gebet hilft, eine Meditation, ein Ritual, ein Waldlauf oder ein Gespräch, das entscheide ich allein und lasse mich bei der Entscheidung weder auf das Gehirn noch auf Messgeräte festlegen.

Meine erlebte Magie der Liebesrituale und die Fülle dieser Lebensrealität erfahren keinen Mehrwert, wenn ich das mit Macht oder abstraktem Verständnis anreichere. Die archaische Magie, die z. B. in schamanischen Ritualen oder Glaubensritualen sichtbar wird, transformiert sich mit der überschauenden Logik zu einer integrierten Körperweisheit und einem absichtsarmen äußeren Wirkungsverständnis. In diesem Sinn ist der Artikel ein Ergebnis meiner Selbstreflektion und seine Wirkung überantworte ich den Lesern.

... für Menschen mit repräsentativer Logik

Der Artikel setzt sich aus zwei Themenbereichen zusammen. Einerseits habe ich versucht, das in Worte zu fassen, was sich mir

beim Blick nach innen gezeigt hat. Damit bin ich ganz in der repräsentativen Logik. Andererseits habe ich diese Wahrnehmungen in eine für mich stimmige Struktur und ebensolchen Zusammenhang eingeordnet. Welcher Logik folgt dieses Verbindende? Meine repräsentative Logik hat dazu keinen Zugang. Die repräsentative Logik löst sich von den Überlegungen zur Intension des Autors oder des Redakteurs. Sie nimmt das Geschriebene mit dem eigenen Verständnis auf und ordnet es in die eigenen Realitätskonstruktionen ein. Die dabei entstehenden Kontraste sind dann ein Impuls, die Aufmerksamkeit dorthin auszurichten.

... und da geht es weiter

Das ist sie nun, meine Subjektivität. Doch warum ist sie, wie sie ist? Aus dem Bereich der Einflussgrößen kann es dazu keine Antwort geben, solange wir von einer inneren und äußeren rekursiv vernetzten Realität – also zirkulären, selbstbezüglichen Wirkungszusammenhängen – ausgehen. In chaotischen Systemen können wir nun mal irgendwelchen Wirkungen nicht mehr so einfach Ursachen zuordnen, auch nichts ausschließen.

Zum Glück habe ich da diese überschauende Logik. Diese legt das Augenmerk auf die innere Wirkungsausbreitung mit ihren zirkulären Schleifen und auf die sichtbar werdenden Energien. Damit richtet sich mein Blick auf die Selbstbestätigung meiner Beiträge zur Konstruktion meiner Realität. An den Versuch, meine Subjektivität transparent zu bekommen, schließt sich der Versuch an, meiner Selbstbestätigung auf die Schliche zu kommen. Gehe ich von sieben Anteilen aus, die ich einem Reiz hinzufüge:

- 1) neuronale Verarbeitung
- 2) Aufmerksamkeitsausrichtung
- 3) Ordnungssysteme
- 4) Bedeutungen und Bewertungen
- 5) Bezugsrahmen
- 6) Relevanzen und
- 7) Handlungsoptionen,

Reiz →

Rekursionen der Selbstbestätigung

Einfluss von auf	Neuronale Verarbeitung	Aufmerk- samerkeits- ausrichtung	Ordnungs- systeme	Bedeutung Bewertung	Bezugs- rahmen	Relevanzen	Handlungs- optionen
Neuronale Verarbeitung	Belastung der Sinneszellen Über/Unter-Last	... stimuliert und blendet aus	Merkmale → Eingrenzung der Sinne	Maßstäbe für das Erleben	Model der erlebten Lebenswelt	Lebensmuster	Wahl der Sinneszellen
Aufmerk- samerkeits- ausrichtung	neurologisch, autopoietischer Filter	Hebb'sches Prinzip Neuronen- vernetzung	Affektive Grundmuster, planbar	emotionale Determinierung der Ausrichtung	funktionale Determinierung der Ausrichtung	Scheuklappen, Selektion	Fokussieren der Achtsamkeit
Ordnungs- systeme	Dominante Weitergabe eines Reizes	Merkmal- orientierung, Traumaorient.	Kategorisierung, Überlast- sicherung	Viabilitäts- erfahrung	Determinierung der Ordnungs- muster	Intension prägt Struktur	Determinierung der Ordnung
Bedeutung Bewertung	Selektion des Erlebbaren	Maßstabswahl	Eingrenzung der möglichen B + B's	Logiken „Wider- spruchsfrei“ Strukturhunger	Determinierung der Maßstäbe	Emotionale Färbung der Relevanzen	Wirkungs- projektion
Bezugs- rahmen	Potential erlebbarer Lebensrealität	Projektion des Realitätsbildes	Projektion der Ordnungs- Muster	Erklärbarkeit, Verstehbarkeit	Anschluss- fähigkeit Wirkungs- ausbreitung	Beherrsch- barkeit,	Beeinfluss- barkeit
Relevanzen	Stimulus, Energie	Leuchtturm, Suchschein- werfer	Begrenzung der Varietät im Denken	Projektion der Maßstäbe	Relationen gestalten Systeme	Intension, Sinnorien- tierung	Energiebedarf
Handlungs- optionen	Sensibilisierung, Fertigkeiten	Intrumentali- sieren der Achtsamkeit	Reflexe, Affekte	leben der Maßstäbe	Funktionalität	Energiebereit- stellung, Ver- antwortung	Kompetenz: dürfen und können
Desorientier- ung durch ... = lernen = Potential- erhöhung	Achtsamkeits- training, autonome Reflexion	Die Zukunft liegt hinter dir, Zeit	Umkehr der affektiven Einordnung, Zeit	Maßstabs- u. Logikvielfalt, Ich bin viele	Bezugs- rahmenvielfalt - funktional - zeitlich	Varietät der Intension, Vielfalt des Wollens	Handlungs- Musterunter- brechung
	Meditation		Selbsterfahrung			Rollenspiele	

entstehen in einem vollkommenen Beziehungsgeflecht 49 Relationen, die immer Teil einer selbstbezüglichen Schleife sind.

Wenn ich hier noch weiter denke bekomme ich Angst vor meiner inneren Vielfalt, denn die mögliche Anzahl selbstbezüglicher Schleifen bestimmt sich über die Anzahl der geschlossenen Wege, die ich in dieser Vernetzung denken kann. Das ergibt bei diesem einfachen Modell eine unüberschaubare Zahl von nichttrivialen zirkulären Bezügen. Nichttrivial, da mein Organismus ja ein Gedächtnis hat. Überschaubarer wird das Ganze, wenn ich mich erst einmal darauf beschränke, wie sich meine Beiträge zur Realität selbst bestätigen, also ein eigenes Beharrungsvermögen aufbauen. So passiv, wie ich das gerade geschrieben habe, ist das gar nicht, da bin ich natürlich tatkräftig daran beteiligt.

Rekursion der neuronalen Verarbeitung

Das Themenfeld ist hier der Bereich von den Sinneszellen bis zur Bewusstwerdung im Organismus. Ich habe hier den Begriff Gehirn vermieden. Ich erlebe, dass mein Bauch mit denkt. In diese tiefsten Tiefen meines Bewusstseins habe ich so gut wie keinen Zugang. Das, was mir bewusst wird, ist dann schon gefiltert, geformt und geprägt. Meine Erfahrung, dass ich meine sensorische Wahrnehmungsfähigkeit trainieren und schädigen kann, lässt sie zu einer Variablen werden. Eine Art von Schädigung entsteht durch langanhaltende Überlastung. So hat in meiner Jugendzeit die Mutter eines Freundes seine Pullis beim Waschen regelmäßig verfilzt, da sie durch ihre Arbeit in einer Wäscherei die Wassertemperatur nicht mehr richtig spüren konnte. In einer lauten Umgebung verliere ich durch Schwerhörigkeit den Zugang zu

den feinen Tönen. Eine andere Art von Schädigung entsteht durch die Einschränkung der Reizvielfalt. In unserem Organismus verkümmert nun mal das, was wir nicht beanspruchen, was wir nicht nutzen.

Eine reversible Anpassung erfolgt z. B., wenn ich aus der hellen Sonne in einen dunklen Raum trete. Die Schutzreaktion des Auges gegen das helle Licht baut sich wahrnehmbar langsam ab. Die Fliege, die sich beim Sonnenbaden auf mein Bein setzt, nehme ich wahr, die Berührung der Hose dagegen verblasst. Diese Beispiele zeigen, wie sehr die Reizerfassung vom Kontext und der Vorgeschichte abhängig ist und Kontexte sowie Vorgeschichte kann ich beeinflussen. Damit ist der Sinnesreiz keine objektive Größe mehr, sondern von mir abhängig.

Rekursion der Aufmerksamkeitsausrichtung

Bleiben wir zunächst bei unseren Nervenzellen. Der Physiologe Donald Hepp formulierte schon 1949 sein berühmtes Prinzip: Synchronisierte Aktivität zweier Neuronen führt zur Verstärkung der sie verbindenden synaptischen Kontakte. Gleichzeitig auftretende Reize werden also neurologisch verknüpft. Je häufiger diese Gleichzeitigkeit auftritt und je intensiver die Reize wirken, desto beständiger vernetzt sich die damit aktivierte Struktur. Irgendwann reicht dann ein Reizanteil aus, um das gesamte Netzwerk zu aktivieren, und ich kann den reizspezifischen Anteil nicht mehr von der gesamten Reizantwort trennen. Damit kann ein Duft, ein Gegenstand oder eine Begegnung ganze Welten in mir wachrufen, die ich als wohlbekannte Realitätsorientierungen erlebe. So festigen sich durch die gleichzeitige Aktivierung auch die schon vorhandenen Vernetzungen. Sind diese Netzwerkstrukturen für mein Leben hinderlich, so brauche ich analoge Erlebenswelten mit der gleichen Konstanz und Intensität, um alternative und heilende Vernetzungen zu ermöglichen. Erst dann ent-

stehen Wahlmöglichkeiten, welche die alten Vernetzungen möglicherweise verblassen lassen. Das braucht dann einen geschützten Raum und meist auch externe Begleitung, da ich das Alte ja als geprüfte Realität erlebe. Als Kind habe ich häufig an einem Fluss und an Bächen gespielt, habe dort viel von meiner Ich-Position und meiner Integration in mein soziales Umfeld der Gleichaltrigen gelernt. Heute reicht ein Fluss, ein Bach oder ein See, um an meine innere Sicherheit anknüpfen zu können. Das will ich übrigens beibehalten, sogar pflegen!

Eine andere Selbstbezüglichkeit entsteht hier durch meinen bevorzugten Sinneskanal, den ich für die Realitätswahrnehmung nutze. Zu den fünf Sinnen, visuell, auditiv, olfaktorisch, gustatorisch und taktil, zähle ich noch eine vielschichtige innere Wahrnehmung hinzu. Wenn ich einen davon bevorzugt nutzen werden die anderen ausgeblendet oder vernachlässigt. Bin ich nur in meiner inneren Welt, verliere ich den Kontakt zum Umfeld. Mit Sehen und Hören kann ich Distanzen zwischen mir und dem Umfeld überbrücken. Darüber kann ich gut eine Vorstellung von Autonomie aufrechterhalten. Bin ich hauptsächlich im Außen, gehe ich mir verloren. Doch auch Worte und Töne können mich berühren, überbrücken so meine Distanz und lassen sich dann nicht auf die Syntax und Semantik von Zeichenketten oder Schallwellen reduzieren. Beim Riechen, Schmecken und Fühlen muss mich schon etwas berühren, damit Wahrnehmung geschehen kann. Als haptischer Mensch brauche ich dann eben den direkten Kontakt. Ohne Bezogenheit geht da nichts. Aus der unterschiedlichen Gewichtung meiner Zugänge zur inneren und äußeren Wahrnehmung entsteht unterschiedliches Erleben, das jene unterschiedliche Gewichtung rechtfertigt und stützt.

Dann schließt sich hier noch meine kognitive Aufmerksamkeitsfokussierung zu einem zirkulären Wirkungskreis. Als Elektroingenieur habe ich schon oft erlebt, dass ich für ein technisches Problem zuerst an eine elektrotechnische Lösung denke und andere Lösungen sich

später als geeigneter herausstellten. Grundsätzlich werden meine Kompetenzen und Fähigkeiten, meine Erfahrungen von Erfolg und Misserfolg sowie mein Rollenverständnis meine Aufmerksamkeit spezifisch fokussieren. Das wirkt dann wieder zurück auf die hier eingangs beschriebene Neuronenvernetzung. Eine solche Fokussierung wirkt auch so, als ob Sie die Welt durch eine Röhre betrachten. Das können Sie einmal spielerisch machen, durch eine Röhre schauen. Selbst in Ihrer gewohnten Umgebung wird dann eine Orientierung schwierig. Diese Röhre können Sie, wenn sie stört, weglegen, die unbewussten Aufmerksamkeitsfokussierungen, die wirken aber auch wie die Röhren, brauchen dazu mehr Achtsamkeit, Zeit und Energie.

Rekursion der Ordnungssysteme

Ein stimulierender Einfluss für die Aufmerksamkeitsausrichtung spielt auch bei der Rekursion der Ordnungssysteme eine Rolle. Für die Anzahl der Reize und Stimuli, die auf mich einwirken, ist die Verarbeitungskapazität meines Gehirns zu klein. Den allergrößten Teil der Arbeit erledigt der unbewusste Teil des neuronalen Systems, das sich dann durch Unterdrücken und Ausblenden von Stressoren schützt. Im kognitiven Bereich kann ich meine Welt durch stereotype Zuordnungen vereinfachen. Wenn ich dann mal etwas einer Schublade zugeordnet habe, werde ich das beim nächsten Mal allermeist auch wieder so einordnen. Eine Reflektion des Ungleichen im Gleichen würde viel zu viel Kapazität beanspruchen und die Neuronenvernetzung wird dann schon die Widersprüche im Zaum halten. In einer verlässlichen und planbaren Welt hat das ja etwas Funktionales. Könnte das die Triebfeder für den von Erik Berne postulierten Strukturhunger sein, dem Wunsch nach Planbarkeit und Berechenbarkeit? Dem Strukturhunger werden wir bei den weiteren Betrachtungen noch einmal begegnen. Mit solchen Einordnungen sind immer auch Folgewirkungen verbunden. In Erinnerung ist

mir in diesem Zusammenhang ein alter griechischer Bauer. Er blockierte den Weg vor seinem Hof und nötigte mich aus dem Auto auszusteigen. (ich kann kein Griechisch) Dann bedeutete er mir, ich solle zu seinem Haus mitkommen. In seinem düsteren Wohnzimmer erzählte er mir vor einem Altar mit Erinnerungsstücken tränenüberströmt vom Verlust seiner Frau, packte dann ein Messer und ging auf mich zu – da hatte ich wirklich Angst! – um dann an mir vorbei vor die Türe zu treten und Trauben für meine Kinder abzuschneiden. In jedem Akt dieses Erlebnisses habe ich verschiedene Möglichkeiten der grundsätzlichen Einordnung. Das beginnt mit der Einordnung, ob das Stoppen in dieser Einöde eine Gefahr darstellt oder nicht. Ich habe mich für die Wagnisvariante – beherrschbare Gefahr – entschieden und bin mit ihm gegangen. Im dunklen Wohnzimmer hatte ich zuerst Zweifel an der Beherrschbarkeit. Durch die Inbrunst seiner Trauer und seines Leides wurden alle Bedenken durch Mitleid überdeckt, um angesichts des Messers abrupt in existentielle Angst umzuschlagen, die sich mit den Trauben für meine Kinder in Verwirrung auflöste. Erst dieses Wechselbad mit der abschließenden Verwirrung hat mir dort ermöglicht meine Einordnungen der Situationen bewusst zu machen. Meist laufen diese Einordnungen jedoch unbewusst ab und bestätigen sich dann durch die daraus entstehende Lebensrealität. Hätte ich der anfänglichen Angst die Oberhand gegeben, wäre im Auto geblieben, wäre rückwärts gefahren, dann hätte ich die Situation wohl als kluges Handlungsmuster in mein Handlungsrepertoire aufgenommen.

Rekursion der Bedeutungen und Bewertungen

Mit den Bedeutungen und Bewertungen bin ich im Bereich der Sprache angekommen, auch wenn sich diese Zuordnungen im Alltagsleben den Bewussten meist entziehen und über die Subjektivität der Interpretati-

on eine Unschärfe haben. Ich kann darüber dialogisieren und meine Sichtweise mit der von anderen wechselseitig transparent machen. Sprache hat über die gelernte Wortbedeutung spezifische Resonanzbereiche im Gehirn. Begriffe aus einem gemeinsamen Bedeutungszusammenhang aktivieren das gleiche Hirnareal. Begriffe, welche verschiedene Bedeutungen haben können, aktivieren diese verschiedenen Areale. Damit ist für mich schon durch diese Einordnung einer bestimmten Bedeutungsgebung der Weg gebahnt und festigt sich, wenn ich mich damit nicht bewusst kritisch auseinandersetze.

Die vorige Situation mit dem griechischen Bauern kann mit ihren Folgewirkungen auch hier als Beispiel dienen. Die abgeschiedene Lage wäre hervorragend für einen Überfall geeignet gewesen. In dem dunklen Zimmer hätte jemand unbemerkt auf mich lauern können. Dem Messer in seiner Hand vor mir fehlte zunächst das Liebevoll- und Fürsorgliche. Ich allein bin es, welcher der Abgeschiedenheit, der Dunkelheit und dem Messer eine Bedeutung gibt, sie bewertet. Auch hier werden sich meine Bedeutungsgebungen und Bewertungen in der Folge, mangels Kontrast zu in der Situation erlebbaren Alternativen, allermeist bestätigen und sich zu Stereotypen festigen. Wenn Sie einen nächtlichen Wald fürchten, dann fehlt Ihnen vermutlich die Erfahrung, wie dort die Sensibilität aller Ihrer Sinne stimuliert werden kann.

Jede der Logiken, die ich in der transparenten Subjektivität und bei den Kontexten angesprochen habe, beschreibt eine ganze, sich selbst bestätigende Welt der Bedeutungen und Bewertungen. Ich werde hier nicht noch einmal alle durchdeklinieren, nur beispielhaft Aspekte herausgreifen.

Wenn ich das Gültige auf Messbares begrenze, dann kann ich auch nur Messbares wollen, überwachen und prüfen. Alle Bedeutungen und Bewertungen orientieren sich dann an zahlenorientierten Daten. Das sind z. B. Lernerfolge, nur solche, die messbar sind, haben hier eine Existenzberechtigung, Ren-

diten, Produktivität, Mitarbeiterzahlen, ... Gehe ich davon aus, dass in unserer Welt auch Nichtmessbares existiert, kann ich dieses auch nur in Abhängigkeit von Messgrößen denken. Motivation lässt sich dann nur über Geld und Inzentives erreichen. Loyalität braucht Sanktionsandrohungen, die brauchen Kontrolle und die braucht Macht. Dass das Ganze funktioniert, muss jemand die Bewertungskennzahlen machtbewehrt festlegen, an denen wir die Ergebnisgrößen messen. Passend dazu brauchen wir noch funktionale Realitätsvorstellungen der Planbarkeit und Vergleichbarkeit. Wenn dann etwas nicht funktioniert, müssen wir nur genauer planen, strenger überwachen und schärfer sanktionieren. Wer das nicht leisten kann, ist nachweislich unfähig.

Damit kann ich natürlich meinen Wunsch nach Zuverlässigkeit, Berechenbarkeit und Handlungsorientierung bestens erfüllen, meinen Strukturhunger stillen. Alle Versuche, diese Realitätskonstruktion in Frage zu stellen, sind in dieser Welt existentielle Bedrohungen und mit der Logik des Messbaren jederzeit zu widerlegen, als weltfremd – was ja für die objektive Welt stimmt – und unreal zu brandmarken. Wenn da nicht diese störende chaotische Realität wäre. Aber das bekomme ich auch noch hin, die Welt dazu zu bringen, sich planbar und berechenbar zu verhalten. Dazu muss ich nur meine Kennzahlensysteme und Modellvorstellungen weiter verfeinern. Könnte das gehen?

Rekursion der Bezugsrahmen

Ich habe einmal von einer wissenschaftlichen Untersuchung gehört, die nachgewiesen hat, dass Zucker den Zähnen nicht schadet. Das funktionierte dort ganz einfach. Die Probanden mussten Zucker essen, anschließend die Zähne putzen und dann wurde gemessen, mit dem Ergebnis: Kein schädigender Einfluss des Zuckers auf die Zähne. Da ist kein Betrug dabei, das ist wissenschaftlich! So funktioniert Auftragsforschung. Der Versuch ist

transparent und jederzeit nachvollziehbar. Für ein erwünschtes Ergebnis kann ich immer den Bezugsrahmen so wählen, dass ich mein Wunschergebnis bekomme. Das funktioniert ab einer gewissen Komplexität immer. In diesem Sinn bin ich wohl wie diese Wissenschaftler. Sind Sie auch Wissenschaftler? Ich konstruiere mir einen Bezugsrahmen, der das bestätigt, was ich bestätigen will. Damit haben ich für das, was ich mache, immer eine Begründung, die sich in meiner Bezugsrahmenkonstruktion rechtfertigt. Warum glaube ich mir meine Rechtfertigungen? Glauben Sie sich?

Etwas alltäglicher ist das Beispiel einer Schulnote oder eines Lernkontextes. Ich hatte vor langer Zeit einmal einen Anfängerkurs in Spanisch belegt und war der Einzige, der diesen Kurs zum ersten Mal belegte. Alle anderen waren zum 3. oder 4. mal dabei. Diese konnten mit sichtlichem Genuss ihre außergewöhnliche Lernbegabung im Anfängerkurs erleben. Bin ich in einem Mangelgefühl des Selbstwertes verfangen, so muss ich nur einen Kontext suchen oder schaffen, in dem die Anforderungen so niedrig sind – den Aspekt brauche ich mir ja nicht einzugestehen – dass meine Grandiosität sichtbar wird.

Meine Deutschnoten waren in meiner schulischen Anfangszeit immer geeignet, meine Versetzung zu gefährden. Ich war stolz und glücklich über eine vier! Zum Glück hatte ich Lehrer, die mich deshalb nicht abwerteten, sondern, nach ein paar vergeblichen Versuchen der Verbesserung, mit mir auf die Zeit hofften, ab welcher die Rechtschreibung weniger oder keinen Noteneinfluss mehr hatte. Für die Lehrer war meine Entwicklung als solche relevant, nicht die Anpassung an einen Bewertungsmaßstab, und auch nicht im Vergleich zu Benotungen anderer.

Woraus sind die Dinge entstanden, die mir begegnen? Welche Bereiche meiner lebensgeschichtlichen Prägungen und Realitätsbilder wirken bei meiner inneren Verarbeitung mit? Wie weit kann ich die Wirkungsausbreitung meiner Reaktion denken? Auch wenn

die Frageformulierungen an funktionale Aspekte denken lassen, so kann ich das auch als Zeitaspekt konstruieren. Mit jeder Veränderung dieser funktionalen und zeitlichen Aspekte beginnt eine neue Realität. Vermutlich halte ich deshalb so gern meinen Kontext fest, denn damit kann sich mein Kongruenzgefühl etablieren. Andernfalls müsste ich immer wieder neu darum ringen.

Die Kontextbezüge des Artikels sind mein Versuch die Anschlussfähigkeit des Artikels im Bezugsrahmen zu bahnen. Diese Vorstellungen, wie Anschlussfähigkeit geschehen kann, wird auch den Bezugsrahmen gestalten und damit die Vorstellungen weiter entwickeln, wie Anschlussfähigkeit geschehen kann. Das wird dann auch den Bezugsrahmen gestalten und damit die Vorstellungen weiter entwickeln, wie Anschlussfähigkeit geschehen kann. Das wird dann auch den Bezugsrahmen ...

Rekursion der Relevanzen

Meine Intensionen, meine Relevanzen und meine Sinnorientierungen entstehen aus meinen Vorstellungen über die Realität. Das sind meine Vorstellungen, wie die Welt da draußen funktioniert. Diese Vorstellungen sind, wie ich immer mehr konkret erlebe, Eigenkonstruktionen. Damit sind auch meine Intensionen, meine Relevanzen und meine Sinnorientierungen Eigenkonstruktionen, auch wenn ich das alles virtuos aus irgendwelchen Logiken begründen kann. Zu diesen Positionierungen kann ich keinen Orientierung gebenden Kontrast erzeugen, zumindest wenn ich von der Einmaligkeit einer Situation ausgehe. Bei einer bestimmten Art von Notsituation lasse ich mich immer wieder von anderen Menschen übertölpeln. Inzwischen merke ich das (meist) in der Situation. Dann stecke ich in meinem inneren Dilemma: Will ich mein Vertrauen in die Welt beschränken oder etwas Geld riskieren. In anderen Situationen geben mir meine somatischen Marker klare Signale, die ich dann glaubhaft vor mir und anderen

„Gott ist das, woran dein Herz hängt“, hat einmal Luther gesagt. In diesem Sinne ist das, was ich emotional im Herzen trage, mein Gott, dem ich diene. Zeit, Geld, Macht, Kinder, Enkel, Partner, Freunde, ... Ohne ein „Wofür“ und eine Vorstellung von Begrenzung werden diese Götter ein Eigenleben entwickeln, werde ich von diesen bestimmt. Das gilt für mich auch für Götter im spirituellen Sinn. Wenn ich erkennen kann, dass so ein Glaube einengt, Entwicklung behindert, meine Lebensgrundlage zerstört, für sich selbst oder für andere Kriege rechtfertigt, dann ... stellt sich die Frage: Welchen Gott braucht die Welt? Oder ich bleibe in meinen sich selbstbestätigenden Relevanzen. Das ist auch ein Plan!

Meine Handschrift ist sehr schlecht zu lesen und sieht aus wie die eines Kindes. Aus diesem Grunde vermeide ich möglichst Situationen, bei denen ich etwas von Hand schreiben muss und das dann jemand anderes in die Finger bekommt. Ja, ja ich weiß, dadurch werde ich nie genügend Übung für eine leserliche erwachsene Schrift bekommen. Dabei sind es doch gerade die Stellen, an denen wir Defizite haben oder etwas schlecht können, wo Entwicklung am ehesten möglich ist. Ich glaube an Sie, daran, dass Sie so etwas besser machen als ich.

In einem Unternehmen ist ein Mitarbeiter auf einer Treppe, von einem Gebäude ins Freie, gestolpert, gefallen und hat sich schwer am Kopf verletzt. Daraufhin wurde am Geländer ein Schild angebracht: „Bitte beim Treppensteigen anfassen“. Zusätzlich wurde die Gitterrosttreppe überdacht. Dass der Mitarbeiter alkoholkrank war, zum Zeitpunkt des Unfalls betrunken war und jeder im Unternehmen darüber Bescheid wusste, war irrelevant. Kein Seminar für den Vorgesetzten im Umgang mit suchtkranken

“Darüber können wir nicht entscheiden. Das ist mir zu viel Verantwortung. Dazu haben wir noch keine Vorschriften von der Hochschulleitung bekommen“. Dieser Satz fiel in einer Sitzung des Prüfungsausschusses an einer Hochschule bei der Frage, ob ein Student, trotz erreichen der Regelstudienzeit, seine letzte Prüfung noch einmal wiederholen darf. Der Ausschuss hätte das positiv entscheiden können. Die Angst vor Verantwortung hat das verhindert. Seltsamerweise war die Ablehnung des Antrags für die Mehrheit dann doch eine tragbare Lösung. Sie ließ sich ja mit der Regel Regelstudienzeit rechtfertigen. Meiner Erfahrung nach kann ich Regeln ab einer gewissen Komplexität immer im begrenzenden wie im öffnenden Sinn gebrauchen. So betrachtet ist das Versteck hinter den Vorschriften für mich unsicher, hat keine Schutzfunktion mehr. Und es wird deutlich, wie ich über Bedeutungsgebung, Interpretation und Anpassung die Auswahl meiner Handlungsoptionen weitgehend selbst bestimme.



Danke

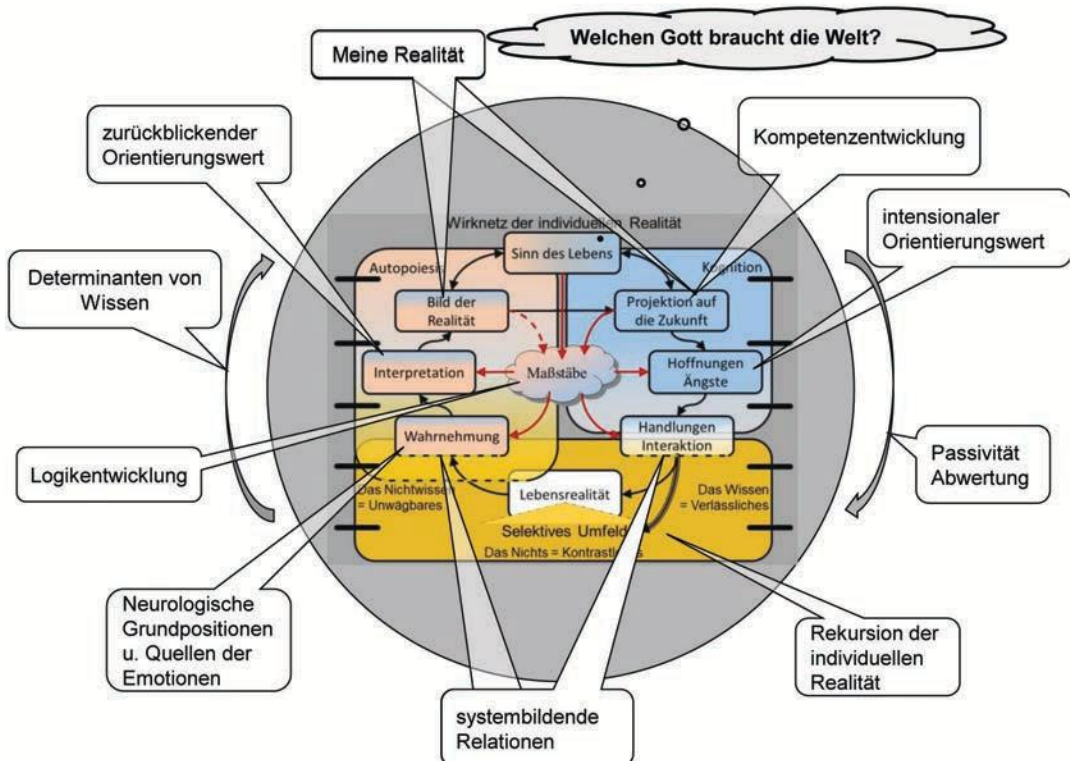
Dieses „Schreib mal was ...“ von Rainer Hölzle war für mich, mit seiner Offenheit, indirekt eine Einladung zur Subjektivität. Schon nach den ersten Zeilen hatte das Thema bei mir eine Eigendynamik entwickelt. Ich konnte erleben, wie mich die Beschäftigung mit der eigenen Subjektivität, diese mir selbst transparent zu machen und damit in Dialog zu gehen, mich schon beim Schreiben unendlich bereichert hat. Als weiteren Energiespender habe ich die Vorstellung entdeckt: Das liest jemand. Danke dafür!

Vorbemerkung: Die folgenden Gedanken zu ausgewählten Begriffen sind von mir nicht als Definition gemeint. Mein Anliegen ist dabei lediglich, den Orientierungswert transparent zu machen, den mir diese Begriffe geben.

Zum Begriff „Systemtheorie“

Systeme sind etwas, das wir begrifflich von ihrer Umgebung, ihrem Umfeld, unterscheiden können. Sie enthalten Elemente, welche mitei-

einander in Wechselbeziehung stehen. Einfaches technisches Beispiel könnte ein Mobile sein. Es enthält die an Fäden aufgehängten Figuren, welche über Streben und weitere Aufhängungen miteinander in Baumstruktur verbunden sind. Wind ist die angestrebte Wechselbeziehung mit dem Umfeld. Er bringt die Energie für innere Bewegung ein. Etwas komplexer sind Ihr Fahrrad, Ihr Auto oder eine Maschine in der Fertigung. Das Merkmal – Struktur – ist bei technischen Systemen meist weitgehend durch die Konstruktion vorgegeben. Organismen im Sinne von Lebewesen – Pflanzen, Tiere und Menschen – sind auch Systeme, haben wesentlich mehr innere Freiheitsgrade und Wechselbeziehungen zum Umfeld als unser Mobile. Die Umfeldbeziehungen sind hier enorm vielfältig und vor allem beim Menschen von seinen Wahrnehmungs- und Reflektionsmöglichkeiten abhängig. Lebewesen bilden meist übergeordnete Strukturen. Die Bäume bilden den Wald. Das Pferd lebt in einer die Herde. Der Mensch bildet die Gesellschaft. Innerhalb lebender Systeme und von diesen gebildeten Systemen prägen sich Subsysteme aus. Im Menschen sind das die Organe, Blutkreislauf



usw. und in der Gesellschaft bilden sich soziale Gruppen oder Funktionssysteme wie Schulen, Polizei usw. Funktions- oder Sinnorientierungen entstehen in Systemen zur Verbesserung der Selbststeuerung und als Anpassungsreaktion an die wahrgenommenen Wechselwirkungen mit dem Umfeld.

Zum Begriff „soziale Systeme“

Die Volkswirtschaft hat, um als Wissenschaft anerkannt zu werden, den homo oeconomicus erfunden. Das soll ein nach ökonomischen Gesichtspunkten regelverhaftet handelnder Mensch sein. Damit lassen sich Algorithmen für das vernetzte Agieren einer solchen Spezies aufstellen. Nur Fachgebiete, welche ihre Theorien berechnen können, haben Zugang zu dem erlauchten Kreis der Wissenschaftler. Wenn wir die Verteilung des wirtschaftlichen Wohlergehens auf der Erde und deren Auswirkungen betrachten, hat diese Wissenschaft als Orientierungshilfe völlig versagt.

Niklas Luhmann hat sich mit seiner Theorie der sozialen Systeme von diesen Einseitigkeiten und Bindungen gelöst. Er geht von einem sozialen System mit Menschen als aktiven, systembildenden Elementen aus. Für ihn sind die Wechselbeziehungen, über welche die im System vorhandenen Elemente miteinander in Verbindung stehen, die einzigen systembildenden Einflüsse. Um Systeme bilden zu können, müssen die Elemente eine hinreichende Ähnlichkeit aufweisen. Damit bildet nicht der Mensch an sich, sondern seine Wechselbeziehungen mit seinem Umfeld die sozialen Systeme. Für mich ist ergänzend dabei noch wichtig, wie die Wechselbeziehungen im Teilsystem Mensch – in dessen Innenwelt – wirken und was aus dessen Umwelterleben entsteht. Welche Bedingungen führen aus individueller Sicht dazu, dass gelingendes Leben gelingen kann? Das, was der Mensch dazu braucht, sollte in seinen sozialen Systemen verfügbar sein. Diese Überlegungen können wir dann auch auf Organisationen als Ganzes übertragen. Auch die wollen ein gelingendes Leben, eine sichere Zukunft.

Zum Begriff „Salutogenese“

Der Begriff Salutogenese wurde vom Sozialmediziner Aaron Antonovsky geprägt. Salutogenese beschäftigt sich mit der Frage, warum manche Menschen bei vergleichbarer Belastung gesund bleiben, andere nicht. Die Pathogenese beschäftigt sich mit der Frage, wie jene, die daran erkranken, wieder gesund werden. Als Sozialmediziner hat Antonovsky die erlebte Lebenssituation von Menschen untersucht und nach Korrelationen zur Gesundheit Ausschau gehalten. Die Neurowissenschaft kann in Verbindung mit der medizinischen Analytik inzwischen auch funktionale Zusammenhänge darstellen. Als Leitmerkmal salutogener Eigenschaften hat Antonovsky dabei das Kohärenzgefühl (sense of coherence (SOC)) mit seinen Aspekten: Bedeutsamkeit, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit identifiziert. Die Aspekte haben sowohl bezüglich eines Stressors als auch als Grundhaltung eine Bedeutung für das Kohärenzgefühl, mithin für die Gesundheit.

Zum Begriff „Autopoiesis“

Autopoiesis können wir als einen Selbsterhaltungstrieb verstehen, der durch eine ständige innere Erneuerung, unter Bewahrung seiner basalen Zirkularität, Umwelterfahrungen unter dem Gesichtspunkt der Überlebensfähigkeit integriert, um sich und die eigene Art zu erhalten. Diese Dynamik ist in den Zellen verankert, pflanzt sich im Organismus und den von Lebewesen gebildeten sozialen Systemen fort. Wenn wir den Atem anhalten – können wir nach kurzer Zeit eine körperliche Reaktion der Selbsterhaltung feststellen. Die Autopoiesis will uns zeigen wo's lang geht. Maturana und Valera haben erarbeitet, wie sich diese Selbsterhaltung und Selbsterneuerung von den ersten emergenten Entwicklungen bei komplexen Molekülen bis zu Lebewesen und den von ihnen gebildeten sozialen Systemen fortführt. Dort, in jeder unserer Zellen und Organe, ist die Erfahrung der gesamten Evolution in der Kunst des Überlebens versammelt. Etwas Ehrfurcht vor der in uns vorhandenen Weisheit wäre jetzt angemessen.

Zum Begriff „Konstruktivismus“

Wenn wir geboren werden, ist unser Gehirn noch lange nicht entwickelt. Der Kopf würde sonst nicht durch den Geburtskanal passen. Tiere verfügen dagegen schon kurz nach der Geburt über viele existenzsichernde Fähigkeiten. Für die äußere Stimulation unserer Gehirnentwicklung haben wir Sinneszellen, welche auf Grund von Stressoren elektrische Impulse unterschiedlicher Impulshäufigkeit erzeugen. Dies sind die einzigen Signale, welche unser neurologisches System von außen erreichen. Diese werden zusätzlich noch, meist schon vor der Weiterleitung ins Nervensystem, so aufbereitet, dass im Wesentlichen nur Veränderungsinformationen oder Kontrastinformationen weitergegeben werden. Daraus basteln wir uns unsere Realität. Ernst von Glasersfeld und Heinz von Förster haben aus dieser Grundproblematik heraus das Konzept des radikalen Konstruktivismus entwickelt. Wenn nur solche dürrtigen Signale unser neurologisches System erreichen, dort die Gehirnentwicklung maßgeblich mitbestimmen und später unser Realitätsbezug daraus entsteht, dann kann doch das, was wir als Realität ansehen, nur eine Eigenkonstruktion sein. Im sozialen Abgleich werden die entstehenden Konstruktionen an der Umwelt erprobt. Erfolgreiche Erprobungen festigen die Konstruktionen und Fehlgeschlagene fordern eine Anpassreaktion. Dazu können wir die Konstruktion verändern – das könnten wir „lernen“ nennen – oder die Wahrnehmung – das wären dann so etwas wie Scheuklappen und festigt Bestehendes.

Zum Begriff „Systemische Wirkungsausbreitung“

Die Systemische Wirkungsausbreitung folgt der Idee, dass wir erst durch ein Verständnis der selbstbezüglichen Entstehung und Ausbreitung von Interaktionen eine realitätsnahe Vorstellung von deren Wirkung bekommen. Damit wir angemessen funktionieren können, ein gelingendes Leben gelingen kann, sollten wir eine Ahnung

davon haben:

- aus welchem Wirkungszusammenhang uns eine Interaktion erreicht,
- wie wir in uns daraus eine Realität konstruieren,
- wie wir daraus eine Reaktion ableiten,
- was wir damit als Intension verbinden,
- in welchem Wirkungsnetzwerk unsere Reaktion dann wirksam wird und
- wie wir im Entstehenden unseren Anteil erkennen können.

Das Gelingende kann der berufliche oder unternehmerische Erfolg ebenso sein, wie die persönliche Lebensgestaltung. Für die innere und äußere Kommunikation nutzt die systemische Wirkungsausbreitung spezifische Modelle und Konzepte als Sprachoptionen. Dabei sind die Vorstellungen von z. B. Wirkungsebenen, Synchronisationen, Bewertungsmaßstäben, Bezugsrahmen sowie Rollen in sich und untereinander vernetzt. Damit transformiert sich die Vorstellung von richtig und falsch in eine kontinuierliche Arbeit an einem stimmig erlebten Realitätsmodell, das über somatische Marker sowohl für das Planbare als auch das Unwägbare eine Sicherheit vermittelt. Zu einer konstruktivistisch bedingten unscharfen Vorstellung von Wissen gesellt sich so eine klare Orientierung für das eigene Tun.

Zum Begriff „somatischer Marker“

Die Mediziner haben ihre analytischen Messwerte für alle möglichen Körperbestandteile und die bildgebenden Verfahren. In der bewertenden Betrachtung bekommen bestimmte Messwerte das Etikett „Marker“. Sie markieren zugeordnete Zustände im Körper wie Krankheiten oder Fehlfunktionen – zumindest für den statistischen Mittelwertsmenschen – an die sich dann Behandlungsoptionen anschließen.

Der Begriff – somatischer Marker – versucht in dieser Welt mit etwas anschlussfähig zu sein, was der dortigen Objektivierungsidee zuwider läuft. Im Gegensatz zum medizinischen Marker, wo Messgeräte messen und Mediziner interpretieren, ist hier das Messgerät das Individuum

selbst. Wir blicken hier nicht auf ein Messgerät, oder lassen blicken, sondern richten unsere eigene Wahrnehmung nach innen auf körperliche und seelische Befindlichkeiten. Von dort kommen zuerst meist vorsprachliche Eindrücke und Signale von grundsätzlicher Einordnung oder Bewertung zurück. Das grundlegende Lernfeld liegt hier darin, diese Signale wahr zu nehmen, ihnen eine Bedeutung beizumessen und sie dann in eine innere und äußere Sprache zu bringen. Konkret sind es Erlebnisse von gut oder schlecht, der Intensität einer Empfindung, eines Gefühls, mit denen uns das Erfahrungsgedächtnis des ganzen Körpers Rückmeldungen gibt. Dieses Erleben ist immer richtig, da subjektiv.

Für die Anknüpfung an unsere objektive Welt, innen wie außen, können wir dieses Erleben in Zahlenform bringen. Wir drücken die Intensität des Empfindens in einem Maßstab aus, z. B. 0-10 oder 1-100. Wenn wir dann im Laufe der Zeit eine Zahlenreihe mit ihren Schwankungen und ihrer Entwicklung haben, können wir aus erlebten Korrelationen mit unserem Alltag unseren nährenden und schädigenden Einflüssen auf die Spur kommen. Mit genügend vielen Zahlen wird das dann sogar von „Schulmedizinern“ ernst genommen.

Darüber hinaus haben diese Erlebnisse auch im Augenblick ihres Auftretens einen Orientierungswert. Sie signalisieren uns in Sekundenbruchteilen ein OK oder ein Stopp, ein richtig oder falsch. Unsere Körperweisheit unterliegt nicht der Begrenzung des Gehirns oder einzelner Sinnesorgane und ruft augenblicklich das gesamte Erfahrungswissen des Körpers ab. Es liegt an uns dem Raum und Relevanz zu geben, denn der Eindruck ist durch den kognitiven Parallelprozess sehr flüchtig. Im Alltag werden diese Botschaften schnell von kognitiven Prozessen der Situationsanalyse überlagert. Den Zugang zu dieser Körperweisheit stört das Hirn mit seinen Analyse- und Reflektionsautomatismen.

Fast hätte ich vergessen zu erwähnen, dass die „moderne“ Wissenschaft Namensgeber für den somatischen Marker ist, den wir als intuitiven Impuls oder Bauchgefühl kennen, vermutlich seit Jahrtausenden. António Damásio prägte die-

sen Begriff aus seiner Erkenntnis heraus, dass Körper und Geist untrennbar miteinander verwoben sind und dies sich auch im neuronalen System verorten lässt. Neben den Markern der Messgeräte versucht sich so langsam der somatische Marker zu etablieren. Doch so viel Subjektivität wird der Objektivität immer suspekt bleiben.

Zum Begriff „repräsentative Logik“

Die repräsentative Logik stützt sich ausschließlich auf die wahrnehmende Repräsentation von erlebten Phänomenen oder Objekten des Umfeldes. Teile eines Ganzen verlieren beim Auftreten die Bezüge. So sind ein Baum und ein Wald unterschiedliche, beziehungslose Objekte. Das Erlebte – z. B. unterschiedliche Erscheinungsformen wie groß, tief, dunkel ... – werden direkt einem bewertenden Realitätserleben gleichgesetzt. Das Erleben der Empfindungen oder Gefühle findet ohne funktionale Bezüge statt. Bewertungen entstehen aus dem Erleben und werden auf die damit zeitlich und räumlich synchronisierten Kontexte übertragen. Diese Logik ermöglicht den ersten Prozess der Individuation, das Realisieren des Getrenntseins von der Umgebung und das Erkennen des Augenblicks. Die repräsentative Logik ist für den Entwicklungsschritt der objekthaften Individuation ein hilfreicher, ja notwendiger Begleiter.

Zum Begriff „magische Logik“

Die magische Logik schreibt den Gedanken, dem Wünschen und Wollen, eine omnipotente und funktional wirksame Kraft zu. Das innere oder äußere Erleben wird der Realität gleichgesetzt. Rituale wirken hier als reale Einflussmöglichkeiten – z. B. der Rosenquarz in der Hand, die schwarze Katze von rechts, Ein Situationskontext bekommt aus sich heraus eine funktionale Bedeutung. Z. B.: „Immer wenn es regnet, habe ich Pech.“ Auf der Objekt Konstanz der repräsentativen Logik aufbauend werden Ri-

tuale, Wollen und Gefühle zum ersten funktional verbindenden Element in und mit der erlebten Realität. Aus diesem Erleben einer Weiterentwicklung verbindet sich der Blick zurück auf die repräsentative Logik gern mit einem Gefühl der Überheblichkeit.

Zum Begriff „mythische Logik“

Bei der mythischen Logik gesellt sich zum Wünschen und Wollen der vitale Anspruch auf Wirkung. Das aktive Sicherheitsbedürfnis entwickelt sich zum Machtanspruch weiter, damit das Wollen auch geschieht. Das passive Sicherheitsbedürfnis versucht sich durch Zugehörigkeit, Loyalität und Anpassung zu befriedigen. Der Nutzen von Macht und Loyalität wird über eine gedeihliche Lebensrealität erlebbar. Die Macht selbst kann sich nur über Willkür sichtbar machen, Loyalität braucht dazu die Selbstbegrenzung. Die Logik der Macht sieht die magische Logik als rückständig, nutzt sie aber gern für Machtspiele. Das Wechselspiel der mythischen Logik, zwischen aktiver und passiver Macht, zwischen Dominanz und Unterordnung, ermöglicht die Bildung von komplexeren Sozialstrukturen und nutzt dazu die Mächtigen, später auch Ideale oder Ideen, als Identifikationspunkt, um Energie und Achtsamkeit auszurichten.

Zum Begriff „abstrakte Logik“

Die abstrakte Logik stellt die soziale Macht in Frage. Macht soll sich dem Diktat der Messgeräte unterordnen. Aufbauend auf der durch Messgeräte möglichen Vergleichbarkeit, die sich dann zum Anspruch auf Objektivität weiterentwickelt, und den damit zugänglichen Erkenntnissen über unsere Physik, werden Vorhersagen möglich. Damit können wir nach Herzenslust konstruieren und bauen. Wir sind in der Welt der Formeln, die über die Statistik versucht alle Bereiche unserer Existenz zu erfassen. Da das alles in der Technik so gut funktioniert, wird die Logik der Abstraktion auf alles übertragen. Der Umgang mit der Gesundheit des Menschen wird in Leitlinien und Standards gefasst, die Funktionsweise der

Natur, des Sozialen und der Wirtschaft auf das eingeschränkt, was mit Gleichungen beschreibbar ist. Die Individualität wird einer messbaren Gleichbehandlung geopfert. Als Produkt entsteht daraus ein mechanistisches und ichbezogenes Denken mit einer ausgeprägten Fixierung auf messbare Ergebnisse, verbunden mit einem Anspruch auf die einzig gültige Logik. Die durch das Verständnis von Rekursionen und chaotischen Systemen sichtbare Begrenzung der Gültigkeit von abstrakter Logik wird im Dienste der praktischen Wissenschaft weitgehend ignoriert.

Zum Begriff „überschauende Logik“

Die überschauende Logik erkennt zuerst einmal die Unüberschaubarkeit unserer Realität an, nimmt darüber die Annahme einer selbstbezüglichen vernetzten Grundstruktur unserer Realität ernst. Da sie damit auch anerkennt, dass sich keine Logik selber beweisen kann, gesteht sie allen andern Logikkonstruktionen einen Lebensnutzen zu. Waren die bisherigen Logikentwicklungen jeweils durch zunehmende Einschränkungen in den Wechselwirkungen gekennzeichnet, findet nun ein integrierender Schritt statt. Der Realitätszugang löst sich hier vom messbaren Faktischen. Das Augenmerk geht stattdessen in Richtung Systeme, deren innere Dynamiken, deren Kontextbedingungen, deren vernetzte Wirkungsausbreitung im Umfeld, ... und deren Variation. Die grundsätzliche Infragestellung der Objektivität führt zwangsläufig zu einer Betonung der Subjektivität. Über die damit verbundene Vielfalt von Realitäten werden Mustervergleiche möglich. Resonanzboden für eine Bewertung ist hier eine Gesamtschau der Logiken in Verbindung mit einem somatischen Marker der Stimmigkeit. Das schließt formale Rechtfertigung von Entscheidungen aus. Für die soziale Vernetzung braucht es daher die Transparenz der Subjektivität, das wechselseitige und gemeinsame Einschwingen in einen Kontext.

Prof. Dr. Alfred Mack

Jahrgang 1952

1968-1972	Lehre als Elektromechaniker
1975-1980	Studium der Elektrotechnik
1980-1987	Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Promotion Dr.-Ing.
Ab 1982	8 Jahre Ausbildung in Transaktionsanalyse in den Bereichen: Organisation, Beratung und Pädagogik/Erwachsenen- bildung Weiterbildungen in Intuitionstraining und Paarberatung
Seit 1982	Entwicklung des Modells: „ Systemische Wirkungsausbreitung “
Seit 1987	Freiberufliche Tätigkeit als Berater und Coach: unternehmerische Kursbestimmung, salutogene Unternehmen, Nachhaltigkeit 2. Ordnung, Organisationsentwicklung, Innovation,
1989	Ruf an die Hochschule Esslingen; Fakultät Betriebswirtschaft
Seit 2001	Dozent am Odenwald Institut und an der Akademie des Odenwald Institutes
2011-2014	Bologna-Experte beim DAAD



Veröffentlichungen:

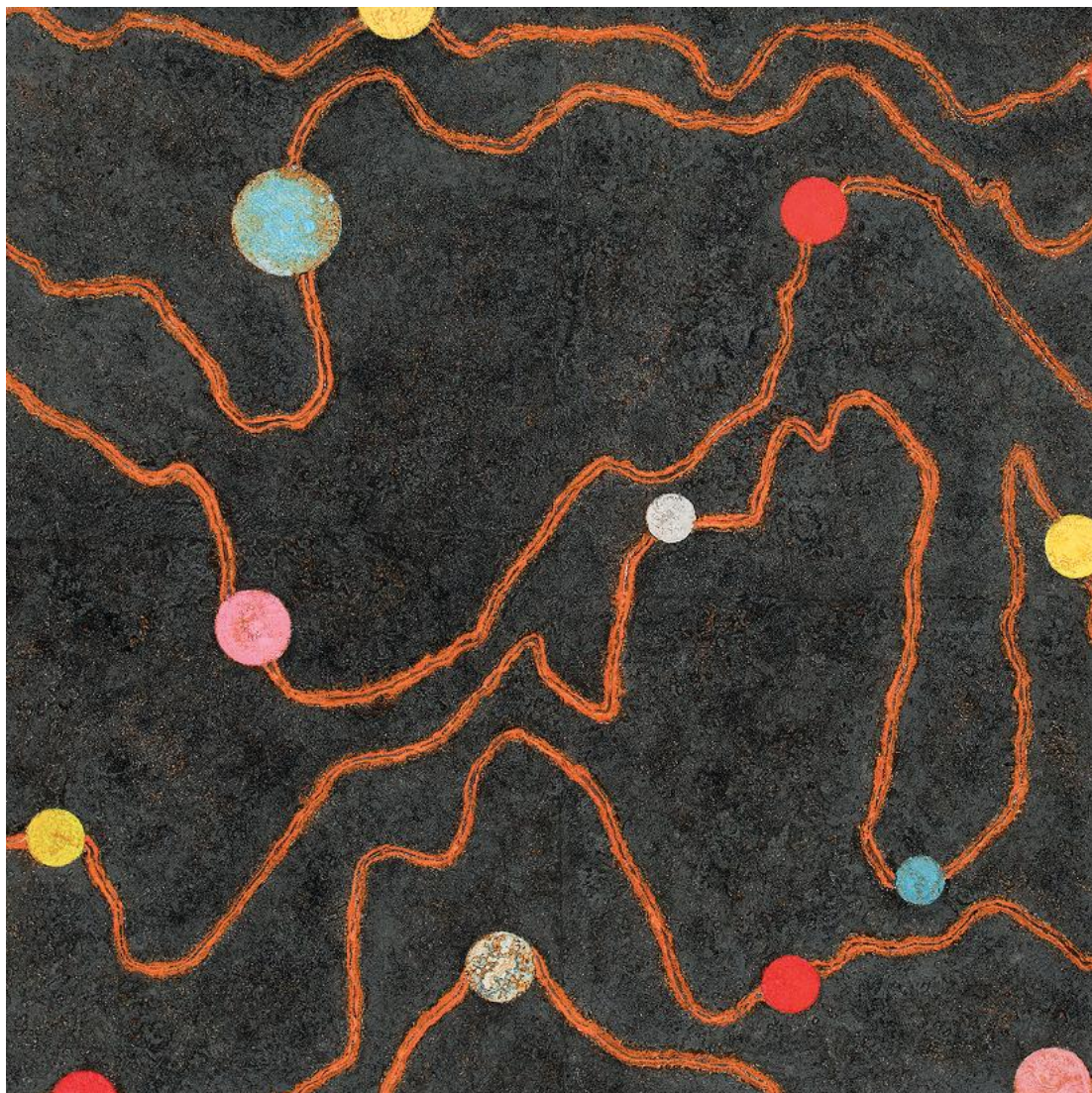
Muster durchbrechen - neue Kreativität finden - Probleme lösen
Mit systemischen Denken zum Erfolg
Carl Hanser Verlag, München, 2016, ISBN 978-3-446-44929-9

Erfolgsrezepte für Unternehmensorganisation systemisch – nachhaltig – salutogen
<http://www.springer.com/springer+gabler/management/book/978-3-642-34969-0>
Das kleine Buch der systemischen Wirkungsausbreitung. (Eigenverlag: www.alfred-mack.de)

Verschiedene Beiträge auf Tagungen sowie Artikel, online und Zeitschriften
info@alfred-mack.de
www.alfred-mack.de



Magma 80x80 cm 2015



Scherzo 97x97cm 2014

Thomas Prescher & Jan Hellriegel

„John Wick“ – Der Actionfilm als modernes Märchen zur Unterstützung der unbewussten Bewältigung von Entwicklungsaufgaben junger Männer

Das Märchen im modernen Actionfilm

John Wick erscheint auf den ersten Blick als ein Film für einen Männerabend: Der gute Held, das gebrochene Herz, ein paar Bösewichter und viel Action. Die Story ist vorhersehbar, die Action zeitgemäß und nach heroischen oder emotionalen Motiven wird vordergründig nicht gefragt. Und doch sind sie da. Im Film scheint es fast so, dass der infantile Mann im fortgeschrittenen Alter mit seinen narzisstischen Enttäuschungen, dem ödipalen Dilemma, den kindlichen Abhängigkeiten lernen muss umzugehen, wie Bettelheim (1994, S. 13) die zentralen Entwicklungsaufgaben für Heranwachsende beschreibt. Dass eine erwachsene Person dabei mit Aufgaben zu kämpfen hat, denen sich eher Heranwachsende gegenüberstehen, kann dadurch begründet werden, dass sich Kinder und Jugendliche häufig Vorbilder suchen, die älter als sie selbst sind. Durch die Auseinandersetzung mit Entwicklungsaufgaben von Heranwachsenden fällt die Identifikation mit dem Helden des Films für die jüngere Zielgruppe leichter. Diese scheint Hauptzielgruppe des Films zu sein, da gerade in der Adoleszenz Vorbilder eine zentrale Rolle zur Bewältigung eigener Entwicklungsaufgaben spielen können (vgl. Klein 2013, S. 19f.). Bei diesen Entwicklungsaufgaben geht es um eine systemische Schubumkehr zu mehr Selbstbewusstsein, Moralität und Selbstwert.

„Um dieses Problem zu meistern, muß (...) [er, Anm. d. Verf.] verstehen, was in seinem Bewußtsein vorgeht, damit (...) [er, Anm. d. Verf.] auch mit dem zurechtkommt, was sich in seinem Unbewußten abspielt. Dieses Verständnis und diese Fähigkeit erringt (...) [er, Anm. d. Verf.] nicht durch rationales Erfassen seines Unbewußten, sondern nur, indem (...) [er, Anm. d. Verf.] er mit ihm vertraut wird: indem (...) [er, Anm. d. Verf.] als Reaktion auf unbewusste Spannungen über entsprechende Elemente aus Geschichten nachgrübelt, sie neu zusammensetzt und darüber phantasiert.“ (ebd.)

Märchen stellen ein solches Deutungsangebot dar, weil sie nicht auf didaktische Art und Weise vorgehen, sondern in ihrer verborgenen Bedeutung spontan und intuitiv etwas zu geben haben, was sich der Zuschauer sogar in Bezug auf seine persönliche Lebenssituation, die immer auch eine kollektive Situation repräsentiert, selbst erschafft. Insofern stellt sich die Frage, ob auch der moderne Actionfilm für den modernen Mann als Märchen gedeutet werden kann? Wintersteiner (2004, S. 5) beschreibt, dass Geschichten über Verbrechen und Gewalt ein Gefühl märchenhafter Unwirklichkeit erzeugen. Diese Wahrnehmung kann möglicherweise dadurch zustande kommen, dass in den Märchen meist ein Held im Mittelpunkt steht, der als Modell für einen Menschen steht, der eine innere Entwicklung vollziehen muss. Dieser Held scheint oftmals seine Grenzen nicht zu kennen, da er meist aufgrund einer unbestimmbaren guten Kraft quasi nicht scheitern kann und die Handlung sich am Ende zum Besten wendet. Dabei scheint er jedoch stets eine Ruhelosigkeit auszustrahlen, „weil eine Dimension fehlt“ (Karst 1998, S. 24).

Um diese Dimension zu identifizieren und damit die anstehende Entwicklungsaufgabe zu meistern, spielt der Prozess der Initiation

eine wichtige Rolle. Bly (1991, S. 51) beschreibt dazu zwei zentrale Momente: Der Bruch mit den eigenen Eltern als Schritt in der Verantwortung für das eigene Leben und eine Verwundung als sinnvoller Schmerz des sich selbst Bewusstseins. Dementsprechend startet der Film auch mit dem Ende: Die Kamera zeigt den verwundeten Helden, der ein Video seiner verstorbenen Frau auf dem Handy abspielt. Der Moment des Schmerzes durch die Verwundung und die symbolische Loslösung von seiner Mutter durch das krisenhafte Ereignis des Todes seiner Frau. Die Annahme dieses Zusammenhangs lässt sich mit Jellouschek (1995, S. 88) formulieren:

„Waren die Beziehungen in der Herkunftsfamilie problematisch, bleiben sie >>offene Gestalten<<, die sich gleichsam immer wieder in den Vordergrund drängen, um geschlossen zu werden. Das heißt: Im Heranwachsenden bleibt aus der Herkunftsfamilie eine >>unerledigte Angelegenheit<< zurück, die auf Erledigung drängt.“ (ebd.)

Der Beginn des Films verweist damit auf unerledigte Aufgaben und dass auf die Erledigung hingearbeitet werden muss.

Innere Reifung braucht Hilfe von außen

In Märchen wird immer wieder mit Symbolen und Metaphern gearbeitet, die auf entscheidende Entwicklungsaufgaben der Hauptfigur hinweisen. Keanu Reeves alias John Wick hat seinen 69er Mustang – ein modernes Pferd und Symbol männlicher Kraft – an einen russischen Oligarchensohn durch Raubüberfall mit schwerer Körperverletzung verloren, der zu diesem “Liebhaberunglück” auch noch seinen Hund tötete. Der Verlust des Wagens als Symbol der Männlichkeit und der Hund, den er zum Abschied von seiner Frau per Post geschenkt bekam, ist der Dreh- und Angelpunkt der Geschichte. Auf ihn wird immer wieder verwiesen.

Der Hund ist das Symbol der Liebe und Hoff-

nung von seiner verstorbenen Frau. Der getötete Hund ist das Motiv und die Begründung im Film für das folgende fast mechanisch wirkende Massaker. Gut und Böse scheinen kaum unterscheidbar. Der äußere Kampf als Symbol innerer Konflikte wird zum Selbstzweck. Vordergründig scheint dies damit ein oberflächlicher “Hollywoodstreifen” zu sein. Beim genauen Hinschauen offenbart sich die Geschichte jedoch als modernes Märchen. Für Märchen gilt häufig, dass die verschiedenen Rollen und Gegenstände einen Persönlichkeitsanteil repräsentieren. Und als solch einen Anteil spielt der Hund eine besondere, fast magische Rolle.

Der Hund kann zwei Bedeutungen haben: Zum einen ist er Freund und Beschützer des Menschen, zum anderen steht er als Traumsymbol für Aggressionen (vgl. Vollmar 2011, Absch. 30). Der Hund im Film ist jedoch ein junger und hilfloser Hund. Er ist verspielt, nicht aggressiv und selbst schutzbedürftig. Der Hund als Symbol steht insgesamt als Zeichen für Instinkte und Gefühle, steht für Handlungen, die wir häufig verborgen halten und der Öffentlichkeit verheimlichen. Er ist damit das psychologisch Abgespaltene, das Unterdrückte. Besonders der frühe Tod des Hundes im Film verweist auf diesen abgestorbenen Teil. Eine Szene, die den Zuschauer berührt und mit dem Helden eine Verbundenheit schafft.

Der Hund als tragendes Motiv im Film kann entsprechend der Frustrations-Aggressions-Hemmungsthese (vgl. Dollard et al. 1982) für den Wunsch stehen, die eigenen unterdrückten Triebe auszuleben. Gleichzeitig besteht eine Angst sich unterzuordnen, weshalb es zu gewissen Allmachtsfantasien kommt, die im Film besonders im Dialog mit Viggos Tarasov, dem russischen Oligarchen, zum Ausdruck kommen, nachdem John dessen Geld und etliche Geheimdokumente verbrannt hatte, die in einer Kirche versteckt wurden. Die Kirche ist ein religiöser Ort. Mit der Verbrennung der materiellen Werte offenbart sich seine Bereitschaft

„(...) ein Fisch im heiligen Wasser zu sein, (...) sie bedeutet den Kopf zu senken und auf die eigenen Träume zu hören (...).“ (Bly 1991, S. 63)

In einer scheinbar aussichtslosen Situation - gefesselt, geschlagen und verwundet – entdeckt John den Ausdruck seiner tiefen Wut. Er entdeckt, dass er mit dem Hund nach dem Tod seiner Frau etwas gewonnen hatte, was ihm der Sohn des Oligarchen genommen hatte. Er droht dem Oligarchen nebst Sicherheitschef, um die Sicherheitsleute danach fast wie mit Magie zu töten. Die Magie entsteht durch einen unerwarteten Helfer. Dem Killer, der darauf angesetzt ist John zu töten. Ein Killer, der ihm als Freund hilft, aber nicht als irgendein Freund, sondern wie eine Szene andeutet, bei der er als wichtiges Symbol stützender Familienbande auftritt. Marcus tritt dreimal in Erscheinung:

1. Marcus übernimmt den Auftrag John zu töten. So kann er ihn schützen.
2. Er hilft John im Hotel Continental, als John von dem weiblichen Killer Perkins im Hotelzimmer attackiert wird.
3. Marcus tötet die beiden Männer von Tarasov, nachdem John nach der Tat in der Kirche gefesselt wurde.

Damit wird der tiefe Sinn der leidvollen Geschichte offensichtlich. Jellouschek (2009, S. 92) beschreibt beim treuen Heinrich im Märchen „Der Froschkönig“ drei Fesseln. Diese Fesseln erscheinen im Film als die Vergangenheit, die sich John entgegenstellt und ihn töten will. Marcus hilft dabei wie ein Stück, diese Fesseln zu lösen. Die Fesseln fallen im Fortgang des Filmes von John ab. Die dreimalige Wiederholung der Hilfe kann als Fortdauer dieses Prozesses gedeutet werden.

„Oft muss der Märchenheld oder die Märchenheldin drei Prüfungen bestehen oder drei Aufgaben lösen. Erst wenn alle drei gelöst sind, kommt das Märchen zu seinem glücklichen Ende.“ (Märchenatlas 2015, [4]).

Reifung durch Initiation und Integration

Im Film kommt aber auch ein patriachales Prinzip unserer Zeit zum Ausdruck, was bei einer Unterdrückung des Gefühls nur Gewalt als Lösung kennt und damit das Wesen eines Menschen, eines Mannes verkennt. Dementsprechend kann der Hund in die Kategorie Jagdhund einordnend dahingehend interpretiert werden, als dass er in der Stadt lebend präsentiert wird, der sich sogar den Weg in das Bett seines Herrchens durch seinen treuen Hundeblick erschleicht. Ein Hund steht eigentlich für Unternehmenslust. Jedoch in der Stadt domestiziert lebend, steht er auch für Stillstand, der nötige Entwicklungsschritte markiert, um wieder lebensfähig zu werden. Im Märchen, wie zum Beispiel Aschenputtel, sind häufig drei Entwicklungsschritte nötig, bis der Held oder die Heldin zur inneren Reife gelangt. Der erste Entwicklungsschritt liegt im Verlust seiner Frau Helen. Diese kann in der überaus idealisierten Darstellung als Prototyp Frau gefasst werden, die das Urprinzip des Weiblichen und Mütterlichen repräsentiert. Ihr Verlust ist von einer großen Trauer begleitet, die aber in der Entwicklungspsychologie ein nötiger Schritt ist. Als nährendes Prinzip verhindert sie die Autonomie Johns, er verharrt in einer Art emotionalen Abhängigkeit, die es verhindert, dass er sich angemessen den Herausforderungen des Lebens stellt. Insofern beinhaltet der Film die Grundstruktur eines gesunden Trauerprozesses (vgl. Kast 1986, S. 61ff.). Dieser beginnt mit Traurigkeit, dem nicht wahrhaben wollen und der Erschöpfung. Wut und Zorn als aufbrechende Gefühle sowie der Ausdruck dieser Gefühle sind ein notwendiger zweiter Schritt in der Entwicklung. Diese Gefühle werden im Film in einer stark überspitzten Art und Weise aufgegriffen, da sie in einem persönlichen Feldzug der Gewalt ausgelebt werden.

John geht auf die Jagd nach dem Sohn des Syndikatanführers Tarasov, weil dieser seinen Hund getötet hat. Dieser Sohn kann ebenfalls als innerer Anteil Johns gesehen

werden. Die Rolle ist als unselbstständiger und doch hochmütiger Sohn angelegt. Der Sohn kann dabei entweder als kindlich wahrgenommener Rivale im Kampf um die Gunst des Vaters gesehen werden. Er kann aber auch als Spiegel gesehen werden, der eine Schwäche zum Ausdruck bringt, die John in sich selbst bekämpft und verurteilt. Die erste Strategie dieser Verurteilung ist das Zerstören, welche sich normalerweise in Form von Gewaltphantasien oder Gewaltträumen verinnerlichter Aggressionen offenbart (vgl. Scheidt 1988, S. 20ff.). Eine Entwicklung braucht jedoch eine Integration möglicher Schwächen. Im Film wird die Schwäche Johns über seinen Freund und Helfer Marcus eingeführt. Er hilft John an drei Stellen im Film die Konsequenzen seines Hochmuts und seiner blinden Wut zu überwinden.

Mit der Integration dieser Facette wird auch klar, dass noch ein letzter Schritt nötig ist. Viggo Tarasov wird als zentraler Gegenspieler eingeführt. Entsprechend der Rolle als Anführer des russischen Syndikats ist er der Repräsentant des Patriarchats, des männlichen und väterlichen Prinzips. John Wick scheint mit ihm ein inneres Thema zu verbinden. Er hat zwar ein „dickes“ Auto, aber im gesamten Film keine männlichen Bezugspersonen, die ihn als Freunde um seiner selbst willen unterstützen, ausgenommen Marcus. Alle anderen Figuren handeln in der Geschichte nach dem Prinzip Leistung und Gegenleistung oder werden als Konkurrenten gesehen und eliminiert. John scheint hier eine männliche Identifikationsfigur zu fehlen, ein Rollenvorbild, das ihn in seinem Mannsein unterstützt und nährt.

Tarasov erscheint so als Gegenspieler eines idealisierten Vaters durch John. Bly (1991, S. 168) beschreibt, dass das Gegenteil eines idealisierten Vaters, seine entstellte, heimliche, destruktive und vulgäre Seite ist. Die Entwicklungsaufgabe wird hier darin gesehen, diese Seiten in sich aufzunehmen, ihnen Raum zu geben. Ohne die Annahme dieser Seite des Vaters, die ja im Sohn weiter fortlebt, kann keine Versöhnung oder Identifikation mit dem Vater stattfinden. Dies wird insbesondere in seiner einseitig

emotionalen Abhängigkeit zu seiner Frau Helen deutlich, was er immer wieder als Glücksfall seines Lebens beschreibt – fast so, als wäre sie ihm ohne sein Zutun zugeflogen.

Die Beziehung zwischen den beiden Männern scheint eine besondere zu sein. Dies kommt speziell auf Seiten Johns dadurch zum Ausdruck, dass er Tarasov zurück ruft und die Nummer selbst nach fünf Jahren Außerdienststellung als Auftragskiller noch immer auswendig weis. Es scheint hier eine tiefe sprichwörtliche Verbindung zu bestehen. Das Vater-Sohn-Verhältnis kann in der Tatsache gesehen werden, dass sich Wick von ihm in der Vergangenheit abkapseln musste, um eine eigene Familie mit Frau zu gründen und er ihm gegenüber zum Beweis seiner Autonomie eine schwere Aufgabe bewältigen musste.

„Then suddenly one day he asked to leave. It's over a woman, of course. So I made a deal with him. I gave him an impossible task.“ (Filmzitat)

Die neu gegründete Familie, symbolisch vielleicht auch die Flucht zur Mutter, ist jedoch durch den Tod der Frau gescheitert und nun muss er sich erneut mit ihm auseinandersetzen, mit seiner Identität als Sohn und Mann. Diese Vermutung kann darin bestärkt werden, dass Tarasov John seinem eigenen Sohn vorzieht. In einer Szene benennt er sogar die positiven Charaktereigenschaften wie Klarheit, Hingabe und Präzision eindeutig und sagt, dass dies Eigenschaften seien, von denen sein Sohn Lichtjahre entfernt sei.

„John is a man of focus, commitment, sheer will, something you know very little about“ (Filmzitat)

Dieser Eindruck besteht aber auch dadurch, dass er John den Namen „Schwarzer Mann“ gibt und ihn damit patriarchal huldigt. Gleichzeitig steht damit eine Reifung an, in der sich John Wick von seinem inneren Bild von seinem Vater und seiner kindlichen Abhängigkeit von ihm befreien kann. Tarasov sagt wörtlich

„Well John wasn't exactly the Bogeyman. He was the one you sent to kill the fucking Bogeyman.“ (Filmzitat)

Da der Bogeyman (bzw. schwarze Mann) als personifizierte Figur dient, um Kindern Strafen anzudrohen, die unartig sind, kann dies derart gedeutet werden, dass Wick durch die Verkörperung des Bogeyman (und dann sogar überspitzt als Mörder des Bogeyman) in einem straffreien Raum – d.h. unabhängig von einer inneren strafenden Instanz wie dem Vater - handeln kann, in dem er seine Rachegeleüste frei ausleben kann. Er hat die Freiheit über andere zu richten, ohne dass über ihn selbst gerichtet wird. Ihm werden somit Handlungsräume eröffnet, die Jugendliche nicht ausleben können und er wird daher als mediales Vorbild für Heranwachsende interessant.

Im finalen Kampf gegen Tarasov kann dieser Zusammenhang als gegenseitiges Prinzip wiedergefunden werden, d.h. auch John sieht in Tarasov mehr als nur einen Gegner. Im Zweikampf könnte John sicher den deutlich älteren Gegner töten. Doch anstatt ihn einfach zu töten, führt er sich selbst gemeinsam mit Tarasov eine Stichwunde mit einem Messer zu. Dies gleicht dem Bild der Wunde eines Ebers, wie es in alten Sagen immer wieder als Symbol der Initiation zum Mannsein zum Ausdruck kommt. Die Verletzung eröffnet in der Geschichte eine Rückblende, die bereits zu Beginn platziert wurde und als

“(...) Tauglichkeitsbeweis für den erwachsenen Rächer in der Gegenwart“ (Lange 2002, S. 95)

dient. Die neue Gegenwart zeigt sich in der Wiederbelebung seiner Frau Helen im Video seines Handys. Im Video zeigt sich die dritte Phase des Trauerprozesses als ein sich wirkliches Finden und Trennen. Das neue und gereifte Erwachsensein zeigt sich auch im Akt der Selbstfürsorge. In einer Tierklinik versorgt sich der sonst so Lebensmüde John selbst – ganz ohne ärztliche oder weiblich-

mütterliche Hilfe. Er scheint hier die Kraft für ein Leben gefunden zu haben, die im Neuanfang mit der Auswahl eines neuen Hundes in der Tierklinik gesehen werden kann. Die Tierklinik mit vielen Hunden erscheint hier als Einladung, auf vielerlei Glücksfälle zu hoffen. Gerade der Akt der bewussten Entscheidung für die Verantwortung für das Leben eines Tieres markiert einen inneren Reifungsschritt, der das Leben bejaht. Der Hund, der im Spaziergang als verspielt und tollpatschig gezeigt wird, symbolisiert hier eine Wende im Leben Johns, die uns sagt: deine Feinde – die äußeren wie die inneren Feinde als Schatten - wenden sich von dir ab und lassen dich frei.

Dem Spaziergang am Ende des Films wohnt dabei selbst ein symbolischer Charakter inne. Er führt John an den Ort, an dem er sein letztes Date mit seiner Frau hatte. Er kann hier nun als gereifter Mann dem inneren Bild seiner Frau als Frau begegnen, sie als das sehen was sie als Mensch ist und sie emotional loslassen. Die Rückkehr zu diesem Ort markiert den Abschluss seiner Trauer und kann als Zeichen eines neuen Welt- und Selbstbezuges Johns gesehen werden.

Märchen als verkleidete Wahrheit

Der Film, so das Fazit, ist der Film eines Mannes mit seinem Kampf um persönliche Freiheit, der sich in Form von Gewalt nach Außen kanalisiert. Im Film zeigt sich der Prototyp eines von Schatten verfolgten Kollektivs, was sich im kollektiven Unterbewusstsein in einer ähnlichen Situation befindet und irgendwie versucht mit ihren unterdrückten Aggressionen umzugehen. Der Film zeigt damit, dass es an der Zeit ist zu lernen, mit den eigenen Aggressionen konstruktiv umzugehen, denn sie zu negieren und zu leugnen führt in ein Destruktionspotential ungeahnten Ausmaßes (vgl. Bach & Goldberg 1977, S. 26). In diesem Sinne schreibt Wöller (2009, S. 250) über die Rolle von Märchen, die

sicher als Kontrapunkt unserer verwissenschaftlichen Welt gesehen werden können:

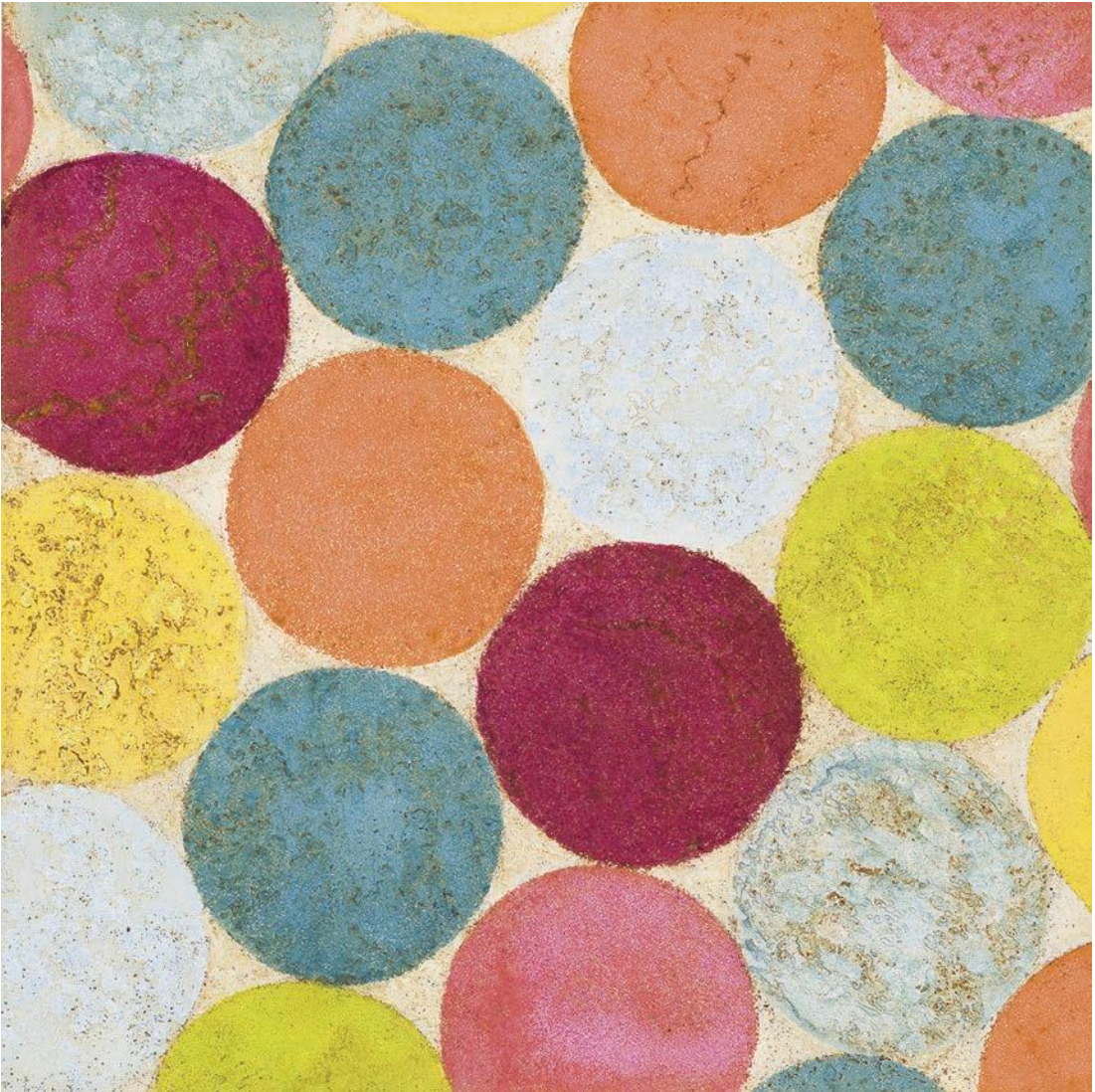
„Eine Legende erzählt, die Wahrheit und das Märchen seien einander eines Tages auf der Dorfstraße begegnet, das Märchen bunt gekleidet und fröhlich, die Wahrheit abgehärmt und in grauem Gewand. Die Wahrheit klagt, niemand wolle sie einlassen; das Märchen antwortet, da es sich farbig und heiter gebe, lasse jedermann es gern zur Tür herein, und es müsse nicht darben. >>Mach es wie ich<< empfiehlt das Märchen der Wahrheit, und so erscheint nun die Wahrheit im Märchengewandt, nämlich als Weisheit, die sich in ihm verbirgt.“ (ebd.)

Insofern erscheint der Film und das ganze Filmgenre als eine Repräsentanz des unzerstörbaren Aspekts des männlichen und wilden Selbst, was in einer bewussten und behutsamen Auseinandersetzung klärend wirken kann:

„Sie sind ein Symbol für die innewohnende Instinktnatur, die (...) permanent nach Freiheit und spontaner Ursprünglichkeit strebt und sich nie voll und ganz den Geboten einer toten oder durch Überzivilisierung entfremdeten Kultur unterwerfen wird.“ (Estés 1995, S. 47)

Literatur

- Bach, G.R. & Goldberg, H.** (1977): Keine Angst vor Aggression. 3. Auflage, Düsseldorf: Eugen Dieterichs Verlag.
- Bettelheim, B.** (1994): Kinder brauchen Märchen (Ungekürzte Ausg., 17. Aufl.). München: Deutscher Taschenbuch-Verlag.
- Bly, R.** (1991): Eisenhans: ein Buch über Männer (2. [print.]). München: Kindler.
- Dollard, J./Dobb, L.W. & Miller, N.E.** (1982): Frustration und Aggression. Weinheim: Beltz Studienbuch Verlag.
- Estés, C. P.** (1995): Die Wolfsfrau: die Kraft der weiblichen Urinstinkte. 36. Aufl., München: Heyne.
- Jellouschek, H.** (2009): Der Forschkönig. In: Jellouschek, H./Kast, V. & Wöller, H. (Hrsg.): Liebe und Glück im Märchen: wie Paare aneinander wachsen können (Sonderausg.). Stuttgart: Kreuz, S. 9 – 94.
- Jellouschek, H.** (1995): „Warum hast Du mir das ange-tan?“: Untreue als Chance. München: Piper.
- Kast, V.** (1998): Wege aus Angst und Symbiose: Märchen psychologisch gedeutet. 9. Aufl., München: Dt. Taschenbuch-Verl.
- Kast, V.** (1986): Trauern. Phasen und Chancen des psychischen Prozesses. Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Klein, Cornelia** (2013): Die Bedeutung medialer Vorbilder im Laufe des Lebens. In: FSF (Hrsg.): tv diskurs. Vorbilder. Unsere Suche nach Idealen. Jg. 17, H. 3/2013, S. 18-23. Berlin
- Lange, K. :** Euripides und Homer: Untersuchungen zur Homernachwirkung in Elektra, Iphigenie und Trauerland, Helena, Orestes und Kyklops. Freiburg: Steiner Verlag.
- Märchenatlas** (2015): Zahlen im Märchen: Die Drei. Erreichbar unter: <http://www.maerchenatlas.de/miszellaneen/marchenmotive/zahlen-im-marchen-die-drei/>, Stand: 15.01.2016.
- Scheidt, J. von** (1988): Innenweltverschmutzung, Die verborgene Aggression, Symptome, Ursachen, Therapie. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Vollmar, K.** (2011): Das große Praxisbuch der Traumdeutung: Wie man seine Träume verstehen lernt. Knaur MensSana eBook.
- Wintersteiner, W.** (2004): Moderne Märchen. In: ide, Informationen zur Deutschdidaktik, Zeitschrift für den Deutschunterricht in Wissenschaft und Schule, Jg. 28, H. 2, S. 5-7.
- Wöller, H.** (2009): Aschenputtel. In: Jellouschek, H./Kast, V. & Wöller, H. (Hrsg.): Liebe und Glück im Märchen: wie Paare aneinander wachsen können (Sonderausg.). Stuttgart: Kreuz, S. 187 – 296.



Aus der Serie Demokratie der Farbe, 50x50 cm,
Pigmente und Oxyde auf Eisen, 2014



Aus der Serie Demokratie der Farbe, 50x50 cm,
Pigmente und Oxyde auf Eisen, 2014

Johannes Schwehm

Ideen für die pädagogische Praxis: Systemisches Evaluieren von Unterrichtsprozessen

1. Einleitung

Evaluation, Feedback und Rückmeldekultur sind seit geraumer Zeit weit über die Grenzen des systemischen Ansatzes hinaus in aller Munde. Spätestens im Zuge einer gesteigerten Output-Steuerung im Rahmen des New Public Management Ansatzes in den 1990er Jahren, hat sich auch in staatlichen Bildungsorganisationen – ob nun Kindergarten, Schule oder Universität – kontinuierliche Evaluation von Lehr-Lernprozessen als regelmäßiges – mitunter allgegenwärtiges – Allheilmittel etabliert. Nicht selten muten die Formen dieser Evaluationsprozesse allerdings recht grotesk an. So wird beispielsweise häufig bereits von einer erfolgreichen Evaluation gesprochen, wenn ein standardisierter Fragebogen pflichtschuldigt von den Teilnehmerinnen einer Lerngruppe ausgefüllt und via computergestützten Verfahren maschinell ausgewertet wurde. Zwar mag es formal seine Richtigkeit haben, dass man auf diese Weise die meist „von oben“ verordnete Evaluation durchgeführt hat – man kann dann sozusagen im Geiste ein Häkchen setzen –, der Nutzen für zukünftige Lernprozesse bleibt allerdings marginal.

Nach meinen persönlichen Erfahrungen werden infolge standardisierter Evaluationen eher selten ernsthafte und offene Gespräche über gegenseitige Wünsche und Bedürfnisse der am Lernprozess Beteiligten geführt. Noch seltener wird vermutlich über die impliziten Lehrer- und Schüler- respektive Dozenten- und Studentenrollen reflektiert, die ein standardisierter Fragebogen zwangsläufig

von außen an eine Gruppe heranträgt, deren Mitglieder möglicherweise ganz eigene bzw. völlig unterschiedliche Vorstellungen davon haben, was für sie nützlich und wertvoll wäre. Zu guter Letzt dürfte quasi so gut wie nie gemeinsam darüber reflektiert werden, in welchem Sinne es überhaupt Sinn macht, Schüler und Studenten als „Experten“ ihres Unterrichts anzuerkennen, und an welchen Stellen dieses – im Grunde ja sehr nützliche Konstrukt – an seine Grenzen stößt.

Um dieser eher kritischen Diagnose herkömmlicher Praxis etwas Konstruktives entgegenzusetzen, soll im Folgenden ein systemisch inspiriertes Verfahren zur Planung und Evaluation von Unterrichtsprozessen in der Schule vorgestellt werden.

Bei der Entwicklung dieses Verfahrens gehe ich in zwei Schritten vor. Da davon auszugehen ist, dass Entscheidungen über die Art und Weise, wie evaluiert wird bzw. wie Evaluationsergebnisse genutzt werden, nicht einfach im luftleeren Raum getroffen werden, sondern Ausdruck einer pädagogischen Grundhaltung sind, soll zunächst eine systemisch-konstruktivistische Perspektive auf das soziale Geschehen „Unterricht“ entwickelt werden.

Im zweiten Teil steht dann die konkrete schulische Praxis im Zentrum der Aufmerksamkeit. Hier soll ein Evaluationsverfahren vorgestellt werden, welches darauf ausgerichtet ist, mit einer Lerngruppe in einen gemeinsamen Prozess einzutreten, um eigene – also lerngruppenspezifische – Evaluationskriterien zu entwickeln. Mit Hilfe dieses Verfahrens lässt sich von Beginn einer Zusammenarbeit an in schulischen LehrLernkontexten auf individuelle Bedürfnisse einer Lerngruppe eingehen. Da dieses Verfahren zu beliebig vielen aufeinanderfolgenden Zeitpunkten einsetzbar ist, kann es von den Teilnehmern einer Lerngruppe auch dazu genutzt werden, die eigenen Lernprozesse zu monitoren, um gegebene

nen, falls auf diese bewusst Einfluss nehmen zu können.

Zudem liefert das Verfahren – im Gegensatz zu standardisierten Fragebögen – eine ganze Reihe an Informationen für Gespräche über die Gestaltung des Unterrichts, da Unterschiede über Zeit markiert werden, die – nach einem vielzitierten Bonmot von Gregory Bateson (1987: 123) – für die ins Geschehen und Erleben Involvierten, tatsächlich einen Unterschied machen.

Inspiziert ist diese Form der Rückmeldung von dem von Günther Schiepek (s. z. B. Schiepek et al. 2013: 55ff.) für den klinischen Bereich entwickelten Synergetic Navigation System (SNS). Mit Hilfe individualisierter Fragebögen, die in regelmäßigen Abständen von den Klienten ausgefüllt werden, wird hier versucht, den Therapieverlauf insbesondere auch zwischen einzelnen Sitzungen zu beobachten, um günstige Momente für das Initiieren von Veränderungsprozessen computergestützt abbilden zu können.

2. Kontext Schulunterricht: Anforderungen an die Prozessgestaltung aus systemischer Perspektive

Aus einer systemisch-konstruktivistischen Perspektive heraus lässt sich vermuten, dass Lehrkräfte während des Unterrichtsgeschehens insbesondere zwei Systeme im Blick behalten bzw. möglichst kontinuierlich beobachten sollten. Dies ist zum einen ihr eigenes inneres Erleben als Prozessverantwortliche (a), und zum anderen das nach außen hin gezeigte Verhalten der Mitglieder einer Lerngruppe (b). Die besondere Herausforderung besteht dabei in der vergleichsweise hohen Anzahl psychischer Systeme, die in Lerngruppen des regulären Schulunterrichts gemeinsam unterrichtet werden sowie in der Tatsache, dass das innere Erleben der Schüler nicht direkt zugänglich ist. Zu a) Werfen wir zunächst einen Blick auf das innere Erleben der Lehrkraft. Um im salutogenetischen Sinne (s. Antonovsky 1997) die Selbstorganisa-

tionskräfte des Systems „Lehrkraft“ zu stärken, ist es wesentlich, dass diese lernt ihre persönlichen und professionellen Bedürfnisse für sich zu klären, und zudem hinreichende kommunikative Kompetenzen entwickelt, die Erfüllung dieser Bedürfnisse in offenen und transparenten Interaktionsprozessen mit ihren Schülern anzustreben. Dies bedeutet, dass die Lehrkraft in der Lage sein muss, ihre physischen und psychischen Bedürfnisse – etwa nach Akzeptanz, Respekt, Erfolg und Gesundheit – wahrzunehmen und wertzuschätzen. Mitunter kann dies eine intensive Auseinandersetzung mit – womöglich zum Teil stark widerstreitenden – inneren Anteilen mit sich bringen.

Darüber hinaus muss die Lehrkraft bereit sein – da sie in systemisch-konstruktivistischer Lesart nicht in der Lage ist, ergebnissicher auf die Mitglieder einer Lerngruppe einzuwirken –, in „echte“ Aushandlungsprozesse mit den anwesenden Schülerinnen und Schüler einzutreten, in denen sie versucht, eine möglichst weitgehende Erfüllung ihrer eigenen Bedürfnisse unter Berücksichtigung derjenigen der Schüler anzustreben. Dies erfordert nicht nur die Bereitschaft auf Augenhöhe zu kommunizieren, sondern auch die nötigen kommunikativen Fähigkeiten, um gemeinsam tragfähige Lösungen zu entwickeln (s. hierzu z. B. Prior/Winkler 2009). Um dabei eine möglichst große Anzahl unterschiedlicher Handlungsoptionen zur Verfügung zu haben, bedarf es einer hohen Selbstkenntnis sowie der Fähigkeit zur Dissoziation, also der Kompetenz sich emotional aus einem konkreten Erleben zu lösen, um auf eine Beobachterposition zu gelangen von der aus sich die eigene innerseelische Dynamik (liebevoll) beobachten lässt.

Systemisch gedacht hat eine Lehrkraft stets mehrere Möglichkeiten zu agieren (auch wenn ihr diese Vielfalt nicht immer bewusst sein mag). Sie muss daher kontinuierlich entscheiden, was sie im Rahmen solcher Aushandlungsprozesse wie, mit wem und vor allem auch wofür kommunizieren möchte. Dies kann mitunter auch bedeuten, eben

nicht alles zur Sprache und in die Transparenz zu bringen. So legen beispielsweise eine Reihe systemisch orientierter Autorinnen nahe, schwach ausgeprägte negative Affekte in Kommunikationsprozessen schlicht zu übergehen (s. hierzu z. B. Storch /Tschacher 2014: 68ff.).

Darüber hinaus gilt es, Unterrichtsarrangements so zu gestalten, dass der Lehrkraft die Erfüllung der eigenen Bedürfnisse und die hierzu notwendigen Aushandlungsprozesse möglichst leicht fallen. Dies bedeutet freilich nicht, dass die Lehrkraft primär an ihre persönlichen Interessen ohne Rücksicht auf die der Schülerinnen denken sollte, sondern dass sie ihre eigenen Bedürfnisse mit denen der anderen gemeinsam bestmöglich verwirklicht und in diesem Sinne bewusst Einfluss auf gestaltbare Umweltbedingungen (beispielsweise die Sitzordnung, Ausstattung der Räumlichkeiten etc.) zu nehmen versucht.

Zu b) Auch mit Blick auf das System Lerngruppe sollten Lehrkräfte ihre Konzentration darauf richten, die Selbstorganisationskräfte des sozialen Systems „Schulklasse“ zu stärken. Dies bedeutet analog zu a), dass sie Schüler nach Möglichkeit darin unterstützen bzw. dazu anleiten sollten, ihre Bedürfnisse wahrzunehmen und in Auseinandersetzung mit anderen für deren sozialverträgliche Erfüllung einzutreten. Die Kompetenzen anderen in dieser Hinsicht zu helfen, unterscheiden sich von denen, wie die unter a) beschrieben. Hier geht es vordringlich darum, andere dabei zu unterstützen, den Blick auf die eigene Wahrnehmung zu richten und entsprechende Kommunikationskompetenzen – welche Bedürfnisse äußere ich wann und wie bzw. welche behalte ich vielleicht eher für mich – auszubilden. Zudem erhöht sich im Vergleich zu a) während des Unterrichts der Grad der Wirkungsunsicherheit pädagogischen Handelns (s. hierzu Arnold 2007: 15), da sich eine Lehrkraft zeitgleich immer um eine ganze Gruppe zu kümmern hat und nur selten die Gelegenheit dazu hat, individuell und in Ruhe mit einzelnen Schülern zu

interagieren. Dabei muss sie stets berücksichtigen, dass sie – auch wenn sie gezielt nur zu einer Schülerin spricht (diese beispielsweise lobt oder auffordert etwas bestimmtes zu tun) – stets mit der gesamten Lerngruppe kommuniziert bzw. dieser Auskunft über sich erteilt. Begreift man eine Schulklasse als „soziales System“ – also im Sinne einer Vielzahl an psychischen Systemen, die untereinander in komplexe Beziehungsverhältnissen verstrickt sind und aufeinander bezogen kommunizieren (vgl. Renoldner et al. 2007: 54) –, so wird klar, wie vielfältig und mitunter unüberschaubar die Interaktionen zwischen den einzelnen Systemelementen verlaufen. Noch komplizierter wird es, wenn man beginnt die Einflüsse und deren Auswirkungen weiterer psychischer und sozialer Systeme (Eltern, außerschulische Freundinnen etc.) auf die Mitglieder der Lerngruppe zu berücksichtigen. Mit Blick auf die konkrete Unterrichtssituation steht die Lehrkraft vor der permanenten Herausforderung, dass ihr zunächst einmal nur das äußere Verhalten der Lerngruppe zugänglich ist, und ihr aufgrund der im systemisch-konstruktivistischen Paradigma unterstellten Selbstbezüglichkeit lebendiger Systeme (s. von Foerster 1985: 35) keinerlei Möglichkeiten zur Verfügung stehen, tatsächlich das innere Erleben der Schülerinnen zu beobachten bzw. auf diese deterministisch einzuwirken. Die Lehrkraft – sofern sie nicht ihre Schülerinnen befragt – ist in diesem Sinne voll auf ihre Fähigkeiten zur intuitiven Erfassung und Interpretation bzw. im Hinblick auf Planung von Unterricht auf ihre Kompetenz zur Antizipation möglichen Schülerverhaltens angewiesen. Um die Wirkungswahrscheinlichkeit pädagogischen Handelns zu erhöhen, ist es daher aus systemischer Sicht dringend geboten, einen gemeinsamen Blick auf das Unterrichts- und Beziehungsgeschehen auf der Prozessebene im Sinne regelmäßiger Feedbackschleifen zu etablieren. Wichtig ist dabei jedoch, wie diese Feedback-Schleifen konkret organisiert sind bzw. dass diese nicht um ihrer selbst willen

vollzogen werden, sondern für den weiteren gemeinsamen Prozess genutzt werden.

Das im folgenden Abschnitt vorgestellt Verfahren schlägt eine Struktur für die Erarbeitung eines Rückmeldesystems vor, das sowohl die Mitglieder einer Lerngruppe in Kontakt mit ihren individuellen Bedürfnissen bringt als auch den Schülern ein Stückweit Autonomie und Mitverantwortung für die Gestaltung des Unterrichtsprozesses überträgt. In diesem Sinne würde nach Fritz B. Simon (1997: 153) die hier skizzierte „Form der Lehre zum eigentlichen Lehrstoff“.

3. Ein dynamisches Verfahren zur Evaluation der Prozessgestaltung von LehrLernarrangements

a) Idee des Verfahrens

Die Schüler einer Lerngruppe erstellen anhand einer vorgegebenen Struktur einen Evaluationsbogen für den Unterricht, der es ihnen ermöglicht, ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse für das Unterrichtsgeschehen zu artikulieren. Diese Bögen können zu mehreren konsekutiven Zeitpunkten genutzt werden, so dass die Mitglieder einer Lerngruppe ihre persönlichen Veränderungs- und Entwicklungsprozesse über Zeit verfolgen bzw. nach und nach lernen können, diese gezielt zu beeinflussen. Zudem eignen sich diese Bögen, um mit einer Lerngruppe über die Gestaltung des Unterrichts ins Gespräch zu kommen bzw. einen Eindruck darüber zu gewinnen, was den einzelnen Beteiligten wichtig ist und an welchen Stellen sie besondere Unterstützung benötigen.

b) Ziele: Wofür dieses Verfahren? Was wird besonders gefördert?

Die Teilnehmer einer Lerngruppe lernen von Beginn an, individuell Rückmeldung über ihre Wünsche und Bedürfnisse zu geben. Die Schüler können darüber hinaus individuell

und lösungsorientiert ihre Lernfortschritte in einer Lerngruppe beobachten (Ist-Soll-Abgleich); dies erhöht ihre Autonomie sowie ihr Selbstwirksamkeitserleben. Darüber hinaus bietet die Auswertung der Fragebögen konkrete Gesprächsanlässe für die Gestaltung und Planung von Unterricht sowie die Beziehungsgestaltung zwischen den Mitgliedern der Lerngruppe bzw. zwischen den Schülern und der Lehrkraft. Zudem reflektieren die Schüler ihr soziales Eingebundensein in der Lerngruppe und dass Lernen in der Schule stets ein gemeinschaftliches Unterfangen ist.

c) Was ist das Systemische an diesem Verfahren?

Eine konventionelle Evaluation mit einer Lerngruppe erfolgt meist zur Hälfte des Schuljahres oder gegen Schuljahresende hin mit Hilfe eines standardisierten Fragebogens oder – in selteneren Fällen – eines offenen Unterrichtsgesprächs. Standardisierte Fragebögen haben den Nachteil, dass sie zunächst einmal wenig mit den individuellen und kontextspezifischen Bedürfnissen der konkreten Lerngruppe und der darin unterrichtenden Lehrkraft zu tun haben. Der Maßstab kommt von außen, und so auch das implizit enthaltene Bild eines „idealen Lehrers“ („bietet spannenden und abwechslungsreichen Unterricht“, „setzt neue Medien ein“ etc.) und eines „Musterschülers“ („folgt dem Unterrichtsgeschehen“, „erledigt seine Hausaufgaben vorbildlich“, „unterstützt seine Mitschüler“ etc.).

Das hier angebotene Verfahren schafft dagegen Raum für die Individualität der Schülerinnen und die jeweiligen Eigenheiten einer Lerngruppe. Die Vorstellungen von „gutem Unterricht“, wird gemeinsam aus dem Kurs heraus und – dies ist nicht unwesentlich – in der Sprache der Mitglieder der Lerngruppe entwickelt (s. u. Praxisbeispiel). Da dieses Verfahren im günstigsten Fall direkt am Anfang eines Schuljahres mit den Schülerinnen und Schülern entwickelt wird, erhält

die Lehrkraft gleich zu Beginn und nicht erst nach der Hälfte oder gar am Ende des Jahres eine Rückmeldung seitens der Lerngruppe darüber, was dieser für ihr Lernen wichtig ist. Die Lehrkraft kann somit von Beginn an auf die besonderen Wünsche, Ängste oder auch thematischen oder methodischen Vorlieben der Teilnehmerinnen eingehen; gleichzeitig treten die Mitglieder der Lerngruppe von Anfang an in einen anregenden Austausch darüber ein, wie sie zusammen lernen wollen und was sie dafür voneinander brauchen.

Die Möglichkeit über einen persönlichen Code (s. u. Praxisbeispiel) ein und denselben Schüler zu unterschiedlichen Zeitpunkten anonym „seinen“ Fragebogen ein weiteres Mal ausfüllen zu lassen, dynamisiert die Beobachtung. D.h. es besteht nicht alleine die Möglichkeit punktuell bestimmte Daten zu erheben, sondern durch eine wiederholte Messung lassen sich Entwicklungstendenzen und Veränderungsprozesse darstellen. Die einzelne Schülerin wird damit in die Lage versetzt, im Verlaufe eines Schuljahres ihre Lernprozesse nicht nur individuell zu verfolgen, sondern auch darauf bewusst Einfluss zu nehmen.

Auffällige Veränderungen auf der Ebene der Lerngruppe lassen sich wiederum in einem Unterrichtsgespräch nutzen; beispielsweise in den Fällen, in denen zahlreiche Schüler angeben, dass ihnen der Unterricht jetzt deutlich mehr/weniger Spaß macht, als zum vergangenen Erhebungszeitpunkt. Hier ließe sich z. B. fragen: „Was hat sich verändert, dass viele von Euch bei der Frage xxx, eine 4 und nicht länger eine 3 angekreuzt haben bzw. – mit einem Augenzwinkern – immer noch eine 3 und nicht schon längst eine 2?“ Die auf dem Evaluationsbogen in der rechten Spalte abgedruckte Skala (s. u. Praxisbeispiel) dient damit sowohl einer konkretisierenden Bewertung als auch einem Ist-Soll-Abgleich.

Schließlich sind an dieser Stelle noch die drei Ausgangsfragen, die die Entwicklung des Evaluationsbogens strukturieren, zu erläutern: a) „Wofür sitze ich hier im yxz-

Unterricht?“; b) „Was brauche ich, um dieses „wofür“ zu erreichen von meinen MitschülerInnen?“ und c) „Was brauche ich, um dieses „wofür“ zu erreichen von Herrn/Frau {Name der Lehrkraft} ?“. Diese Fragen sind natürlich nicht zufällig ausgewählt. Sie zielen auf die soziale Verortung des Lernens in der Gruppe und sind in systemisch-lösungsorientierter Manier nicht rückwärts auf eine Ursache hin ausgerichtet („Warum“ sitze ich hier?), sondern durch ein Zukunft öffnendes „wofür“ auf die gemeinsame Gestaltbarkeit des Unterrichtsprozesses. Gleiches gilt für die soziale Bezogenheit, die in den beiden folgenden Fragen zum Ausdruck kommt. Denn auch an dieser Stelle wird mit der Art der Fragen verdeutlicht, dass diese Dimension des Lernens beeinflussbar ist und individuelle Wünsche und Bedürfnisse – durch die Formulierung „Was brauche ich von ...“ – gehört und berücksichtigt werden.

Zusätzlich charmant an diesen drei Fragen ist, dass eine – in Schüleraugen häufig etwas abgedroschen daher kommende – Selbstreflexion (dies und das kann ich schon bzw. muss ich selbst als Beitrag leisten) hier gar nicht notwendig ist, da insbesondere über die reziproke Struktur der zweiten Frage allen Beteiligten klar werden dürfte, dass es nicht nur auf das Verhalten der anderen sondern auch auf ihr eigenes ankommt. Zudem wird der Gedanke nahegelegt, dass – sofern ich etwas von Mitschülerinnen und Lehrkräften brauche, um mein angestrebtes „wofür“ erreichen zu können – dies höchstwahrscheinlich auch im umgekehrten Fall für die anderen gilt. Insofern wird den Schülerinnen an dieser Stelle auch verdeutlicht, dass die Lehrkraft prinzipiell an einer dialogischen Ausrichtung des Unterrichtsprozesses interessiert ist (s. hierzu Palmowski 1999).

d) Ablauf

1.	Die Schüler bearbeiten in Einzelarbeit die folgenden drei Fragen (im Praxisbeispiel rot markiert): a) „Wofür sitze ich hier im xyz-Unterricht?“ Anmerkung: Die systemische Frage nach dem „wofür“ eröffnet im Gegensatz zu der – häufig sehr viel schwieriger zu beantwortenden Frage „warum“ – eine Perspektive in die Zukunft hinein. Sie knüpft nicht nur an die Befindlichkeiten und Ist-Zustände der S. an, sondern wirkt auch unterstützend darin, positive Visionen für die Gestaltung des Unterrichtsprozesses zu entwickeln. Systemiker sprechen in diesem Kontext auch vom Eröffnen von „Möglichkeitsräumen“. b) „Was brauche ich, um dieses „wofür“ zu erreichen von meinen MitschülerInnen?“ Anmerkung: Noch systemischer, allerdings für den Unterrichtskontext möglicherweise etwas zu elaboriert, könnte formuliert werden: „Was brauche ich von meinen MitschülerInnen, damit sich die Wahrscheinlichkeit möglichst erhöht, damit ich dieses wofür erreiche?“ c) „Was brauche ich, um dieses „wofür“ zu erreichen von Herrn/Frau – Name der Lehrkraft - ?“ Anmerkung: Ebenso wie mit der zweiten Frage wird mit dieser Frage das soziale Miteinander als Gelingensbedingung von Lehr-Lern-Prozessen aufgefasst und ins Zentrum gestellt. Schülern wird hier auch signalisiert, dass die Lehrkraft eine Ressource für das eigene Lernen bedeuten kann.	10 min
2.	Die Teilnehmerinnen tauschen sich in Vierer-Gruppen über ihre Ergebnisse aus; sie einigen sich jeweils auf die zwei bis drei ihrer Meinung nach wichtigsten Aspekte.	15 min
3.	Ein Schüler stellt jeweils die Ergebnisse der Gruppe vor; die Lehrkraft notiert sich diese.	20 min
4.	Die Lehrkraft erarbeitet eine Vorlage, bei denen sie die von den Schülern genannten Aspekte den jeweiligen Fragen zuordnet (im Praxisbeispiel blau markiert); ggf. ergänzt die Lehrkraft eigene Aspekte, die ihr wichtig sind.	30 min
5.	Die Schüler erarbeiten in ihren Vierer-Gruppen, woran sie konkret merken würden, dass die einzelnen Aspekte erfüllt sind. Hierzu formulieren sie zu diesen Aspekten möglichst zielgerichtet einzelne Indikatoren (im Praxisbeispiel grün markiert)	30 min
6.	Ein Schüler stellt jeweils die nach Auffassung seiner Vierer-Gruppe wichtigsten drei Indikatoren vor; die Lehrkraft notiert sich diese.	20 min
7.	Die Lehrkraft ergänzt den Fragebogen um diese Indikatoren und ordnet jedem dieser Indikatoren eine Skala zu, die von 0 (trifft gar nicht zu) bis 5 (trifft voll zu) reicht (im Beispiel grau markiert).	30 min
8.	Die Teilnehmer versehen ihren Fragebogen jeweils mit einem persönlichen Code - Zum Beispiel die ersten beiden Buchstaben des Vornamens ihrer Mutter und die beiden Ziffern des Monats, in dem Sie geboren sind - und füllen ihn aus (im Praxisbeispiel orange markiert).	10 min
9.	Die Lehrkraft sammelt die Fragebögen ein und wertet sie aus (ggf. können dies auch die Teilnehmerinnen der Lerngruppe tun).	30 min
10.	Schüler bekommen zu einem späteren Zeitpunkt ihren Fragebogen (persönlicher Code) erneut ausgeteilt und können nun mit Pfeilen, die nach oben oder unten gerichtet sind, die Richtung angeben, in die sich die einzelnen Indikatoren ihrer Meinung nach verändert haben.	10 min

11.	Die Lehrkraft sammelt die Fragebögen ein und wertet sie aus (ggf. können dies auch Schülerinnen übernehmen).	30 min
12.	Der Fragebogen bietet zudem Gesprächsanlässe über die Unterrichtsgestaltung oder das Verhalten der Schüler und der Lehrkraft. So ließe sich beispielsweise fragen, falls bei einem bestimmten Indikator eine Reihe von Schülerinnen nur eine zwei angekreuzt haben, was sich denn ändern müsste, damit sie eine drei oder vier ankreuzen würden bzw. – ganz im Sinne systemischer Kurzzeitberatung: „Was läuft denn schon so gut, dass ihr eine zwei und keine eins oder gar null angekreuzt habt.“	15 min

e) Worauf ist bei der Durchführung besonders zu achten?

Die Teilnehmer sollten die Einzelarbeitsphase zu Beginn intensiv nutzen, um möglichst individuell die drei Fragen nach dem „Wofür“ und was sie dafür von ihren Mitschülerinnen und ihrer Lehrkraft brauchen, zu beantworten; dies ist zentral, um eine möglichst hohe Passung des Unterrichtsgeschehens mit den Bedürfnissen und Anliegen möglichst vieler Gruppenmitglieder herzustellen. Zudem ist darauf zu achten, dass vergleichsweise konkrete Indikatoren für die einzelnen Aspekte gefunden werden, denn es muss klar werden, woran sich genau erkennen lässt, dass ein bestimmter Aspekt – z.B. „Ich bin aufmerksam im Unterricht“ – erfüllt ist.

Während sich an den Sozialformen und Zeitvorgaben sicherlich das eine oder andere problemlos variieren lässt bzw. diese sich flexibel handhaben lassen, würde ich dazu raten, die drei strukturgebenden Fragen, die sehr bewusst formuliert wurden und ja auch ineinander greifen, nur nach genauerer Überlegung zu verändern.

f) Woran kann ich erkennen, dass das Verfahren erfolgreich war?

Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Beantwortung des Fragebogens ernst und entwickeln gegebenenfalls Ideen diesen weiter zu optimieren. Sie orientieren ihr Arbeits- und Sozialverhalten an den Indikatoren des Fragebogens. Dies könnte bedeuten, dass sie sich beispielsweise bei anderen Gelegenhei-

ten, bei denen über Unterricht gesprochen wird – zum Beispiel bei Gesprächen über die kontinuierliche Arbeitsnote – auf den Fragebogen beziehen bzw. auf die mit dessen Hilfe erhobenen Ergebnisse.

g) Praxisbeispiel

Bei dem hier abgedruckten Praxisbeispiel handelt es sich um ein „reales“ Unterrichtsprodukt, welches ich bewusst nicht noch einmal überarbeitet habe, um die Authentizität zu erhalten. Da der ursprüngliche Fragebogen sehr lang war, habe ich eine Reihe an Indikatoren ersatzlos gestrichen und durch Auslassungszeichen – drei Punkte – ersetzt. Mein besonderer Dank gilt an dieser Stelle den Schülerinnen und Schülern meines Leistungskurses im Fach Politik und Wirtschaft an der Wöhlerschule in Frankfurt, die dieses Verfahren mit großem Engagement als erste erprobt haben und deren Arbeitsergebnis hier abgedruckt ist.

Über den Autor:

Dr. Johannes Schwelm unterrichtet an einem Gymnasium und arbeitet als Ausbildungsbeauftragter für Pädagogik am Frankfurter Studienseminar. Zudem absolviert er eine Ausbildung zum systemischen Supervisor.

Erwartungen der Schülerinnen und Schüler an den Leistungskurs Politik und Wirtschaft zu Beginn der E-Phase

Code: □□□□

1. Wofür sitze ich hier im PoWi-LoK?

Aspekte		Skala von 0-5
1. Interesse am Fach PoWi		
1.1	Ich bin aufmerksam im Unterricht	0—1—2—3—4—5
1.2	Ich habe Spaß am Unterricht	0—1—2—3—4—5
1.3	Ich beteilige mich regelmäßig am Unterricht	0—1—2—3—4—5
1.4	Ich informiere mich auch außerhalb des Unterrichts über Politik und Wirtschaft	0—1—2—3—4—5
1.2. Kompetenz in Texterfassung steigern		
1.2.1	ich verstehe Texte einfacher	0—1—2—3—4—5
1.2.2	ich verstehe Texte schneller	0—1—2—3—4—5
1.2.3	ich verstehe Fachbegriffe besser	0—1—2—3—4—5
1.2.4	schwierige Texte werden gemeinsam bearbeitet	0—1—2—3—4—5
1.3. Kritische Denkweise fördern		
1.3.1	ich traue mich, kritische Fragen zu stellen	0—1—2—3—4—5
1.3.2	im Unterricht empfinde ich keine Denkverbote; es ist möglich alles und jeden zu hinterfragen	0—1—2—3—4—5
1.3.3	im Unterricht wird lebendig diskutiert	0—1—2—3—4—5
1.4 Politik und Wirtschaft besser zu verstehen		
...		
1.5 Allgemeinbildung		
...		
1.6 Politische Fachsprache lernen		
...		
1.7 Eigene Meinung in Diskussion sagen können		
...		
1.8 PoWi ist mein Lieblingsfach		
...		

2. Was brauche ich von meinen Mitschülern, um dieses „wofür“ zu erreichen?

Aspekte		
2.1 gute Arbeitsatmosphäre		
2.1.1	ich empfinde es als hinreichend leise im Unterricht	0—1—2—3—4—5
2.1.2	ich kann im Unterricht konzentriert arbeiten	0—1—2—3—4—5
2.2 gute Zusammenarbeit		
2.2.1	ich fühle mich gut in der Gruppe integriert	0—1—2—3—4—5
2.2.2	ich arbeite gerne mit anderen Mitschülern zusammen	0—1—2—3—4—5

2.2.3	ich kann im Unterricht produktiv arbeiten und habe dass Gefühl, dass ich mit anderem zusammen zu einem guten Ergebnis komme	0—1—2—3—4—5
2.3 Diskussion ohne Kränkung		
...		
2.5 Meinung anderer akzeptieren		
...		
3. Was brauche ich von Herrn Schwehm, um dieses „wofür“ zu erreichen?		
Aspekte		
3.1 interessant gestalteter Unterricht		
3.1.1	im Unterricht kommen verschiedene Methoden zum Einsatz	0—1—2—3—4—5
3.1.2	ich empfinde den PoWi-Unterricht als abwechslungsreich	0—1—2—3—4—5
3.1.3	ich gehe gerne in den PoWi-Unterricht	0—1—2—3—4—5
3.2 gute Vermittlung		
...		
3.3 Fragen sollten gestellt werden können		
...		
3.4 Diskussionen lenken/pushen		
...		
3.5 aktuelle Themen einbeziehen		
...		
3.6 Faire/objektive/gleiche Behandlung jedes Schülers		
...		

Die hier abgebildete erste Seite des Fragebogens eines Schülers, wurde das erste Mal am 23.09.2015 (blaue Kreise) und das zweite Mal am 11.12.2015 (Pfeile hinter den Skalen) ausgefüllt.

Literatur

Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen (DGVT). [am. Orig. (1987): Unraveling the Mystery of Health. How People Manage Stress and Stay Well. San Francisco (Jossey-Bass Publishers).]

Arnold, R. (2007): Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg (Carl-Auer), 2. Aufl. 2012.

Bateson, G. (1987): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit, Frankfurt/M (Suhrkamp). [am. Orig. (1979): Mind and Nature. A Necessary Unity. New York (Dutton).]

Foerster, H. von (1985): Sicht und Einsicht. Versuche zu einer operativen Erkenntnistheorie. Braunschweig/

Wiesbaden (Vieweg + Teubner).

Palmowski, W. (1999): Woran erkenne ich den systemischen Lehrer? In: System Schule, 3 (4): 131-137.

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

Renoldner, C., E. Scala und R. Rabenstein, Reinhold (2007): einfach systemisch! Systemische Grundlagen & Methoden für Ihre pädagogische Arbeit. Münster (Ökotopia), 5. Aufl. 2014.

Schiepek, G., H. Eckert u. B. Kravanja (2013): Grundlagen systemischer Therapie und Beratung. Psychotherapie als Förderung von Selbstorganisationsprozessen, u.a. Göttingen (Hogrefe).

Simon, F. B. (1997): Die Kunst nicht zu lernen. Und andere Paradoxien in Psychotherapie, Management, Politik Heidelberg (Carl-Auer), 6. Aufl. 2014.

Storch, M. u. W. Tschacher (2014): Embodied Communication. Kommunikation beginnt im Körper, nicht im Kopf. Bern (Huber).

B-W-R

Evaluationsbogen der SuS an den Lok PoWi Version 1.0 (23.09.2015)

14.12.2015

1. Wofür sitze ich hier im PoWi-Lok?

Antworten	Woran merke ich, dass dies erfüllt ist?	Skala von 0-5	
1. Interesse am Fach PoWi			
1.1	Ich bin aufmerksam im Unterricht	0-1-2-3-4-5	=
1.2	Ich habe Spaß am Unterricht	0-1-2-3-4-5	=
1.3	Ich beteilige mich regelmäßig am Unterricht	0-1-2-3-4-5	=
1.4	Ich informiere mich auch außerhalb des Unterrichts über Politik und Wirtschaft	0-1-2-3-4-5	↑
1.2. Kompetenz in Texterfassung steigern			
1.2.1	Ich verstehe Texte einfacher	0-1-2-3-4-5	=
1.2.2	Ich verstehe Texte schneller	0-1-2-3-4-5	↑
1.2.3	Ich verstehe Fachbegriffe besser	0-1-2-3-4-5	↑
1.2.4	Schwierige Texte werden gemeinsam bearbeitet	0-1-2-3-4-5	↑
1.3. Kritische Denkweise fördern			
1.3.1	Ich traue mich, kritische Fragen zu stellen	0-1-2-3-4-5	=
1.3.2	Im Unterricht empfinde ich keine Denkverbote; es ist möglich alles und jeden zu hinterfragen	0-1-2-3-4-5	=
1.3.3	Im Unterricht wird lebendig diskutiert	0-1-2-3-4-5	=
1.4. Politik und Wirtschaft besser zu verstehen			
1.4.1	Ich verstehe Nachrichten besser	0-1-2-3-4-5	=
1.4.2	Ich verstehe Zeitungsartikel besser	0-1-2-3-4-5	=
1.4.3	SchülerInnen bringen Informationen „von außen“ in den Unterricht ein	0-1-2-3-4-5	↓
1.5. Allgemeinbildung			
1.5.1	Ich habe das Gefühl bei anspruchsvolleren Diskussionen mitreden zu können	0-1-2-3-4-5	↑
1.5.2	Ich habe den Eindruck, dass sich die SchülerInnen Mühe geben mit ihren Aussagen	0-1-2-3-4-5	=
1.5.3	Im Unterricht wird eine große Bandbreite an Themen angeboten	0-1-2-3-4-5	↓
1.5.4	Ich verstehe politische Vorgänge nun besser?	0-1-2-3-4-5	↑

Christiane Albrecht

Aus- und Weiterbildung zum Systemischen Berater – Überlegungen zu den Konzepten einer systemischen Erwachsenenbildung am Beispiel der „Reflexionstrios“

Allen Aus- und Weiterbildungsangeboten zum Systemischen Berater ist das Ziel gemein, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf ihrem Weg zu kompetenten Beraterpersönlichkeiten zu begleiten. Sie sollen zu professionellen Systemikerinnen und Systemikern ausgebildet werden, die ihre Identität weiterentwickeln. Dabei soll eine systemische Grundhaltung erlangt und verinnerlicht werden, die ihr Denken und Handeln beeinflusst.

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage, wie Lehrende Lernenden auf dem Weg ihrer Aus-/Weiterbildung zum Systemischen Berater aus didaktischer Perspektive begleiten sollten. An einem Beispiel aus der Praxis wird veranschaulicht, wie die Konzepte einer systemischen Erwachsenenbildung dazu beitragen können, die Ausbildungsziele umzusetzen.

Die Angebotsvielfalt systemischer Aus- und Weiterbildungen

Viele Wege führen zum Abschluss „Systemischer Berater“. Gibt man in der Suchmaschine google „Systemischer Berater Aus- und Weiterbildung“ ein, erhält man ca. 240.000 Ergebnisse.

Die systemische Aus- und Weiterbildungslandschaft hat sich in den letzten Jahren in Deutschland weit ausgebreitet und ist nahezu unüberschaubar. Dies spiegelt sich in verschiedenen Angeboten – von Tagesveranstaltungen bis hin

zu mehrjährigen Ausbildungen – mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Abschlüssen wider. Auch im Hochschulbereich werden vermehrt Studiengänge mit systemischen Inhalten akkreditiert und als Zertifikats-, Bachelor- oder Masterprogramme angeboten.

Dabei ist der Begriff „Systemischer Berater“ gesetzlich nicht geschützt (vgl. Schwing/Fryszner 2015, S. 156). Es besteht somit für Weiterbildungsangebote zum Systemischen Berater kein einheitliches Ausbildungskonzept. Doch sollten systemische Aus- und Weiterbildungen, die das Ziel verfolgen systemische Grundhaltung zu festigen, „in sich“ systemisch sein und entsprechend didaktisch konzipiert werden.

Deutschlandweit bieten momentan ca. 140 Mitgliedsinstitute der Dachverbände „Deutsche Gesellschaft für Systemische Weiterbildung“ (DGSF), „Deutsche Gesellschaft für systemische Pädagogik“ (DGsP) und „Systemische Gesellschaft“ (SG) eine zertifizierte Ausbildung zum Systemischen Berater an – von unzähligen anderen Instituten, die nicht zertifiziert sind, ganz abgesehen.

Darüber hinaus haben sich diese und andere Dachverbände in der Deutschen Gesellschaft für Beratung (DGfB) zusammengeschlossen, um einheitliche Standards für eine Ausbildung zum Berater sicherzustellen.

Bei dieser Fülle der Angebote stellt sich die Frage nach der Professionalisierung und Qualität der Lehr-/Lernsettings im Bereich systemischer Aus- und Weiterbildung.

Um die wissenschaftliche Fundiertheit des systemischen Ansatzes und die Ausbildungs- und Qualitätsstandards zu sichern, haben die Dachverbände u.a. (Rahmen-)Richtlinien entwickelt und akkreditieren bzw. zertifizieren ihre Mitgliedsinstitute. So lautet ein Auszug aus der Präambel der DGSF:

„Das Akkreditierungsverfahren für die Institute der DGSF soll als Instrument für die Weiterent-

wicklung und Sicherung der ethischen Grundhaltung und fachlichen Qualität der Fort- und Weiterbildungen in den Instituten genutzt werden.

Wesentliche Bestandteile dieser Qualität sind die Entwicklung und nachhaltige Pflege einer systemischen Grundhaltung durch die Lehrenden, sowohl untereinander, gegenüber den TeilnehmerInnen als auch bei den TeilnehmerInnen selbst und die bewusste Beachtung der fachlichen und personalen Verantwortlichkeit der Lehrenden gegenüber den TeilnehmerInnen im Rahmen der Fort- und Weiterbildungsangebote.“ (Akkreditierungsrichtlinien DGSF 2009, S.1)

Die SG vermerkt unter dem Punkt „Qualitätssicherung“ ihrer Rahmenrichtlinien: „Der Lernprozess und die Beratungspraxis der Weiterbildungsteilnehmer_innen werden in einem dialogischen Prozess mit den Lehrenden ausgewertet.“ (Rahmenrichtlinien SG 2014, Punkt 5.) Ähnliches findet sich auch in Richtlinien und Mindeststandards der DGsP.

Abgesehen von den inhaltlichen und formalen Mindestanforderungen, die die Dachverbände in ihren (Rahmen-)Richtlinien festlegen, liegt darüber hinaus die Verantwortung für die Gestaltung der Weiterbildungen bei den Instituten (vgl. Zertifizierung & Richtlinien DGSF 1997). Auch über die Anerkennung äquivalenter Weiterbildungselemente entscheiden die Mitgliedsinstitute selbst (vgl. Rahmenrichtlinien SG 2014, Punkt 4.).

Der Aufbau des Curriculums folgt der individuellen Schwerpunktsetzung des jeweiligen Weiterbildungsinstituts; dementsprechend sind hinsichtlich der Gestaltung der Curricula große Unterschiede zu konstatieren.

Diese Autonomie spiegelt sich ebenfalls in der didaktischen Umsetzung der Aus- und Weiterbildungsangebote wider. Es gibt keine Vorgaben einer Didaktik für diesen Aus-/Weiterbildungskontext und somit wird in der Ausbildungspraxis nach unterschiedlichen Ansätzen, Modellen und Konzepten gelehrt.

Im Hinblick auf die Sicherung von Professionalisierung und Qualität bedeutet dies, dass es

zwar formale und inhaltliche Anforderungen gibt, an denen sich die Institute ausrichten, die Umsetzung und Realisierung ist jedoch von vielfältigen Faktoren abhängig.

Welche Faktoren beeinflussen das jeweilige Aus-/Weiterbildungssetting?

Die konkrete Realisierung der Lehr-/Lernsettings lässt sich von einer Vielzahl von Faktoren ableiten: Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die mit ihren Kompetenzen, Potentialen, Ressourcen, Motiven, Erwartungen, Emotionen, Befindlichkeiten, Besonderheiten, Deutungsmustern etc. den Prozess mitbestimmen und -gestalten; die Rahmenbedingungen, wie z. B. Dauer, Zeitmodell und Lernorte; die Philosophie und das Leitbild des Instituts, etc.

Ein weiterer Faktor ist das Erwachsenendidaxhandeln der Lehrenden, die mit ihrer Haltung, ihrer Persönlichkeit, ihren Erfahrungen, ihrer Professionalität, etc. das jeweilig vorgegebene Curriculum didaktisch umsetzen und Lehr-/Lernsituationen gestalten. Der Lehrende hat somit eine bedeutende Rolle inne. Er hat die Aufgabe Lernprozesse bei den Teilnehmenden anzustoßen und eine Lernumgebung zu schaffen, die Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung ermöglicht.

Das jeweilige Aus-/Weiterbildungssetting ist ein Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Faktoren, die sich wechselseitig beeinflussen und in Beziehung zueinander stehen. Eine Metapher hierfür wäre das Bild des Mobiles¹, denn auch dort sind die Teile voneinander abhängig und beeinflussen sich gegenseitig. Wird ein Teil angestoßen, so reagiert das gesamte System darauf.

Nachfolgend wird ein zentraler Strang dieses Mobiles aus systemisch konstruktivistischer Sicht näher betrachtet: das didaktische Handeln der Lehrenden.

1) Von lateinisch mobilis: „beweglich“

Didaktisches Handeln Lehrender aus der Perspektive einer systemischen Erwachsenenbildung

Im Mittelpunkt steht die Frage, wie Lehrende in der Praxis didaktisch agieren sollten, damit eine Entwicklung und nachhaltige Pflege einer systemischen Grundhaltung gegenüber den Teilnehmerinnen und Teilnehmern, wie auch bei den Teilnehmenden selbst, ermöglicht wird?

Es gibt eine Reihe didaktischer Prinzipien, die für den Kontext der Weiterbildung zum Systemischen Berater von Bedeutung sind und die Lehrende verinnerlichen sollten. Dazu zählen beispielsweise *Zielgruppen- und Teilnehmer-(und/oder Erfahrungs)orientierung, selbstgesteuertes Lernen, Deutungsmusteransatz, Sprache, Perspektivverschränkung, Metakognition, Emotionalität, Handlungsrelevanz, Ästhetisierung, Zeitlichkeit, Humor* (vgl. Siebert 2012), *Reflexivität, Anschlussfähigkeit, Situiertheit, Reframing und Visualisierung* (vgl. Siebert 2015, S. 101). Das Wichtigste dabei jedoch ist die Haltung des Lehrenden, d. h. „eine spezifische pädagogische Haltung, die zwar um die Nicht-Steuerbarkeit von Lernenden weiß und hier den systemisch-konstruktivistischen Vorstellungen folgt, aber sich einem humanistischen Ethos verpflichtet fühlt.“ (Schüßler 2012, S.136) Denn dieser pädagogische Ethos bzw. die zugrundeliegenden Werte sind es nämlich, auf denen letztlich didaktische Entscheidungen getroffen werden (vgl. a.a.O.).

Lehrende sollten bei der Gestaltung der Lehr-/Lernarrangements der Programmatik einer systemischen Erwachsenenbildung folgen, durch die Veränderungen angestoßen und Transformationen des Denkens, Fühlens und Handelns bei Lernenden ausgelöst werden können (vgl. Arnold 2013a, S. 166). Voraussetzung sollte sein, dass sich professionell Lehrende von der „inneren Stimme des Bescheidwissens, Urteilens und Empfehlens lösen“ (ebd., S. X)². Eine Möglichkeit wäre sich in der Rolle des Experten zurückzunehmen, um nicht als „Mehrwisser“,

die sie in der Regel durch ihre Ausbildung und ihren fachlichen Vorsprung sind, die Aktivität der Lernenden zu sehr zu leiten (vgl. Reich 2012, S. 25). Die klassische Rolle des Lehrenden als Vortragendem, Kontrollierendem, Besserwissendem wird dann durch die eines moderierenden Dozenten abgelöst, der sich als Impulsgeber, Ermöglicher, Moderator, Berater, Visionär, Evaluateur, etc. versteht (vgl. ebd.).

Die Rolle des Lehrenden sollte demnach die des Lernbegleiters sein, der Lernzugänge stiftet, die den Lernenden selbsttätige Aneignungen ermöglichen und die von ihrem wachsenden Vertrauen in die sich entwickelnde eigene Lernfähigkeit und Kompetenz getragen werden (vgl. Arnold 2013a). Grundvoraussetzung des Lehrenden muss demnach ein systemtheoretischer und neurobiologisch informierter Blick auf die Lernenden sein, der davon ausgeht, dass diese grundsätzlich das wahrnehmen, was sie wahrnehmen können (vgl. Arnold 2007, S. 39). Auf Grundlage dieser neurobiologischen Erkenntnis kann die Anregung und Förderung des Lernens Erwachsener „deshalb nicht allein von außen an die Lernenden herangetragen werden, vielmehr müssen diese Lernenden Gelegenheiten erfahren (dürfen), in denen sie das bereits Vorhandene mit dem Neuen nach eigenen Maßgaben verbinden können.“ (Arnold 2013b)

Diese systemisch-konstruktivistische Didaktik lässt sich unter dem Begriff der Ermöglichungsdidaktik (Arnold/Schüßler 2003, Arnold/Gómez Tutor 2007) zusammenfassen. Im Gegensatz zur Erzeugungsdidaktik, die Professionalität als Instruktion (Antizipation der Lernsituation durch Lehrende) versteht, erfasst eine Ermöglichungsdidaktik Professionalität als Moderation (Umgang mit den Möglichkeiten der Lernenden) (vgl. Arnold/Gómez Tutor 2007).

Das Praxisbeispiel „Reflexionstrios“ als Möglichkeit, Lernzugänge zu stiften

Lehrende können Lernende anhand von Reflexionseinheiten dazu bewegen, eigene Lernpro-

2) dies gilt für Lernende gleichermaßen

zesse mitzugestalten. Dr. Judith Conrad³ bietet in ihren Weiterbildungssettings regelmäßig Reflexionseinheiten als sogenannte „Reflexionstrios“ an. Abgeleitet hat sie diese Einheiten aus eigenen Erfahrungen im Rahmen eines gruppendynamischen Seminars und den systemischen Gedanken der Peergroup.

Reflexionstrios sind als Reflexionseinheiten zu verstehen, die vom Lehrenden zu bestimmten Zeiten als fester Bestandteil in den Seminarablauf eingebaut werden. Ziel der Reflexionstrios ist die Reflexion des eigenen Erlebens im Rahmen des Seminars (auch „verdauen“ genannt), die Reflexion der eigenen „Lernkante“ und der Transfer in die berufliche Praxis.

Die Teilnehmer finden sich dazu in Dreiergruppen, bei gerader Teilnehmeranzahl in Dreier- und einer Vierergruppe, zusammen. Für die Arbeit in den Reflexionsgruppen gibt der Lehrende verschiedene Leitfragen mit, an denen sich die Teilnehmenden orientieren können. Diese Leitfragen unterscheiden sich von Seminartag zu Seminartag und dienen als Anregung und Diskussionsgrundlage.

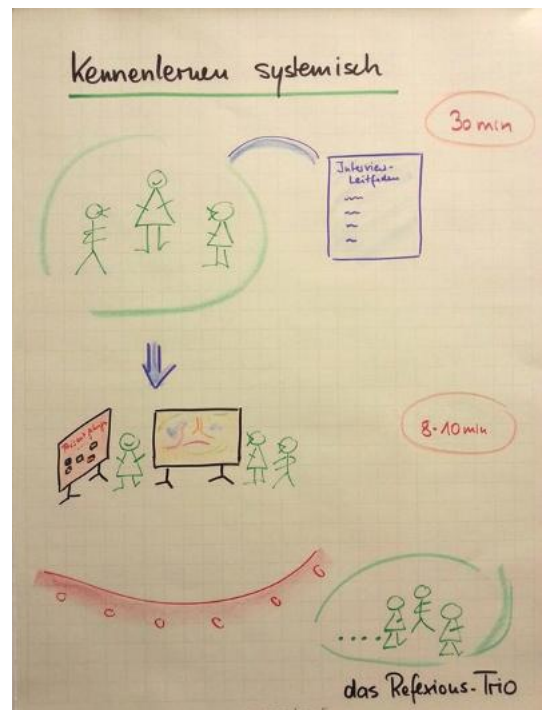
Die zeitliche Einheit der Reflexionstrios beträgt 45 Minuten; als Zeitpunkt eignet sich der Spätnachmittag, z. B. nach der Kaffeepause. Der Lehrende steht in dieser Zeit bei Bedarf als Ansprechpartner für die einzelnen Reflexionstrios zur Verfügung. Der Abschluss eines Seminartages wird durch die Reflexionstrios gerahmt, indem sich die Teilnehmenden im Plenum über den Seminarverlauf austauschen und dabei Bezug auf das Erarbeitete, Erlebte und Erfahrene in den Reflexionstrios nehmen können. Für diese Abschlusseinheit sind ca. 30 Minuten vorgesehen.

Nachfolgend wird exemplarisch der Verlauf der Arbeit mit Reflexionstrios einer dreitägigen Seminarveranstaltung vorgestellt, bei der es sich um das erste Setting einer bislang fremden Seminargruppe handelt.

Bildung und Einstieg in die Reflexionstrios am ersten Tag

Nach der Begrüßung finden sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in Dreiergruppen zusammen. Die Wahl der Kleingruppe obliegt ihnen dabei selbst. Die beiden Arbeitsaufträge für die Kleingruppen lauten, sich gegenseitig bekannt zu machen – ein Leitfadeninterview wird als Anregung in die Kleingruppen gegeben (Zeit ca. 30 Minuten) und der Auftrag die eigenen Erwartungen an die Veranstaltung auf Kärtchen zu notieren⁴ (Zeit ca. 10 Minuten).

“Kennenlernen systemisch“ (Quelle: Dr. Judith Conrad)



Ablauf der Reflexionstrios am zweiten Tag

Die Reflexionstrios finden sich nach der Kaffeepause zusammen und erhalten erneut Handouts mit Leitfragen, auf denen sie sich eigene Notizen und Anmerkungen aus dem Gespräch in ihren Reflexionstrio machen können. Die Leitfragen sind als Anregung zu verstehen, gemeinsam Eindrücke, Erkenntnisse und Fragen zu dem Seminartag zu besprechen. Ziel ist der Austausch untereinander und die gegenseitige Unterstützung, Neues zu integrieren und an der eigenen

4) Die Kärtchen hängen anschließend für alle anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmer sichtbar an Metaplanwänden im Plenumsraum.

³) Dr. Judith Conrad: Beratung, Training, Coaching – Frankfurt

„Lernkante anzubauen“.

Die übergeordnete Frage lautet „Wo stehe ich und was will/kann ich hier mitnehmen?“ Beispielformulierungen der Leitfragen könnten sein „Heute hat mich ganz unerwartet angesprochen ..., es berührt bei mir, ...“ oder „Für morgen nehme ich mir vor ...“. Der Seminartag endet mit einer Schlussrunde im Plenum, in der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ggf. Beiträge aus ihren Reflexionstrios einbringen können (Zeit ca. 30 Minuten).

Ablauf der Reflexionstrios am dritten Tag

Die Teilnehmenden erhalten wieder Handouts mit Leitfragen, auf denen sie ihre Notizen dokumentieren können. Die zentrale Frage lautet für heute „Wo stehe ich nun und was will/kann ich mitnehmen?“ Mögliche Leitfragen sind beispielsweise „Folgende Frage, die mich heute besonders beschäftigt hat, möchte ich mit Euch besprechen:“

„Wenn ich an meine Gedanken und Einschätzungen des ersten Seminartages zurückdenke, dann ist Folgendes anders geworden ...“ oder „Wenn ich wieder im beruflichen Alltag bin, wird weiterwirken ...“

Das Seminar endet mit einer Abschlussrunde im Plenum, in der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ggf. auf Erkenntnisse, Diskussionen und Anregungen, die im Rahmen ihrer Reflexionstrios entstanden sind, Bezug nehmen können (Zeit ca. 60 Minuten).

Erfahrungswerte der Arbeit mit Reflexionstrios

Dieses Reflexionsangebot bietet eine Plattform zum Austausch untereinander und zum Bewusstmachen des eigenen Lernprozesses. Lernende werden somit aktiv in ihren Lernweg einbezogen und übernehmen Selbstverantwortung für ihren Lernprozess und -erfolg. Die Bereitschaft, das vorherrschende Lehr-/Lernsetting zu analysieren und zu reflektieren, wird gefördert. Lernende werden durch die Reflexionsaufgaben aktiviert: im Plenum eher zurückhaltende Personen öffnen sich erfahrungsgemäß im Rahmen der geschütz-

ten Dreiersettings viel mehr; Personen mit einer Konsumentenhaltung werden zur Selbstverantwortung für ihren Lernerfolg angeregt.

Die Erfahrung mit den Reflexionstrios zeigt, dass Teilnehmende diese Möglichkeit zur Reflexion in den vorgegebenen Seminarstrukturen sehr schätzen und aus der intensiven Auseinandersetzung mit sich und dem Seminargeschehen neue Erkenntnisse gewinnen. Durch diese Art der Prozessreflexion des Lehr-/Lernsettings wird der Blick bei den Teilnehmenden auf ihre Denk- und Handlungsoptionen gerichtet, d. h. für die weitere Gestaltung kann der Lehrstoff in Anknüpfung an Teilnehmererfahrung behandelt werden (vgl. Holm 2012, S.11). Die Arbeit mit Reflexionstrios leistet Anstöße für Lehrende, sich antizipativ und partizipativ auf die Teilnehmenden einzulassen, mit der Gruppe zu arbeiten und ggf. ihr Lehrverhalten anzupassen (vgl. ebd. S.14). Lehrende können somit ihre methodischen Entscheidungen durch die Rückmeldungen der Teilnehmenden und die gruppendynamischen Diskussionen interpretieren und neu bewerten.

Zusammenfassung und Ausblick

Damit sich Lernende als Mitgestalter ihres Weges zum systemischen Berater erleben, sollten Lehrende in diesem Aus- und Weiterbildungskontext nach den Grundzügen einer systemischen Erwachsenen Didaktik lehren und die innere Voraussetzung mitbringen, sich als Lernbegleiter zu verstehen. Erwachsenendidaktische Reflexions- und Erlebensräume sind als fester Bestandteil in die Gestaltung des Seminars zu integrieren. Für die Planung und Gestaltung des Ausbildungssettings bedeutet dies, dass Lehrende genügend Zeit und Raum dafür zur Verfügung stellen, sich im Seminargeschehen immer wieder zurückzunehmen und die Verantwortung für die Lernprozesse zu großen Teilen an die Lernenden übertragen. Ihr Lehrverhalten sollte von den Rückmeldungen Lernender geleitet werden, die dann als wertvolle Basis für den weiteren Verlauf des Seminargeschehens genutzt werden.

Auf die Metapher des Mobiles bezogen, sollten

Lehrende um das Gleichgewicht des erwachsenendidaktischen Mobiles wissen und in der Lage sein, dies immer wieder neu und situativ zu balancieren (vgl. Arnold et al 1999, S.92).

Wie sich Erwachsenenbildung in der Aus- und Weiterbildungspraxis zum systemischen Berater gestaltet, wird derzeit in einem Forschungsvorhaben am Distance and Independent Studies Center (DISC) untersucht. Dazu werden der Stand und die in der Praxis bevorzugten Didaktikmodelle ausgewählter Weiterbildungseinrichtungen in Bezug auf eine systemisch-konstruktivistische Erwachsenenenddidaktik analysiert und miteinander verglichen. Im Fokus steht die Frage nach der Umsetzung der Weiterbildungsprogramme, und wie Weiterbildungsinstitute einer modernen Erwachsenenenddidaktik Rechnung tragen. Die Studie untersucht dazu didaktische Prinzipien hinsichtlich der Gestaltung von Lern-/Lehrrangements und soll Typen systemischer Weiterbildungsdidaktik herausstellen. Anschließend werden daraus Folgerungen im Hinblick auf eine moderne systemisch-konstruktivistische Erwachsenenenddidaktik gezogen.

Theoretische Grundlage der Studie sind Lerntheorien unter Beachtung des systemischen Blicks. Dabei werden Erkenntnisse aus der Hirn- und Emotionsforschung, der Kompetenztheorie und der neueren Erwachsenenenddidaktik berücksichtigt.

Literatur:

Akkreditierungsrichtlinien DGSF (2009): <https://www.dgsf.org/zertifizierung/akkreditierung>. Abrufdatum 08.01.2016.

Arnold, R. (2007): Ich lerne also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl-Auer.

Arnold, R. (2013a): Systemische Erwachsenenbildung. Die transformierende Kraft des begleiteten Selbstlernens. Baltmannsweiler: Schneider.

Arnold, R. (2013b): systemia-newsletter 01/13. http://www.systhemia.com/institut/sites/default/files/newsletter/newsletter_2013-01.pdf. Abrufdatum 08.01.2016.

Arnold, R., Krämer-Stürzl, A., Siebert, H. (1999): Dozentenleitfaden. Planung und Unterrichtsvorbereitung in Fortbildung und Erwachsenenbildung. Berlin: Cornelsen.

Arnold, R., Schüßler, I. (2003): Ermöglichungsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Arnold, R., Gomez Tutor, C. (2007): Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bildung ermöglichen – Vielfalt gestalten. Augsburg: Ziel.

Holm, U. (2012): Teilnehmerorientierung als didaktisches Prinzip der Erwachsenenbildung – aktuelle Bedeutungsfacetten. Online-Publikation aus der Reihe „texte.online“ des DIE: <http://www.die-bonn.de/doks/2012teilnehmerorientierung-01.pdf>. Abrufdatum 17.02.2016.

Rahmenrichtlinien für die Zertifizierung der Weiterbildung „Systemische Beratung“ SG (2014): https://systemische-gesellschaft.de/wpcontent/uploads/2014/06/SG-RRL_Systemische_Beratung.pdf. Abrufdatum 08.01.2016.

Reich, K. (2012): Konstruktivistische Didaktik. Das Lehr- und Studienbuch mit Online Methodenpool. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Siebert, H. (2012): Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 7. Auflage. Augsburg: Ziel.

Siebert, H. (2015): Erwachsene – lernfähig aber unbelehrbar? Was der Konstruktivismus für die politische Bildung leistet. Schwallbach: Wochenschau.

Schüßler, I. (2012): Ermöglichungsdidaktik – Grundlagen und zentrale didaktische Prinzipien. In: Gieseke, W., Nuissl, E. Schüßler, I. (Hrsg.):

Reflexionen zur Selbstbildung. Festschrift für Rolf Arnold. S.131-151. <http://www.die-bonn.de/doks/2012-berufliche-weiterbildung-01.pdf> Abrufdatum 17.02.2016.

Schwing, R., Fryszer, A. (2015): Systemische Beratung und Familientherapie. Kurz, bündig, alltagstauglich. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Zertifizierung & Richtlinien DGSF (1997):

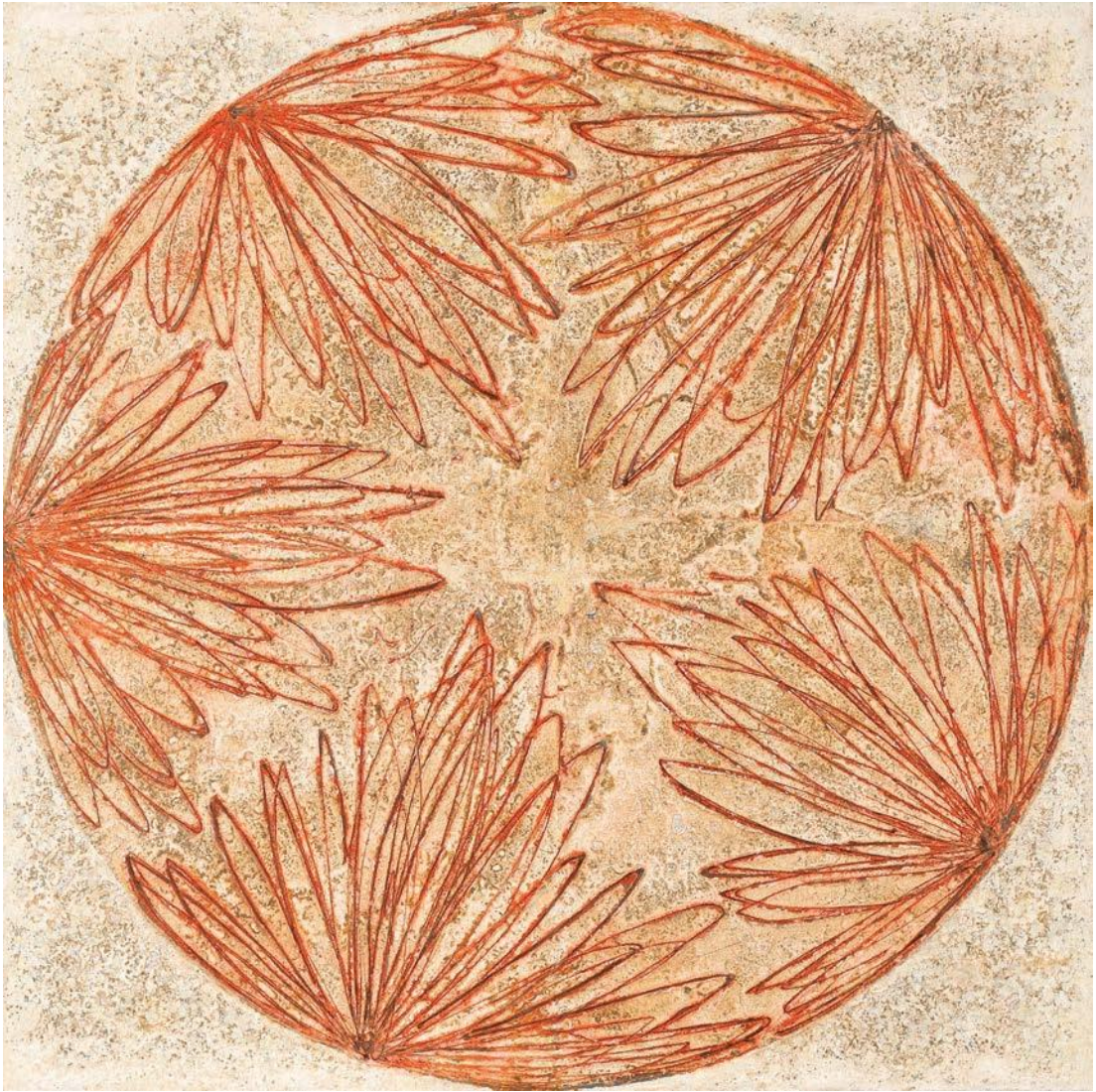
<https://www.dgsf.org/zertifizierung/dgsf/zertifizierung-richtlinien>. Abrufdatum 13.01.2016.

Über die Autorin:

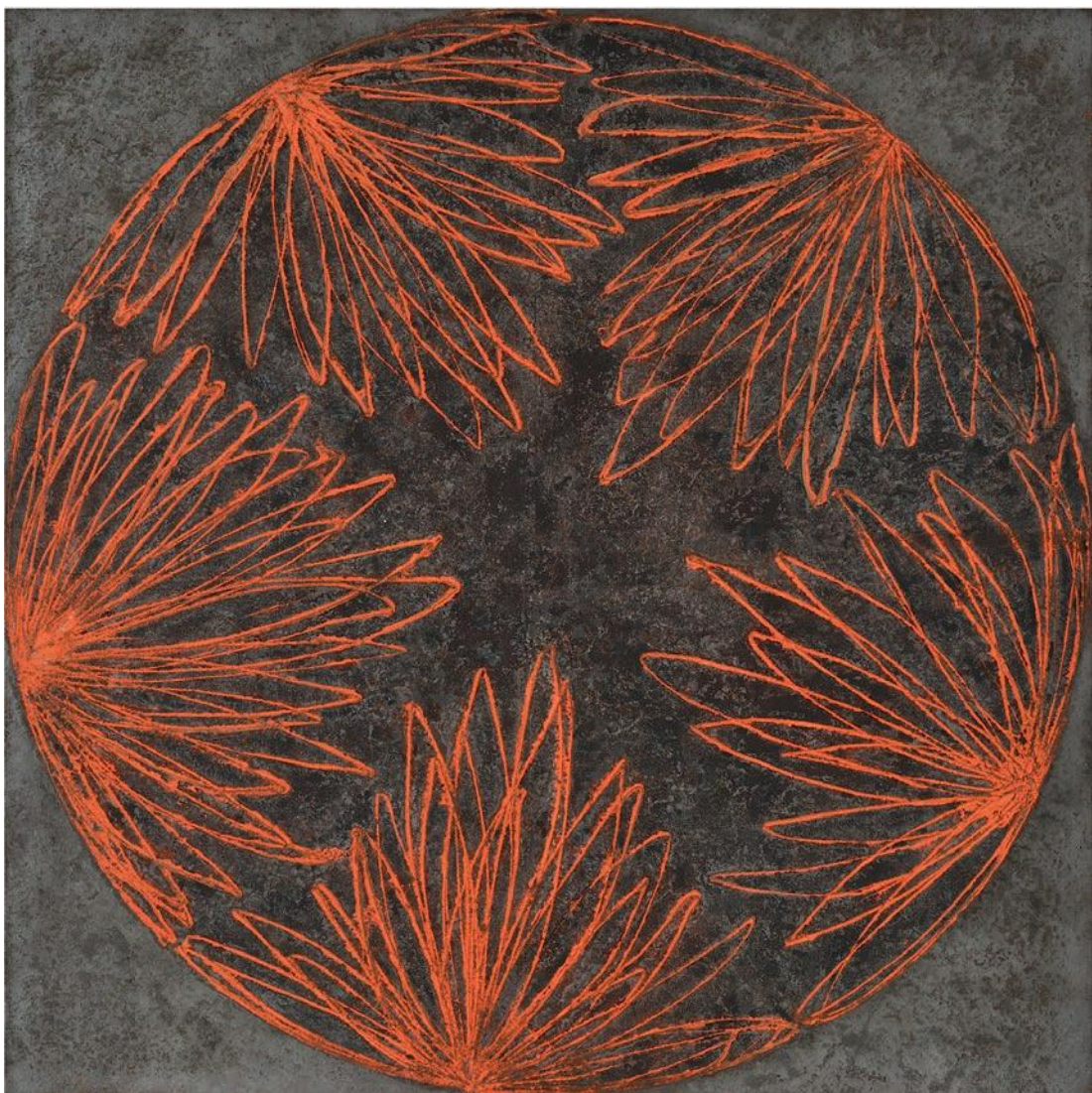
Christiane Albrecht

Wissenschaftliche Mitarbeiterin DISC,
Systemische Beraterin

Mail: c.albrecht@disc.uni-kl.de



Roseta Blanca, 97x97 cm,
Pigmente und Oxyde auf Eisen 2012



Roseta Negra, 97x97 cm,
2012

Harald Wenske

Methoden klassischer Einwandbehandlung unter systemischer Betrachtung.

Zusammenfassung

In der Literatur werden sog. Einwände des Kunden¹ in Verkaufsgesprächen umgedeutet als „Zeichen von Unsicherheit“, als „Wissensdefizit“ oder als „Fragen“. Bei diesen drei Möglichkeiten sind daher Lösungen, Argumente und Antworten dementsprechend zielführend. Die klassischen Methoden der Einwandbehandlung mit ihren Lösungsinentionen stellen jedoch Teile des kommunikativen Problems im Verkauf dar. Als Beispiel wird ein Arzt-Pharmareferent-System herangezogen, womit es sich grundsätzlich um eine Kunden-Verkäufer-Unterscheidung handelt. Der Verkäufer hört zu, fragt und gibt aus seiner Perspektive Rückmeldungen an den potentiellen Käufer. Befragungen von Ärzten bestätigen, dass sie sich einen Dialog mit dem Pharmareferenten wünschen und bemängeln, dass er zu wenig auf ihre Einwände eingeht. Dies wird deutlich an der Methode „Ja, aber..!“. Der Verkäufer simplifiziert damit den kommunikativen Prozess, kann (scheinbar) Zeit sparen und sofort zur Argumentation wechseln. Gleichzeitig vermeidet er ein detailliertes Eingehen auf den Einwand. Durch sogenannte „Prozessformeln“ wird das wieder in die Kommunikation eingeführt, was durch die „Ja, aber“-Methode ausgeschlossen wurde, nämlich die Schritte „Zuhören, Rückmelden und Nachfragen“. Diese Formeln gaukeln jedoch ein linear-mechanistisches erfolgreiches Vorgehen vor, bei dem Einwände „ausgeräumt“ werden

können.

Die Einwandbehandlung stellt ein komplexes kommunikatives Vorgehen dar, in dem Dialog und Argumentation voneinander getrennt und unterschieden werden sollten.

Einleitung

„Ich habe gute Erfahrungen mit Ihrem Konkurrenzprodukt gemacht!“ Oder: „Sie sind zu teuer.“ Zwei denkbare Aussagen im beruflichen Umfeld.

Sind diese beiden Aussagen Einwände? Was sind Einwände? Einerseits definiert der Duden Einwände als „Äußerung einer [teilweise] anderen, abweichenden Auffassung in einer bestimmten Sache; [oder] Gegengrund; [oder] kritischer Vorbehalt“ (Duden 2015). Eine Kontextverschiebung, d.h. eine andere Perspektive, verdeutlicht folgendes Beispiel: *Ein Pharmareferent vertritt das Produkt XX und informiert den Arzt über Nutzen und Risiken seines Produktes gemäß Arzneimittelgesetz. Der Arzt erklärt im Verlauf des Gespräches: „Ich habe gute Erfahrungen mit Ihrem Konkurrenzprodukt YY gemacht.“ Diese Aussage kann vom Referenten als störend empfunden werden. Durch folgende Kontextveränderung ergibt sich eine völlig neue Perspektive:*

Man stelle sich vor der Pharmareferent kündigt bei der alten Firma und bekommt eine neue Stelle bei der Konkurrenzfirma. Er vertritt damit nicht mehr das Produkt XX, sondern das Konkurrenzprodukt YY. In diesem Fall ist das Statement „Ich habe gute Erfahrungen mit dem Produkt YY gemacht“ kein Einwand mehr, sondern ein Vorteil (u.U. Verschreibungssignal).

Die Kontextbetrachtung in der Zeitperspektive, somit die Reflexion der System-Umweltbetrachtung und die Entscheidung darüber, wer der Beobachter ist und aus welcher Per-

1) Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und leichteren Formulierbarkeit wird ausschließlich die maskuline Form verwendet.

spektive das System betrachtet wird (also die System/Umwelt-Betrachtung), können einen Unterschied ausmachen, der einen Unterschied ausmacht.

Dieser Artikel beschäftigt sich mit Einwänden und der kommunikativen Begegnung. Das Beispiel Arzt-Pharmareferent-System wurde stellvertretend gewählt und damit handelt es sich grundsätzlich um eine Kunden-Verkäufer-Unterscheidung.

Aus den einleitenden Worten kann eine erste These ableitet werden²:

These 1: Einwände gibt es per se nicht - Einwände stellen vielmehr eine intraindividuelle Umdeutungs- bzw. Konstruktionsleistung dar.

Kontextbetrachtung

Das Arzt-Pharmareferenten-System ist geprägt durch eine komplementäre, d.h. auf Unterschiedlichkeit aufbauende Beziehung. Die Aufgabe des Außendienstmitarbeiters ist es, den Arzt im Sinne des Arzneimittelgesetzes (AMG) §2 Abs. 1 und Abs. 2 Nr. 1 fachlich zu informieren (AMG 2015). Die Informationspflicht für Medikamente der Pharmaunternehmen in Deutschland bezieht sich u.a. auf Indikationsgebiete, Risiken und Wirkungen, Dosierungen, Studienergebnisse usw. Nach Otto besteht in der Arbeit des Pharmareferenten ein fließender Übergang zwischen Informationspflicht und Produktwerbung (vgl. Otto 2012: 51).

Eine Befragung von niedergelassenen Ärzten zur Betreuungsqualität des Pharma-Außendienstes kam zu folgenden Ergebnissen (vgl. Thill 2015): Die Gesamtzufriedenheit der insgesamt 2.835 ausgewerteten Fragebögen der Ärzte betrug 3,8 (Basis: Schulnotenskalisierung). Neben vielen positiven Punkten wurden folgende Kritikpunkte an der Betreuungsqualität des Pharmaaußendienstes angeführt:

- Keine Dialogorientierung der Besprechungen,
- fehlende Glaubwürdigkeit der Informationen,
- fehlende Herstellung eines Bezugs zum Praxisalltag und
- nicht ausreichendes Eingehen auf Einwände.

Um die andere Seite des Systems ansatzweise zu analysieren, wurden für die Masterarbeit 47 Mitarbeiter aus 14 Ländern befragt, die in interne Produkttrainings für Pharmareferenten involviert sind. Die Mitarbeiter sind entweder lokale Trainer oder im Produktmanagement, im Verkauf oder im Bereich Medizin tätig. Neben einigen regionalen und funktionalen Unterschieden waren drei wichtige Ergebnisse der Befragung,

- dass Einwände von der Mehrzahl der Befragten als Fragen angesehen wurden,
- dass die Hintergründe der Einwände im Dialog zu klären sind und
- dass Flexibilität bei der Einwandbehandlung wichtig ist.

Hier besteht also eine Parallelität: Beide, Arzt und Mitarbeiter, finden einen Dialog erstrebenswert, der anscheinend jedoch nur unzureichend stattfindet. Um nähere Einblicke in dieses Phänomen zu bekommen, werden zuerst Modelle der klassischen Einwandbehandlung herangezogen, um zu sehen, inwieweit Dialoge hierdurch unterstützt oder (aus) gebremst werden können.

Klassisches Verständnis von kommunikativen Einwänden und Methoden der Einwandbehandlung

Literatur, Internetseiten und Agenturen, die Trainings zur Einwandbehandlung thematisieren bzw. anbieten, spannen ein weites Spektrum auf, wenn es um die Themen „Einwand“ und „Einwandbehandlung“ geht: Einwände werden dort umgedeutet und beschrieben als:

²) In meinem o.g. Buch werden zahlreiche Thesen abgeleitet und Implikationen aufgezeigt.

- „Fragen“, die beantwortet werden sollen (vgl. Puntsch 1990, Schüller 2009, Weise / Kipke 2015),
- Zeichen von „Unsicherheit“ beim potentiellen Käufer (vgl. Lekies 2015), dem geholfen werden soll, oder
- „Know-How-Defizit“ (vgl. Muffat / Muffat 2013), d.h. der Kunde soll (will) etwas lernen.

Daneben wird unterschieden zwischen „wahren“ (vgl. Westphal 2009: 62), „falschen / unsinnigen“ (vgl. Puntsch 1990: 79) und „taktischen Einwänden“ (vgl. Muffat / Muffat 2013). Einwände werden darüber hinaus von „Vorwänden“ und „Ausreden“ abgegrenzt (vgl. Beck 1994: 16f; Westphal 2009: 58ff; Saxer 2009: 46ff). Bei einigen Autoren wird das negative Potential des Einwands umgedeutet als Interesse beim Kunden oder sogar als Kaufsignal und Wegweiser zum Erfolg (vgl. Westphal 2009: 58; Schüller 2009: 189).

Tut sich damit „eine Wand“ auf bei dem Thema „Einwand“?

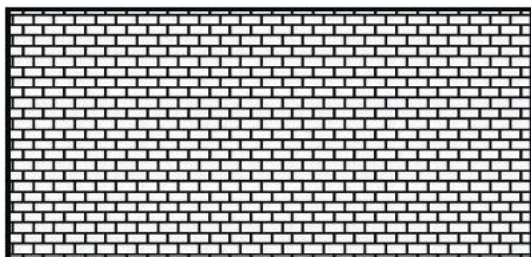


Abbildung 1: „Eine Wand“ oder ein „Einwand“?

In diesem Zusammenhang wird auch die Empfehlung ausgesprochen, vom Begriff „Einwand“ Abstand zu nehmen, da in ihm eine gewisse „Unwiderruflichkeit“ mitschwingt (vgl. Puntsch 1990: 76). Puntsch schlägt die Worte „Meinung“, „Vorschlag“ oder „Idee“ vor (vgl. ebd.). Wesentlich positiver steht Westphal dem Begriff „Einwand“ gegenüber, indem er schreibt, dass der Kunde zu Einwänden ermutigt und jeder Einwand ernst genommen werden soll, denn Einwände belegen, dass der Kunde sich bereits mit dem Produkt auseinandergesetzt hat (vgl.

Westphal 2009: 47, 52). Wie sehen dann die vorgeschlagenen Modelle der Einwandbehandlung im Detail aus?

Für spezifische Situationen werden zahlreiche Methoden der Einwandbehandlung vorgeschlagen³. Den meisten von ihnen ist gemeinsam, dass sie im Sinne von „Man nehme...“ eine Art Rezeptcharakter haben. Zusammenfassend zeigt sich, dass Einwände umgedeutet werden entweder in Kaufinteresse oder in Probleme oder Fragen, woraus dann die bevorzugte Technik der Einwandbehandlung resultiert, die Argumente oder Lösungen oder Antworten liefert. Mit anderen Worten: Die Dissonanz, die durch den sog. Einwand hervorgerufen werden kann, wird durch diese Umdeutung abgebaut bzw. reduziert, was mit den Erkenntnissen der kognitiven Dissonanzforschung erklärbar wird. Dies bedeutet, dass Personen dazu neigen, Kognitionen in Einklang mit Problemen (Dissonanzen) zu bringen, also Lösungen anzubieten, Dinge umzudeuten oder Prioritäten zu verschieben (vgl. Fischer 2013: 16).

Die traditionellen Methoden zur Einwandbehandlung folgen damit einer linearen Kausalkette, die geprägt ist durch Kontrollillusionen und Machbarkeitsphantasien, ausgelöst durch Umdeutungen.

These 2: Das Verständnis von Einwänden und den abgeleiteten Modellen zur Einwandbehandlung kann erklärt werden mit Erkenntnissen der kognitiven Dissonanzforschung.

Die Ambivalenz von Fragen in der Einwandbehandlung: Sollen Fragen gestellt werden oder hört man Fragen? Das ist die Frage.

Schauen wir uns ein Arzt-Pharmareferent-Gespräch etwas näher an (vgl. Abbildung 2):

3) In der zitierten Masterarbeit wird auf 73 verschiedene Begriffe zur Einwandbehandlung eingegangen. Da Vorgehen und Zielsetzungen einzelner Methoden große Überschneidungen aufweisen, kristallisierten sich 30 Techniken heraus.

Der Pharmareferent präsentiert sein Produkt (1.) und der Arzt bringt einen Einwand (2.). Was ist jetzt auf Seiten des Pharmareferenten zu tun (?). Einige Befürworter der klassischen Methoden der Einwandbehandlung (und auch einige Mitarbeiter, die befragt wurden) deuten den Einwand zur Frage um, auf die geantwortet werden kann. Mit diesem Verständnis folgen sie dem Weg „a – b – c“ zum Punkt „3. Umdeutung zur Frage“:

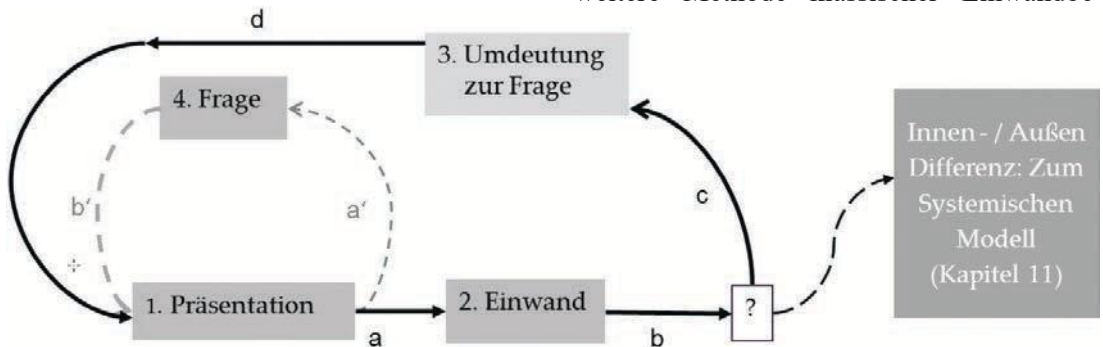


Abbildung 2: Scheinbarer zirkulärer Prozess der klassischen Einwandbehandlung aus systemischer Betrachtung (eigene Darstellung)

Durch diese Konstruktionsleistung kann der Pharmareferent weiter dem Weg „d“ folgen und sich so verhalten, wie wenn der Arzt eine Frage innerhalb der Präsentation gestellt hätte (Strecke a' zum Punkt 4.). Auf diese Frage kann er jetzt antworten bzw. erneut präsentieren (Strecke b' oder d). Durch die Entscheidung, diesen Weg zu gehen, entsteht die Kontrollillusion, Ungewissheit wird verschoben bzw. absorbiert und Machbarkeitsphantasien werden aufgebaut. Diese „Unterstellung funktioniert so, dass Bestimmtes ermöglicht und alles andere ausgeschlossen wird“ und „dass man nur Entscheidungen braucht, um jedes beliebige Problem lösen zu können“ (Baecker 1994: 110). Gleichzeitig kann dieses Schema auch benutzt werden, um bereits hier auf das systemische Modell der Einwandbehandlung hinzuweisen, denn die Frage, was der Pharmareferent tun soll, ist durchaus berechtigt. Insgesamt geht es um die Bedeutung, die den einzelnen Elementen gegeben wird. Aus dieser Bedeutungsgebung

können sich dann mögliche Handlungsanweisungen ableiten. Wie der Abbildung 2 zu entnehmen ist, ist es notwendig, aus dem Kreislauf „auszusteigen“ und etwas Anderes zu machen. Auf dieses „Andere“ wird im Buch (Kapitel 11, vgl. Wenske 2016b) detailliert eingegangen, wenn es um die Entwicklung des systemischen Modells zur Einwandbehandlung geht. An dieser Stelle wird, im Sinne der Überschrift dieses Artikels, eine weitere Methode klassischer Einwandbe-

handlung systemtheoretisch näher betrachtet und analysiert.

Formeln der klassischen Einwandbehandlung

Prozessformeln beschreiben einen Lösungsweg, der drei bis fünf Prozessschritte beinhaltet. Eine Formel in drei Schritten ist die „Feel-Felt-Found (FFF) - Methode“ (vgl. Schneider 2015). Der 3er-Schritt nach dem Einwand funktioniert exemplarisch folgendermaßen: „*Ich sehe (kann verstehen), wie Sie sich fühlen. Andere fühlten in der Vergangenheit ähnlich, bis sie herausfanden, dass <gefolgt von neuen Argumenten>.*“ Die FFF - Methode soll dann besonders wirkungsvoll sein, wenn wenig Zeit zur Verfügung steht. Hierbei handelt es sich also wieder um das Anbieten von Lösungen aus Sicht des Verkäufers.

Eine Formel mit fünf Prozessschritten zur Einwandbehandlung ist bereits in Tabelle 1 integriert.

	Allgemein	Speziell	Komplex
	Planung	Planung	Planung
	Einleitung	Einleitung	Einleitung
	Verkaufsgespräch	Präsentation	Präsentation
		Einwand	Einwand
		Einwandbehandlung	Zuhören
			Positive Rückmeldung
			Fragen stellen
			Argumentieren
			Bestätigung einholen
	Abschluss	Abschluss	Abschluss
	Nachbearbeitung	Nachbearbeitung	Nachbearbeitung

Tabelle 1: Aufgliederung der Phasen des Verkaufsprozesses des Arzt-Pharmareferenten- Systems: von Allgemein über Speziell zu Komplex.

Das Verkaufsgespräch geht allgemein von der Planung zum eigentlichen Gespräch mit den Phasen: Einleitung, Verkaufsgespräch, Abschluss und Nachbearbeitung, die wieder als Vorbereitung für das nächste Gespräch dienen soll (angezeigt durch das Symbol ◀). Innerhalb des Verkaufsgesprächs kann man die Phase der Präsentation, die auch Fragen des Arztes und Antworten des Pharmareferenten einschließt, und den Einwand und die Einwandbehandlung unterscheiden. In der Einwandbehandlung soll der Pharmareferent dem Arzt hiernach zuhören und ihm eine positive Rückmeldung geben. Danach soll er Hintergründe erfragen, um hieraus auf eigene Argumentationen zu schließen. Es folgt jetzt noch, dass vom Arzt eine Bestätigung eingeholt werden soll, dass der Einwand also „ausgeräumt“ wurde. Das Verkaufsgespräch ist demnach ein komplexes Geschehen und das eigentliche Gespräch scheint einer gewissen Linearität zu folgen. Der Punkt „Fragen stellen“ stellt scheinbar eine zentrale Stelle in diesem Prozess dar, denn aus den Antworten des Arztes sollen anscheinend Argumentationen abgeleitet werden.

Verkäufer soll Fragen stellen, um Hintergründe des Einwandes zu erkunden – die klassische Sicht

Herzog (vgl. ebd. 2015) hat 25 Tipps für mehr Erfolg im Kunden- und Verkaufsgespräch angegeben; er empfiehlt bzgl. der Fragen „die richtigen Fragen zu stellen“ und konkretisiert: „Versuchen Sie offene Fragen oder W-Fragen zu stellen und halten Sie die Fragen so einfach wie möglich. Versuchen Sie, wenig Fragen zu stellen, auf die nur mit ‚Ja‘ oder ‚Nein‘ geantwortet werden kann, es sei denn, Sie wollen nur eine kurze Bestätigung des Kunden einholen (dies kann mitunter sehr wichtig für das Wir-Gefühl sein)“. Darüber hinaus empfehlen Autoren Fragen als Technik, wenn der Verkäufer keine Antwort auf einen Einwand hat (vgl. Muffat / Muffat 2013, Herzog 2015; Franke 1978). Hier erkennt man wieder die Umdeutungsleistung von Einwänden hin zu Fragen, auf die man antworten kann – nach dem Rezept: Wenn man keine Antworten (Argumente) hat, dann stelle einfach Fragen. Daneben wird von zwei Autoren die Frage- methode zur Kundenergründung empfohlen (vgl. Verweyen 2015; Saxer 2009). Eine darüber hinausgehende detaillierte Beschreibung von Fragetechniken konnte in diesen Referenzen nicht gefunden werden.

Durch dieses Vorgehen soll der „Einwand behandelt“ werden, also Lösungen, Antworten und Argumente sollen die „abweichende Auffassung“ ausräumen. Dies ist auch nicht verwunderlich, denn der Erfolg des Verkaufs basiert auf „Überzeugungen“ und die Haltung des Verkäufers sollte dies auch widerspiegeln.

These 3: Die klassischen Methoden der Einwandbehandlung mit ihren Lösungsintentionen stellen Teile des kommunikativen Problems im Verkauf dar. Der Verkäufer hört zu, fragt und gibt Rückmeldungen

an den potentiellen Käufer aus seiner Perspektive.

In der folgenden Abbildung wird noch einmal der Verkaufsprozess wiedergegeben und es wird versucht, diesen näher zu analysieren, denn so einfach (linear) scheint die Kommunikation im Verkaufsgespräch nicht zu verlaufen. Wie bereits vorgestellt, gehen die Phasen von der Planung über das eigentliche Gespräch zur Nachbereitung. Die Nachbereitung wiederum sollte sich mit der Vorbereitung kurzschließen, was durch den Pfeil links außen in Abbildung 3 dargestellt wird.

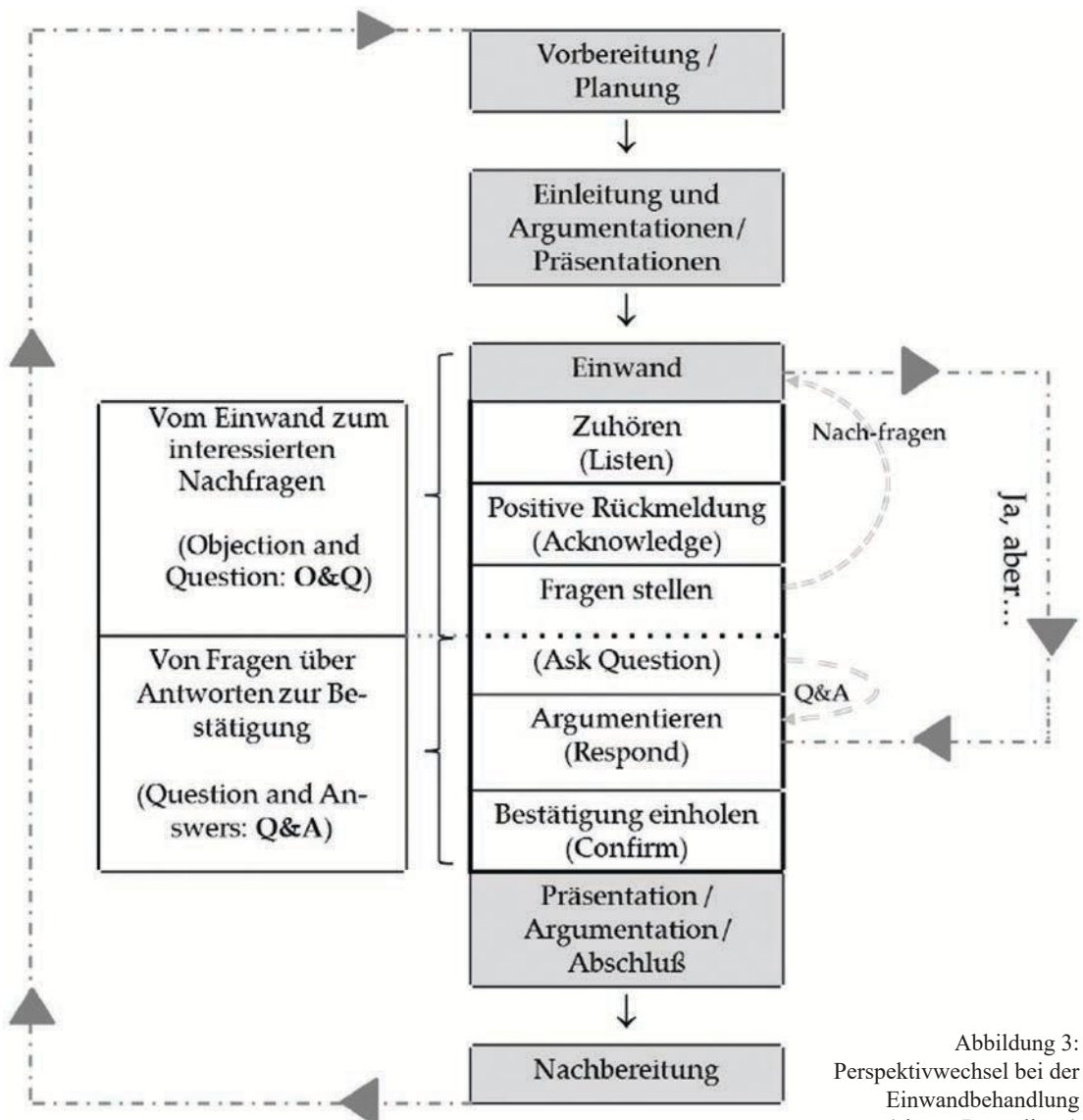


Abbildung 3:
Perspektivwechsel bei der
Einwandbehandlung
(eigene Darstellung)

Der Pfeil rechts außen illustriert die kommunikative Abkürzung der „Ja, aber“-Methode. Damit kann der Pharmareferent (scheinbar) Zeit sparen und nach dem Einwand mit dieser Methode gleich zur Argumentation wechseln. Diese Methode schließt die Erkundung der inhaltlichen Alternativen aus (vgl. Zwack / Eck 2014: 23). Durch die Einführung der Prozessformel wird jenes wieder in den Kommunikationsprozess eingeführt, was durch die „Ja, aber“-Methode ausgeschlossen wurde, nämlich die Schritte „Zuhören“, „Rückmeldung“ und „Fragen stellen“.

Schauen wir uns aus diesem Grund den 5er-Schritt einmal genauer an und fragen: Was passiert hier im Detail auf der kommunikativen Ebene? Das von den Ärzten geforderte Eingehen auf den Einwand setzt Zuhören beim Pharmareferenten voraus, denn ohne dieses Element könnte man den Einwand „überhören“ (was von einigen Autoren als Methode der klassischen Einwandbehandlung für einige Einwände auch empfohlen wird, vgl. Wenske 2016a: 71, Anhang 1). Nachdem der Pharmareferent eine positive Rückmeldung gegeben hat, sollte er nachfragen, um z.B. den Kontext, die Erfahrungen oder das Wissen, also den Hintergrund des Einwandes, besser verstehen zu können. Als nächster Prozessschritt folgen Argumente des Pharmareferenten. Die Einwandbehandlung wird durch den Punkt „Bestätigung einholen“ dann abgeschlossen, der Einwand ist nach diesem klassischen Verständnis dann „ausgeräumt“ und der Pharmareferent kann mit seiner Präsentation fortfahren und das Gespräch, den Verkaufsprozess abschließen. Gesetzt den Fall, der Verkäufer, also der Pharmareferent, hält sich zu 100% an diesen Verlauf, dann müssten hiernach theoretisch beide, Arzt und Pharmareferent, zufrieden sein. Wie aufgezeigt wurde, ist zumindest der Arzt mit diesem Ablauf häufig nicht einverstanden, wenn er bemängelt, dass der Pharmareferent zu wenig auf seine Einwände eingeht, die Argumente nicht praxisnah sind und

er sich einen Dialog mit dem Pharmareferenten wünscht. Dies bedeutet, dass das Eigeninteresse des Pharmareferenten eine treibende Kraft in diesem Gesprächsablauf zu sein scheint. Die abgeleiteten Handlungsweisen, die aus dem Blickwinkel der Industrie definiert werden, stellen Teile des Problems dar, denn der Arzt erwartet einen wirklichen Perspektivwechsel auf Seiten des Pharmareferenten. Also: weg von der (einstudierten) Argumentationskette und hin zu ihm als Kunden und seinen Erfahrungen, seinem Wissen und seinen Meinungen.

Wo kann man jetzt ansetzen? Die These ist, dass der Schritt „Fragen stellen“ eine Schlüsselstellung innehat, und in diesem Punkt scheinen zwei Intentionen zu schlummern: Erstens werden Fragen genutzt, um Hintergründe zu erfahren, und zweitens wird das erfahrene Hintergrundwissen genutzt, um mit der eigenen Argumentation fortzufahren. Damit können Fragen einen Möglichkeitsraum mit zwei entgegengesetzten Richtungen eröffnen: einmal als „Nachfragen“ zurück zum Einwand, und hier zeichnet sich bereits eine Zirkularität ab, und das andere Mal geht es nach vorne zur Argumentation; im Sinne von „auf Fragen sollte man antworten“.

These 4: Fragen in den klassischen Prozessformeln verfolgen eigentlich zwei Intentionen, werden aber eingesetzt als Mittel zum Zweck.

Diese These wird in Abbildung 3 dergestalt illustriert, dass der Schritt „Fragen stellen“ geteilt wird und sich zwei Blöcke bilden. Der obere Block (Vom Einwand zum interessierten Nachfragen) beinhaltet nach dem Einwand die Phase „Zuhören, Rückmeldung und Fragen stellen“ und geht zurück zu den Einwänden. Dieser erste Bereich soll im Weiteren folgendermaßen zusammengefasst werden: „Einwände brauchen Fragen“ (oder international: *Objections needs Questions*) oder kurz „O & Q“. Der untere Block geht von Fragen über Argumentation zur Bestäti-

gung. Bekannt ist solch eine Phase durch die Abkürzung „Q & A“⁴, also „Fragen und Antworten“. Damit kommt es in den Prozessformeln zu folgender Vereinfachung: Die zwei unterschiedlichen Richtungen bei Fragen werden vernachlässigt und die Elemente „O & Q“ und „Q & A“ werden verknüpft und quasi ineinandergeschoben (>--<) und daraus wird „O & Q & A“ (vgl. Abbildung 4, A und B):

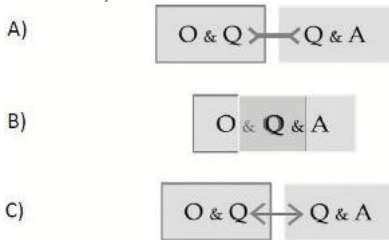


Abbildung 4: Klassische Modelle der Einwandbehandlung: Durch die Verknüpfung der Elemente „O & Q“ und „Q & A“ (A) erhalten Fragen (Questions=Q) eine zentrale Position (B). Systemische Einwandbehandlung trennt diese Elemente wieder und führt hier durch Vielfalt wieder ein (C; eigene Darstellung).

Durch die systemische Einwandbehandlung soll der Unterschied dort wieder eingeführt werden, wo er vernachlässigt wurde. Dies heißt, angedeutet durch das Symbol „>--<“ werden beide Bereiche wieder getrennt (vgl. Abbildung 4, C) und Vielfalt wieder eingeführt. Hierdurch wird erreicht, dass dem Arzt erstens Raum und Zeit eingeräumt wird und er in einen Dialog mit dem Pharmareferent eintreten kann und sich zweitens Raum und Zeit für den Pharmareferenten ergeben, indem er seine Argumente vorbringen kann. Was durch diesen angedachten Weg gefordert wird, ist, dass der Pharmareferent zwischen einer assoziierten und einer dissoziierten Haltung aktiv wechseln soll. Die assoziierte Haltung soll ausdrücken, dass der Pharmareferent im „Hier und Jetzt“ engagiert und kundenorientiert agiert und versucht, den Kunden mit seinen Argumenten zu überzeugen. Sie ist damit gekoppelt an Kompetenzen, Überzeugung,

4) Hier wird die englische Schreibweise Q&A bevorzugt. Natürlich könnte auch die Schreibweise F & A, also Fra-gen & Antworten, bzw. E & F, für Einwand & Fragen, benutzt werden.

Engagement usw. Die dissoziierte Haltung ist dagegen geprägt von Übersicht, Abstand, und eine reflektierende Haltung ist hierfür förderlich. Für beide Haltungen des Pharmareferenten ist Interesse am Gegenüber, also am Arzt, zwingend notwendig. Was also gefordert wird, ist, dass der Pharmareferent zwischen diesen beiden Einstellungen unterscheiden lernt und im Stande ist zu wechseln. Hiermit wird auch die Oszillation von Distanz und Nähe angesprochen. Gemeint ist damit, dass beide Haltungen benötigt werden, um einerseits an das System anzukoppeln und andererseits eine wirksame Außenperspektive aufrechtzuerhalten (vgl. Krizanits 2013: 68). Dies bedeutet nach Abbildung 3, dass es zu einem mehrmaligen Wechsel der Perspektive auf Seiten des Pharmareferenten kommt: von der Einleitung und Präsentation (assoziierte Haltung) zum ersten Teil der Einwandbehandlung (dissoziierte Haltung), zum zweiten Teil der Einwandbehandlung (assoziierte Haltung), dem Abschluss (assoziierte Haltung) und der Nachbereitung (dissoziierte Haltung). Es wird empfohlen, zwischen diesen Phasen bewusst zu unterscheiden, um einen Unterschied in der Kommunikation aufzuzeigen und Erfahrungen zu sammeln.

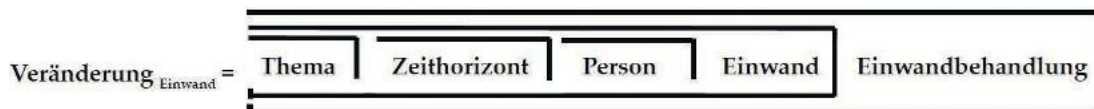
These 5: Stelle keine Fragen, wenn du an den Antworten nicht interessiert bist.

Ausblick:

Ausgehend von diesen Überlegungen werden im Buch „Systemische Einwandbehandlung – der Dialog macht den Unterschied“ (Wenske 2016b) die speziellen Elemente „Zuhören“ und „Nachfragen“ beleuchtet. Daneben werden Ausführungen zum „Dialog“ als Kommunikationsform und als kommunikative Haltung gemacht und alles in den Kontext des Modells zur systemischen Einwandbehandlung gestellt. Zu diesen drei zentralen Begriffen folgen hier einige Anmerkungen: Aktives Zuhören kann z.B. bedeuten, sich in den Sprecher hineinzuversetzen, um von sei-

ner Warte aus zu erfahren, was er mitteilen möchte. Hierdurch wird auch die Verantwortung für eine Zuhörerkultur übernommen. Tschacher und Storch bringen dies auf den Punkt, wenn sie schreiben:

„Viele Menschen benutzen ihre Ohren nicht wirklich zum Hören. Sie benutzen sie nur, um einen Stimulus zu bekommen, der ihnen hilft, ihr inneres Theater zu betreten und eine eigene Geschichte zu entwickeln. Aktives Zuhören



dagegen ist ein therapeutischer Wirkfaktor, der bereits in der Theorie von Carl Rogers eine zentrale Rolle spielte. Jemand das Ohr zu leihen, ist also ein Geschenk! Wenn man dem Gegenüber das Ohr leiht, muss man nicht spezifisch intervenieren, keine Lösungen anbieten, keinen Trost spenden (Tschacher / Storch 2015: 125).

Darüber hinaus werden Indikatoren für sogenannte wirkungsvolle Fragen aufgestellt, die mit Beispielen näher erklärt werden. Wirkungsvoll wird hierbei nicht als eine deterministische Attribution verstanden, sondern als viabler Vorgang angedacht, der Raum für Sensibilisierung und Beobachtung eröffnet. Im Kontext des „Dialogs“ ist es wichtig, zwischen einem „dialogisch verkleideten Monolog“ (Buber 2006: 166) und einem „echten Dialog“ im Sinne von Isaacs oder Bohm zu unterscheiden (Isaacs 2002; Bohm 2010). Für den „echten Dialog“ gibt es auch Grenzen (vgl. Benesch 2011: 77ff und 90f):

So kann ein echter Dialog nicht erzwungen werden,

- Erfolgsdruck ist ein „Killer“ für diese Art des Dialogs,
- autoritäres Verhalten verhindert den Dialog,
- der echte Dialog hat keinen Anführer und
- Expertentum und Routine sind ein Feind der dialogischen Grundhaltung.

Wenn beide Parteien des Arzt-Pharmareferenten-Systems sich einen Dialog wünschen, liefern diese Punkte vielleicht bereits Anhaltspunkte für eine Verbesserung.

Das entwickelte Modell zur systemischen Einwandbehandlung basiert auf dem Formenkalkül für Veränderungen nach Baecker (vgl. Baecker 2012: 67f). Für den markierten Raum der „Situation“ wurde die Unterscheidung von Einwand und Einwandbehandlung eingeführt.

Gleichung 1: Veränderung als Form mit Einwand und Einwandbehandlung

Damit haben sowohl der Einwand als auch die Methode der Einwandbehandlung einen reflexiven Einfluss auf das Thema, die Zeit und die Person und damit wird auch die Beziehungsebene mit angesprochen.

In der Phase der Einwandbehandlung sollte das Interesse am Gesprächspartner, das Interesse an neuen Perspektiven, neuen Erfahrungen im Vordergrund stehen. Dies sollte jedoch nicht als Mittel zum Zweck für die nächste Argumentationskette gesehen werden, vielmehr sollte echtes Interesse im Fokus stehen.

Im Trio des Zuhörens, des Stellens von Fragen und des Dialogs ist es wichtig, die eigene Meinung zu suspendieren („to suspend our opinion“; Isaac 1999: 134). Schein spricht in diesem Zusammenhang von „Humble Inquiry“, vom „unvoreingenommenen Fragen“ (vgl. Schein 2016). Humble Inquire ist für ihn keine Checkliste, der man folgen kann, und keine Reihe an vorgegebenen Fragen –

„es handelt sich [vielmehr] um ein Verhalten, das aus Respekt, wahrhafter Neugier und dem Wunsch erwächst, die Qualität eines Gesprächs zu verbessern, indem eine größere Offenheit und das Mitteilen aufgabenrelevanter Information gefördert wird“ (ebd.58).

In diesem Sinne gibt es „viele Möglichkeiten, Lösungen mit respektvollem Einbeziehen der anderen Person mitzuentwickeln statt den anderen zu belehren“ (Motschnig / Nykl 2009: 65).

Abschließend werden im eigenen Buch noch drei Varianten für ein Training des systemischen Modells vorgestellt, angereichert mit Beispielen und praktischen Tipps. Das Konzept dieser Varianten basiert auf dem „Konzept der Ermöglichungsdidaktik“ (vgl. Arnold 2003; Schüßler 2003) und auf dem „Konzept der geteilten Verantwortung“ (vgl. Arnold 2012: 109f). Beide Konzepte haben ihren Ursprung in der Erwachsenenbildung und sind bestens geeignet, das Modell der systemischen Einwandbehandlung in die Praxis eines Verkaufsgesprächs umzusetzen. Sicherlich gibt es auch zahlreiche Grenzen für das Modell und bei seiner Umsetzung. So kann die bestehende Verkaufskultur sowohl blockieren als auch unterstützen. Der Glaube an die Kontrollierbarkeit von Einwänden und die Möglichkeit Einwände auszuräumen und damit die Pflege der Eindeutigkeit stellen eher Hürden für die Umsetzung dar. Auf der anderen Seite können eine reflexive Grundhaltung und ein Denken, das durch Vielfalt, Ambivalenz und Kontingenz geprägt ist, förderlich sein.

Literatur

AMG - Gesetz über den Verkehr mit Arzneimitteln Arzneimittelgesetz (2015): § 75 Sachkenntnis. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Verfügbar über: http://www.gesetze-im-internet.de/amg_1976/_75.html Zugriff am 26.12.2015

Arnold, R. (2003): Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R. / Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler

Arnold, R. (2012): Spirituelle Führung. Springer Gabler Verlag, Wiesbaden

Baecker, D. (1994): Postheroisches Management. Ein Vademecum. Merve Verlag, Berlin

Baecker, D. (2012): Organisation und Störung. Suhrkamp, Frankfurt am Main

Beck, H. (1994): Effektive Einwandbehandlung und Abschlußtechniken im Verkaufsgespräch. Max Schimmel Verlag, Würzburg

Benesch, M. (2011): Psychologie des Dialogs. Facultas Verlags- und Buchhandels AG, Wien, Österreich

Bohm, D. (2010): On Dialogue. Routledge Classics, New York

Buber, M. (2006): Das dialogische Prinzip. Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh

Duden (2015): Einwand. Verfügbar über: <http://www.duden.de/recht-schreibung/Einwand> Zugriff am 12.12.2015

Isaacs, W. (1999): Dialogue and the art of thinking together: a pioneering approach to communicating in business and in life. Doubleday, New York

Ebbecke-Nohlen, A. (2014): Symptome – Diagnostik – Therapie. In: Zwack, J. / Nicilai, E. /Hrsg.): Systemische Streifzüge. Herausforderungen in Therapie und Beratung. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen

Fischer, P. et al (2013): Sozialpsychologie für Bachelor. Springer-Verlag, Berlin

Franke, EU. (1978): Durch Kundeneinwände mehr verkaufen. Verlag Moderne Industrie, München

Herzog, M. (2015): Einwandbehandlung und was Sie darüber wissen sollten – Mehr Erfolg bei Einwänden im Verkaufsgespräch. Verfügbar über: <http://markoherzog.de/einwandbehandlung-und-sie-darueber-wis-sen-sollten/> Zugriff am 08.11.2015

Krizanits, J. (2013): Systemische Fragetechniken. Studienbrief Nr. SB0410 des Masterfernstudienganges Systemische Beratung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern

Lekies, M (2015): Einwandbehandlung – Kurze Checkliste. Kategorie: Checklisten und Anleitungen zur Telefonakquise. Verfügbar über: <http://www.telefonart.de/einwandbehandlung-kurze-checkliste/> Zugriff vom 10.08.2015

Motschnig, R. / Nykl, L. (2009): Konstruktive Kommunikation. Sich und andere verstehen durch personenzentrierte Interaktion. Klett-Cotta, Stuttgart

Muffat, W. / Muffat, A. (2013): Einwandbehandlung. Verfügbar über: <http://www.salesfocus.at/einwandbehandlung/> Zugriff am 08.11.2015

Otto, G. (2012): Außendienstmitarbeiterunterstützung durch innovative Marketing- und Vertriebsmethoden am Beispiel der Pharmaindustrie in Deutschland. Dissertation an der Universität Kassel, Fakultät der Wirtschaft- und Sozialwissenschaften. in: Eberl, P et al. (Hrsg.): Kasseler Management Forum, Band 9, Vol. 9. Verfügbar über: <http://www.uni-kas-sel.de/upress/online/frei/978-3-86219-280-9.volltext.frei.pdf> Zugriff am 05.01.2016

Puntsch, E. (1990): 222 Ideen für erfolgreiches Verkaufen. Verlag Moderne Industrie, Landsberg/Lech

Puntsch, E. (1994): 44 häufige Kundeneinwände und die besten Antworten: Techniken zur Einwandentkräftung. N. Müller Verlag, München

Schein, EH. (2016): Humble Inquiry – Vorurteilslos Fragen als Methode effektiver Kommunikation. EHP-Verlag, Bergisch Gladbach

Saxer, U. (2009): Einwandfrei verkaufen. 21 Techni-

ken, um alle Einwände wirksam und flexibel zu behandeln. Redline Verlag, München

Schneider, E. (2015): Einwände erfolgreich entkräften – mit der FFF-Formel. Verfügbar über: <http://www.business-netz.com/Kommunikation/Einwaende-erfolgreich-entkraefen-mit-der-FFF-Formel> Zugriff am 11.11.2015

Schüller AM. (2009): Erfolgreich verhandeln – Erfolgreich verkaufen. Wie Sie Menschen und Märkte gewinnen. Business Village, Göttingen

Schüller, I. (2003): Ermöglichungsdidaktik – eine didaktische Theorie. In: Arnold, R. / Schüller, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenen-pädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Schneider Verlag Hohengrehren, Baltmannsweiler

Thill, K.D. (2015): Erfolgsfaktor „Betreuungsqualität“. Das Konzept der Regionalen Kundenzufriedenheitsanalyse für den Pharma-Außendienst. Neobooks Self-Publishing, Tag der Veröffentlichung: 14. September 2015

Tschacher, W. / Storch, M. (2015): Embodiment und Kommunikation – Der Körper und Fokus von Beratung und Therapie. Familientherapie 40; 2: 118-127

Verweyen, A. (2015): Erfolgreiche Einwandbehandlung. Verfügbar über: <http://www.alexanderverweyen.com/trainings/trainingsangebot/ver-kaufs-training/einwandbehandlung.html> Zugriff am 08.11.2015

Weise, D. / Kipke C. (2015): 5 Tipps: Erfolgreiche Einwandbehandlung, Verfügbar über: http://exploqii.com/de/5_tipps_quot_erfolgreiche_ein-wandbehandlung_quot_.html Zugriff am 08.11.2015

Wenske, H. (2016a): Systemische Einwandbehandlung – Kommunikation macht den Unterschied. Unveröffentlichte Masterarbeit im Fernstudiengang „Systemische Beratung“, an der TU Kaiserslautern, Kaiserslautern

Wenske, H. (2016b): Systemische Einwandbehandlung – Der Dialog macht den Unterschied. Carl-Auer Verlag, Heidelberg. Erscheinungsdatum Herbst 2016.

Westphal, R. (2009): Einwände kreativ nutzen – Erfolgsstrategien für Verkaufsprofis. Walhalla u. Praetoria Verlag, Regensburg

Zwack, J. / Eck, A. (2014): Ambivalenz hat viele Gesichter: Begegnungen mit der Zwiespältigkeit. In: Zwack, J. / Nicilai, E. /Hrsg.): Systemische Streifzüge. Herausforderungen in Therapie und Beratung. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen

Über den Autor:

Harald Wenske

Harald Wenske studierte Physik, Sport und Pädagogik für die Sekundarstufe II an der Universität Mainz und absolvierte sein Referendariat in Trier. Darüber hinaus studierte er Personalentwicklung und Systemische Beratung als Postgraduierte Masterstudiengänge an der TU Kaiserslautern. Seine Fortbildung in Systemischer Beratung absolvierte er bei Fritz Simon, Gunthard Weber und Torsten Groth, Heidelberg/Berlin. Vervollständigt wurde diese Weiterbildung bei Humberto Maturana in Santiago de Chile. Er ist fest angestellt als internationaler Trainer in einem pharmazeutischen Unternehmen und ist darüber hinaus freiberuflich als systemischer Berater tätig mit den Schwerpunkten Training, Coaching und Kommunikation. Dieser Artikel basiert auf der unveröffentlichten Masterarbeit des Autors im Fach „Systemische Beratung“ an der TU Kaiserslautern, WS 15/16. Eine erweiterte und überarbeitete Fassung wird als Buch mit dem Titel *Systemische Einwandbehandlung – der Dialog macht den Unterschied* im Herbst 2016 im Carl-Auer Verlag, Heidelberg, erscheinen (ISBN 978-3-8497-9003-5).



Yuyal, 80x80 cm,
Pigmente und Oxyde auf Eisen, 2015

Sonja Radatz

Was die Weiterbildung der Zukunft kann:

Weiterbildung erster, zweiter und dritter Ordnung aus Relationaler Sicht

Der Run auf Zertifikate steigt – während das Wissen sinkt. Ist es das, was wir mit der Weiterbildung wollten? Heißt „lebenslanges Lernen“ tatsächlich, dass wir miteinander um die Zahl der Zertifikate konkurrieren und immer mehr davon wollen? Muss lebenslanges Lernen überhaupt sein, wenn der eigene Job gar keiner Veränderung bedarf? Weiterbildung muss nicht um der Veränderung willen verändert werden – aber wenn sie nicht (mehr) funktioniert, dann dürfen wir sie beherzt (anders) gestalten. Oder die Weiterbildung selbst einer Weiterbildung unterziehen. Oder sogar die Weiterbildung ganz in Frage stellen.

Weiterbildung: Jedem scheint so klar zu sein, was darunter zu verstehen ist. Und natürlich ist dazu in den vergangenen Jahren bereits eine Bandbreite an Werten entstanden: Der hohe Stellenwert der Weiterbildung an sich („Ich bilde mich weiter, also bin ich“: Viele Sprachen! Kommunikation! Umweltverständnis! Yoga! Work Life Balance! Seelenheil! Führung! Fachliche Expertise!); aber auch die bereits nachgewiesen absolvierte Weiterbildung als Gradmesser für Berufseintrittschancen und Gehalt oder auch die Positionierung der Weiterbildung in unserem Leben (Stichwort „Lebenslanges Lernen“); und nicht zuletzt auch die hartnäckig weiter betriebene Vergabe von Weiterbildung als Motivationsfaktor oder Prämie.

Aber: Die Zukunft der Weiterbildung? Darüber scheint sich keiner so recht Gedanken zu

machen, vielleicht deshalb, weil wir mit unserem aktuellen weltweiten Zertifizierungswahn eher den Status Quo einzementieren, denn über Neues weiter denken wollen.

Ich halte es damit letztlich recht pragmatisch: Wenn Weiterbildung so, wie sie im Moment gehandhabt wird, funktioniert, dann soll sie meinetwegen einzementiert werden (was mit den Zertifizierungsbestrebungen in der Definition von „Qualität“ ohnehin schon passiert) – schließlich sollte man mehr dessen tun, was funktioniert. Aber halt: Funktioniert die Weiterbildung denn auch? Um darauf eine Antwort geben zu können, stellen wir uns am besten die Frage, woran wir denn erkennen würden, dass sie funktioniert. Und meine Antwort darauf lautet: Sie funktioniert, wenn wir etwas besser (in Hinblick auf die zu erreichenden Ergebnisse) oder etwas Anderes können. Bei dieser Antwort zieht sich beinahe schon automatisch meine rechte Augenbraue hoch: So, so – ist das der Fall? Haben wir nicht gerade vernichtende Pisa-Urteile ausgestellt bekommen? Sinken die Leserate und das Rechtschreibverständnis (trivials-te Form der Weiterbildung!) nicht ständig? Höre ich nicht jeden Tag das Jammern der Führungskräfte, die Studienabsolventen erst monate- und jahrelang „einlernen“ müssen, damit sie „zu gebrauchen“ sind? Sprechen wir nicht immer häufiger von notwendigem „Entlernen“, wenn wir „hochqualifizierte“ Führungskräfte ins Unternehmen holen?

Es scheint so als wäre nicht alles in Butter mit unserer Weiterbildung. Es scheint so, als hätte sich auch die Weiterbildung eine Weiterbildung verdient. Natürlich nur „gedacht“, nicht „gemacht“: Vorerst nur auf dem Papier, selbstverständlich. Niemand sei an dieser Stelle gezwungen, auch nur irgendetwas zu verändern!

1. Weiterbildung 1. Ordnung: Die Gestaltbarkeit der Weiterbildung aus Relationaler Sicht

Eine Weiterbildung ist eine Weiterbildung ist eine Weiterbildung? Mitnichten – zumindest aus meiner Sicht: Weiterbildung kann unendlich viele Gesichter haben und auf diese Weise für den Kontext „passend“ gemacht werden. Und damit sind wir nur bei einem von vielen Faktoren, die wir bei der Gestaltung von Weiterbildung berücksichtigen können. Warum wir das tun (sollten)? Weil die Arbeitszeit der Mitarbeiter auch während der Weiterbildung teuer ist. Weil der durch Weiterbildung induzierte Ausgleich von Wissens- und Erfahrungslücken beim Mitarbeiter hoffentlich entscheidend zur Rentabilität des Mitarbeiters beiträgt. Weil mit Weiterbildung unternehmensspezifische Erfolgsfaktoren geschaffen werden dürfen. Weil Weiterbildung meines Erachtens einer der wichtigsten Hebeleffekte für geistiges Wachstum und Weiterentwicklung des Unternehmens darstellt. Diese Faktoren können wir frei wählen und danach entsprechende Vorgaben für eine aus unserer Sicht „passende“ Weiterbildung gestalten. Dafür macht es meiner Erfahrung nach durchaus Sinn, je nach aktueller Situation auch jene Faktoren in Frage zu stellen, die bisher in Stein gemeißelt erschienen:

- Die theoretische Grundorientierung des Vortragenden
- Die Positionierung als „geeignetes“ Mittel zum Zweck
- Die (oben schon angesprochene) Passung zum Kontext
- Die Beziehung zwischen Vortragendem und Teilnehmern
- Das Lernfeld
- Die Didaktik
- Der Fokus

1.1. Die theoretische Grundorientierung des Vortragenden

Die theoretische Grundorientierung des Vortragenden ist fast nie Thema bei der Wahl der Weiterbildung. Und nahezu 100% der Trainer legen darauf auch keinen Wert und bieten eine „Wald- und Wiesen-Haltung“ an, wie sie leider auch in den Trainerausbildungen fast durchgängig gelehrt wird: Da gibt es ein bisschen Gruppendynamik und ein wenig Paul Watzlawick, eine Prise Lothar Seiwert und ganz viele Rezepte und Konzepte, die nicht hinsichtlich deren Zusammenpassens hinterfragt, nicht reflektiert, bloß übernommen werden, etwa im Präsentationstraining: „Nur eine der beiden Hände darf Gestik zeigen!“, „Nicht mehr als 7 Folien!“, „Einmal pro Präsentation durch das Publikum gehen!“, „Eine dynamische Frage zum Abschluss!“ und so weiter und so fort.

Wer bewusst die theoretische Grundorientierung des Vortragenden in Abstimmung mit der Unternehmenskultur und den gewünschten Ergebnissen vorgibt, spiegelt das Unternehmen nicht nur im „WAS“ der Weiterbildung, sondern auch im „WIE“. Das Ergebnis wird dann stimmig – und an Stelle der „ganz normalen Verkaufstrainings, die wir en masse schon veranstaltet haben, eh klar, haben aber auch nicht viel gebracht“ entstehen wertvolle Juwelen unternehmensspezifischer Kompetenz.

1.2. Die Positionierung als geeignetes Mittel zum Zweck

Weiterbildung ist meiner Meinung nach nicht „per se“ einfach gut, wichtig und schön, sondern es stellt ein wichtiges Mittel zum Zweck dar – zur Erreichung der Unternehmensziele (wenn sie vom Unternehmen eingekauft wird). Dieser Zweck sollte meines Erachtens nicht aus den Augen verloren werden. Ich erlebe viel zu häufig, dass „Weiterbildung für die Coaching als Führungskraft“, „Leadership-Tool-Trainings“, „Verkaufstrainings“

oder „Strategie-Trainings“ nachgefragt werden. Auf die Frage, zu welchem Zweck die Weiterbildung denn eingekauft wird, bekomme ich nicht immer eine Antwort. Wobei es meines Erachtens nicht schlecht wäre, darauf eine Antwort zu wissen – und zwar bevor die Weiterbildung angefragt wird. Die Wahl wird dann viel spezifischer (allerdings ist das Angebot auch dann viel eingeschränkter, weil sich hier Spreu von Weizen trennt...).

1.3. Die Passung zum Kontext

Manche Menschen scheinen „prinzipiell“ davon auszugehen, dass Weiterbildungen 2 – 3 Tage dauern, „auf der grünen Wiese“ (kein Handy! Keine Rückfahrmöglichkeit! Der Abend muss gemeinsam verbracht werden!) stattfinden muss, entsprechende Seminarunterlagen braucht, eine große Seminarorganisation im Unternehmen erfordert, erzwingt, dass die Personalentwicklung durchgängig anwesend ist („für Fragen und für die Organisation (!)“) ... auch all diese Punkte können gestaltet werden. Es gibt meines Erachtens keine Kontextbedingungen, die ganz generell „besser“ wären als andere. Es gibt nur Ihre Bedürfnisse, die zählen!

1.4. Die Beziehung zwischen Vortragendem und Teilnehmern

Usus ist, dass die Teilnehmer den Vortragenden kennen lernen, wenn dieser im ersten Seminar durch die Tür spaziert. Das muss natürlich nicht sein. Es muss auch nicht sein, dass ein Seminar von Startzeit bis Ende dauert (und dann Schluss ist, auch in der Beziehung zwischen Vortragendem und Teilnehmern!). Wenn wir davon ausgehen, dass aus Relationaler Sicht Lernen zwischen uns stattfindet, in Co-Kreation von neuen Ideen, im Anstoßen von alternativen Denk- und Handlungsmöglichkeiten durch das Verhalten des Vortragenden beim Teilnehmer (und umgekehrt, aber das ist hier nicht Thema!) dann ist die Beziehung zwischen Vortragendem und Teil-

nehmer wichtig und hat sich bewusste Gestaltung verdient: Gerade (auch), wenn es um die On the job-Begleitung der Teilnehmer geht.

1.5. Das Lernfeld

Geht es bei Ihnen um Verkauf? Oder eigentlich viel mehr darum, dass Servicecharakter zwischen Außendienst und dem Kunden entsteht? Oder sogar, dass die Kunden wiederkommen? Oder dass der Außendienst das Unternehmen einheitlich nach außen präsentiert?

Wir sind häufig bei der Definition der Lernfelder etwas unpräzise: Die Frage, „Was soll wirklich gelernt werden?“ hilft auch hier, Weiterbildung bewusst zu gestalten – entsprechend den aktuellen Erfordernissen.

1.6. Die Didaktik

Vortragender trägt vor – Teilnehmer üben das vorgestellte Rezept (oft dann auch noch am Rollenspiel oder Business Case, was natürlich immer an der Echt-Situation vorbei geht und letztlich für die spezifische Situation des Teilnehmers gar nichts bringt!) – Vortragender geht (korrigierend) durch die Gruppen – Vortragender beantwortet die Fragen im Plenum:

Ja, so sieht Didaktik eben aus.

In der Erwachsenenbildung an Unis, Fach- und Volkshochschulen verschärft sie sich sogar noch, indem die Teilnehmer praktisch nur zugetextet werden. Hallelujah. Glauben Sie wirklich, dass Ihre Teilnehmer auf diese Weise etwas lernen? Wenn ja, dann wählen Sie bewusst diese Didaktik (und zahlen bewusst (oft auch sehr viel) Geld lediglich für das Zertifikat (da taucht es wieder auf!)), wie an fast allen Nobel-Universitäten). Wenn nicht, sind Sie eingeladen, Didaktik vorzugeben und bewusst Weiterbildungsangebote danach auszuwählen. Müssen Sie natürlich nicht. Aber Sie können!

1.7. Der Fokus

Zugegeben: Wir denken nur selten darüber nach. Aber: Dadurch wird es auch noch gefährlicher, weil automatisiert das abläuft, was schiefgehen muss. Ich spreche vom Fokus der Weiterbildung. Wer denkt schon ausgeprägt darüber nach, was wir eigentlich lernen? Wer macht sich Gedanken darüber, ob die sorgfältig gestaltete Weiterbildung auch den eigentlichen Ergebnissen dient oder bloß irgendwelchen „Zwischenzielen“, die von pfliffigen Menschen entwickelt wurden, im Glauben, dass jene „Ziele“ notwendige Zwischenstopps oder Voraussetzungen für die Erreichung der letztendlichen Ergebnisse wären?

Das traurige Fazit: Wir bilden hauptsächlich in „Zwischenstopp-Bereichen“ weiter und gleichzeitig bleiben die Menschen rund um uns herum relativ unbedarft in ihrer Kompetenz bei der „eigentlichen“ Ergebniserzielung.

So wird in Schulen immer noch davon ausgegangen, ein „breites Allgemeinwissen“ in ganz bestimmten, seit Jahrzehnten und Jahrhunderten vorgetragenen Fächern „bräuchte“ der Schüler, um später einen guten Job zu machen. Und dann wird genau dieses „breite Allgemeinwissen“ vorgetragen, anstatt den Schüler direkt auf die Arbeitswelt vorzubereiten. Im Unternehmen spielt sich das später copy-paste ab: Findige Personalentwickler legen fest, dass Führungskräfte (unter anderem) gut präsentieren, gut kommunizieren und ausgezeichnet Entscheidungen treffen sollten. Daher bieten sie Seminare in diesen 3 Bereichen an (und verfolgen diese bis zur Perfektion), anstatt mit der Führungskraft herauszuarbeiten, wie ihre Führung optimal gelingen kann. Und diese Beispiele begegnen uns überall, in jedem Bereich des Lebens.

2. Die Weiterbildung der Weiterbildung

Weiterbildung 2. Ordnung: Wenn wir die Zukunft der Weiterbildung ins Visier nehmen, können wir gut und gern von einer Weiterbildung der Weiterbildung sprechen.

In welche Richtung bildet sich die Weiterbildung weiter? In gar keine – wenn Sie das nicht konkret in Angriff nehmen und konsequent Weiterbildung „neu erfinden“. Dabei hat sich die Weiterbildung dies meines Erachtens verdient. Denn während die Zertifizierungsfreude weiter voran schreitet und die Teilnehmer immer vehementer Zertifikate zu welchen Weiterbildungen auch immer sammeln, sinkt vehement das Wissen der Einzelnen. Schade aber auch, nicht?

Ein solches Ergebnis schreit geradezu nach einer Weiterbildung der Weiterbildung, nach der Antwort auf die Frage, „Welche Veränderungen dürfen in der Weiterbildung über die Gestaltung im gewohnten Kontext hinaus erfolgen?“

Darf denn Weiterbildung auch bestehende Rahmen sprengen? Ja, sie darf – meinem Dafürhalten nach. Allerdings sollten Sie dafür nicht Blumen im Voraus erwarten – zu tief ist der Status Quo eingepreßt; zu eindeutig sind die Erwartungen aufgrund vieler Jahre Erfahrung; zu träge sind die Teilnehmer inzwischen, was ihr persönliches Aufraffen zu eigenständigem Lernen und Weiterdenken betrifft.

Ich erlebe z.B. immer wieder, dass die Teilnehmer mit recht traditionellen Erwartungen in unsere Relationalen Lehrgänge kommen: Sicherlich, sie lernen Relationales Coaching oder Relationales Change Management, aber das hat doch mit der Didaktik nichts zu tun – meinen sie. Dass „Weiterbildung“ aus Relationaler Sicht ein Experimentieren mit immer neuen Lernformen bedeutet, die vielleicht noch nirgends verbrieft sind, aber dennoch Wert sind ausprobiert zu werden, führt nicht selten zu Empörung oder großer Skepsis:

- Peer-Übung im Seminar am anstehenden Fall, ohne dass ich als Vortragende alle Gruppen durchwandere und immer wieder sage, was „richtig“ bzw. „falsch“ ist (ich werde nicht müde zu erklären, dass ich von außerhalb des Beratungssystems nicht beurteilen kann, ob das soeben Erarbeitete in Form und Inhalt für das dortige Gegenüber passt – dass dies nur das Gegenüber mitteilen und vehement Korrektur einfordern kann)?
- Lernen mittels Coaching durch die Teilnehmer einer Parallelgruppe, die bereits 10 Seminare weiter sind, um zu erleben, wie die Fragen an der eigenen Person wirken?
- Kurze Anwesenheiten des Vortragenden, der vor allem neue Fragen in Bezug auf das persönliche Handeln und alternative Handlungsmöglichkeiten aufwirft, anstatt ein Rezept nach dem anderen zu präsentieren?

Wenn sich die Weiterbildung weiterbilden darf, dann dürfen unkonventionelle Konzepte entstehen, die oftmals auch den Kontext „Seminarraum“, „Vortrag“ oder „Seminargruppe“ überflüssig machen. Weiterbildung kann schließlich auch virtuell stattfinden; dann aber bitte nicht als Abklatsch des 0815-Seminars, sondern schon als eigenständiges Konzept.

Natürlich kenne ich einige Unternehmen, in denen die Weiterbildung der Weiterbildung „per se“ betrieben wird: „Wir sind innovativ, also machen wir etwas Neues.“ Darum geht es mir bewusst nicht – sondern vielmehr darum, auch die Weiterbildung der Weiterbildung als Mittel zum Zweck zu verstehen; vornehmlich wahrscheinlich zum Zweck der massiven Erhöhung der Effektivität der Weiterbildung; der Effizienz der Weiterbildung; der signifikanten Verbesserung der Erreichung der Unternehmensziele durch Weiterbildung.

3. Die Weiterbildung der Weiterbildung

Was bedeutet es, die Veränderung („Weiterbildung“) der Weiterbildung weiter zu bilden? Letztlich geht es darum, rigoros an die Abschaffung der Weiterbildung zu denken – und darum, etwas Neues an deren Stelle zu setzen.

Was könnte dieses „Neue“ sein?

- Mentoring-Systeme – jemand, der sich in einem Lernfeld als Experte ausweist, nimmt einen anderen unter seine Fittiche.
- Lerntandems – zwei Teilnehmer lernen durch Reflexion und gegenseitige Unterstützung on the job.
- Erfahrungslernen – jegliches Lernen wird an ein Projekt im Unternehmen gebunden, das in der Verantwortung des Einzelnen an dessen Arbeitsplatz liegt: z.B. lernt der Marketing-Verantwortliche Social Media, indem er on the job für das das eigene Unternehmen ein Social Media Konzept gestaltet und einführt (und dann hoffentlich alles Gelernte dazu für die Nachwelt auch aufschreibt).
- Inhouse-Akademie – unternehmensspezifisch wird durch Experten im Unternehmen in Form von Weiterbildungsangeboten gelehrt, was ansonsten in „Seminaren“ gelehrt wird.
- On the job Lernen in Unternehmensnetzwerken – in China schon lang praktiziert, arbeitet ein Mitarbeiter für z.B. 1 Monat lang in einem Unternehmen des bestehenden Netzwerks, das in der angestrebten Kompetenz besonders gut ist – und transferiert seine Erfahrungen in das eigene Unternehmen.

Vielleicht erscheinen Ihnen auch diese Weiterbildungsangebote noch zu wenig neu; zu wenig als „Überwindung der Weiterbildung“. Gut – Ihrer Phantasie sind keine Grenzen gesetzt, solange damit die gewünschten Ergebnisse erzielt werden.

Denn letztlich sollten wir die Ergebniserzielung nicht vergessen – ja, das war doch dieser seltsame Zweck, für den wir die Weiterbildung einmal geschaffen haben.

Literatur:

Radatz, S. (2012): Wie Organisationen das Lernen lernen. Hohenweiler: 2012.

Radatz, S. (2013): Die Weiterbildung der Weiterbildung. Wien: 2013.

Radatz, S. (2014): Trendbuch No. 1 – 2014. Wien: 2014.

Über die Autorin:

Dr. Sonja Radatz

Begründerin des Relationalen Ansatzes, leitet das von ihr 1998 gegründete Beratungs-, Weiterbildungs- und Verlagsunternehmen IRBW in Wien, Schloss Schönbrunn. Die Autorin von aktuell 18 Büchern und Herausgeberin der Zeitschrift LO Lernende Organisation begleitet vorwiegend große Unternehmen, aber auch Ministerien und gemeinnützige Unternehmen in eine erfolgreiche Zukunft. 2003 wurde ihr der Deutsche Preis für Gesellschafts- und Organisationskybernetik (später Heinz von Foerster-Preis) in Berlin für ihr Lebenswerk verliehen.



Profundo Profundo, 80x120 cm,
Pigmente und Oxyde auf Eisen, 2014

Johanna Münch

Pflegepädagogik im Spannungsfeld zwischen Lehren und Begleiten

Systemisch-konstruktivistische Pädagogik als Möglichkeit zur Veränderung des beruflichen Selbstverständnisses in der Pflege

Die Autopoiesis im System Pflege

Pflege ist ein schöner Beruf. Fragt man bei Bewerbungsgesprächen nach der Motivation für die Berufswahl, wollen viele den Menschen helfen. Es zeigt sich jedoch, dass Pflege für zahlreiche Praktiker kein Beruf bis zum Rentenalter ist. Eine hohe Fluktuation aus der direkten Pflege ist schon wenige Jahre nach Ende der Ausbildung zu beobachten. Gründe für diese Berufsflucht sind zum einen in körperlichen und psychischen Belastungen, zum anderen in institutionellen Bedingungen zu sehen. Von den vielen Professionen im Gesundheitswesen hat die Pflege die höchste Präsenz und ist jeden Tag und immer 24 Stunden am Patienten, bleibt dabei aber dem Image des Assistenzberufs verhaftet. Gründe dafür sind in der Geschichte des Systems Pflege zu finden, die von Struktur determiniertheit, Geschlossenheit sowie wiederkehrender Autopoiesis geprägt ist und in den vergangenen 100 Jahren verschiedene Leitdifferenzen zeigte.

Die Wurzeln der beruflichen Pflege liegen im Mutterhaussystem der Ordenspflege und betonten selbstloses Dienen, christliche Nächstenliebe und Barmherzigkeit. Die Pflege hat sich an das System der Theologie angeschlossen und die Leitdifferenz „Gott und Welt“ (Hartlieb 2006, S.11) im praktischen Handlungsvollzug umgesetzt.

Die Reformerin Agnes Karll bahnte mit der Gründung der „Berufsorganisation der Kran-

kenpflegerinnen Deutschlands“ (vgl. Hohm 2002, S.37) eine Entkopplung der Pflege vom Mutterhaussystem an. Das Berufsbild sollte sich „vom Liebesdienst zum modernen Frauenberuf“ wandeln (Kreutzer 2005, S.8), also einem Beruf, in dem „man nicht nur dienen, sondern auch verdienen wollte.“ (Hohm 2002, S.38) Diese Systemänderung zog die Forderung nach einer gesetzlich geregelten Pflegeausbildung nach sich, die erstmal 1906 angeboten wurde. In der Konsequenz zahlt man für die pflegerische Arbeit ein festes Gehalt und die Berufsbezeichnung Krankenschwester wurde geschützt.

Nicht nur die Berufspolitik, sondern auch der medizinische Fortschritt zeigte der Theologie als Bezugssystem die Grenze auf. „Gefordert waren immer weniger Selbstaufopferung und Hingabe, als vielmehr eine gute, theoretisch fundierte Ausbildung.“ (Kreutzer 2005, S.8) Durch den Fortschritt in Behandlungsmethoden und Technologien wurde das Medizinsystem komplexer und baute die professionellen Leitdifferenzen „Gesundheit und Krankheit“ aus. Durch diese systemimmanenten Veränderungen sahen sich die Pflegenden mit neuen Anforderungen an medizinischem Wissen und Fähigkeiten konfrontiert, und inkludierte in der Pflegeausbildung medizinische Inhalte. Gleichzeitig verstärkten Ärzte durch ihre Dozententätigkeit an Pflegeschulen den medizinischen Einfluss auf die pflegerische Ausbildung.

Das zölibatäre Leben mit Pflege als einzigen Lebensinhalt erreichte seine Grenze und es entstand ein Beruf, der auch von Männern erlernt werden konnte. „Was bisher einem Geschlecht als eigen zugeschrieben wurde, nämlich die Fähigkeit zu pflegen, wird nun zu einer begründbaren und nachweisbaren Dienstleistung, zu einem professionellen Angebot, das grundsätzlich lehr- und lernbar ist.“ (Mayer 2011, S.40)

Es dauerte jedoch noch bis in die 1990er

Jahre ehe Pflege sich auch als Profession wissenschaftlich etablierte und einen Paradigmenwechsel vollzog: Es entwickelte sich, beeinflusst durch die Demographie und dem Wegfall familiärer Ligaturen, ein Pflegeverständnis, das sich nicht am erkrankten Organ orientiert, sondern das Erleben und Verhalten des Menschen fokussierte, der durch die Krankheit zum Patient geworden war. Pflege entwickelte dabei das Ziel, Wohlbefinden und Alltagskompetenz des Patienten ressourcenorientiert zu fördern, und nicht nur ärztliche Behandlungsmaßnahmen zu übernehmen.

Durch diese Anforderungen aus dem Umweltsystem ist das System Pflege komplex geworden und reduziert diese Komplexität dadurch, dass sie sich auf den Menschen und seine Bedürfnisse fokussiert. Zunehmend spezialisiert sich Pflege dazu mit Qualifikationen, wie Alltagsbegleitung und Beratung. Die Unterstützung beim Wiedererlangen oder Erhalten von Alltagskompetenz wird zum Kernbereich pflegerischer Tätigkeit. Dabei wird das Prinzip der Fürsorge und der Hinwendung zum Pflegebedürftigen in den Mittelpunkt des Denkens und Handelns gestellt und somit teilweise andere Ziele verfolgt als die Medizin. Dazu suchte das System Pflege Erkenntnisse in den Sozialwissenschaften und verstärkte kommunikative Inhalte in der Ausbildung und im Beruf. Der Anspruch an die Pflege veränderte sich, weil es nicht mehr nur darum geht, Pflegetechniken korrekt durchzuführen, sondern „Situationen und Probleme umfassend zu betrachten, zu analysieren und daraus Möglichkeiten pflegerischen Handelns abzuleiten.“ (Mayer 2011, S. 39)

Die Leitdifferenz ‚Autonomie und Heteronomie‘ für professionelles pflegerisches Handeln markiert gerade bei Langzeitpatienten eine Systemabgrenzung. Diese Differenzierung zeigte sich im zunehmenden Bewusstsein für eine professionelle pflegerische Begleitung multimorbider und pflegebedürftiger Menschen.

Das aktuelle Krankenpflegegesetz wird die-

sem Anspruch gerecht und fordert die eigenverantwortliche „Beratung, Anleitung und Unterstützung von zu pflegenden Menschen und ihrer Bezugspersonen in der individuellen Auseinandersetzung mit Gesundheit und Krankheit.“ (KrPflAprV 2003 § 3 Abs.1) Dafür sind aber Kompetenzen im analytischen und kommunikativen Bereich gefordert, die bisher in der Pflegepraxis eher im Hintergrund standen.“ Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich das Profil beruflicher Pflege gewandelt hat und nicht mehr auf das Ausführen ärztlicher Anordnungen begrenzt ist. Im Mittelpunkt steht vielmehr der pflegebedürftige Mensch mit seinem subjektiven Erleben gesundheitlicher Einschränkungen. Gerade die demographische Entwicklung, der medizinische Fortschritt und die Verlagerung der Behandlung von stationär auf ambulant, haben Auswirkungen auf das System Pflege und bergen neue Herausforderungen. Auf diese muss sich auch die Pflegepädagogik einstellen und auf einen Beruf vorbereiten, hochbetagte und multimorbide Menschen pflegerisch versorgen zu können und dabei Fähigkeiten einzubringen, die nicht von anderen Berufsgruppen übernommen werden können.

Wie kann nun in der Pflegepädagogik der Hebel bedient werden, um den aktuellen und zukünftigen Anforderungen des Berufs gerecht zu werden? Wie kann eine Imageverbesserung des Berufs erreicht werden?

Ein Blick in die Geschichte der Pflegelehre zeigt die enge Kopplung zwischen Pflege Tätigkeit und Pflegepädagogik, denn auch die hat sich nicht zu einem professionellen Berufsprofil entwickelt.

Autopoiesis Pflegepädagogik – Ein geschichtlicher Blick auf die Lehrerbildung

Die Lehrerbildung in der Pflege ist als ein beständiger systemimmanenter „Sonderweg“ (Bischoff-Wanner 2001) zu sehen, der von der Bildung der Lehrerguppen im Berufsschul-

und Regelschulbereich abweicht. Berufsschullehrer sind im dualen Berufsbildungssystem angesiedelt, während die Pflegelehrer am Krankenhaus arbeiten, weil die Pflegeschule quasi eine Abteilung des Krankenhauses ist. Lehrer an der Pflegeschule unterrichten alle Themen im Ausbildungskanon, die sie aber nicht studiert haben, zudem gibt es kein Referendariat als Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit und auch keine Fachdidaktik für die Pflege. Die Sachanalyse der Themen fußt auf Autodidaktik und dem eigenen pflegeberuflichen Erfahrungshintergrund. Das Selbstverständnis der Pflegepädagogik präsentiert sich als „Schnittmengenidentität“ (vgl. Arnold/Siebert 2006, S.133) und setzt sich u.a. aus Medizin, Pflege, Sozialwissenschaften, Ethik und Ökonomie zusammen. So sind die Pflegelehrenden zu Allroundern geworden, die jedes Thema unterrichten können. Lehrende an den Pflegeschulen bringen alle selbst eine pflegerische Sozialisation mit und bereiten die Schüler auf die Praxis vor mit dem Ziel, dass angehende Pflegende funktionieren und im System zurechtkommen. Medizinische Fächer werden nach wie vor von Ärzten als Honorardozenten unterrichtet, die meist keine pädagogische Grundbildung haben.

Doch wo liegen Gründe für das Verhaften im Stadium des zweitklassischen Lehrers? Auch hier prägt die Geschichte der Lehrerbildung in der Pflege das berufliche Selbstverständnis der Lehrenden bis heute. Gerade die Novellen der jeweiligen Krankenpflegegesetze unterstreichen die Schwierigkeiten in der Entwicklung zu einem professionellen Beruf:

Im ersten Krankenpflegegesetz nach dem zweiten Weltkrieg blieb man im Anspruch vage und forderte lediglich „eine ausreichende Anzahl an Lehrkräften, darunter eine Unterrichtsschwester“. (Gesetzblatt 1957, § 7 Abs.1) Im Gesetz von 1965 wurde die theoretische Ausbildung mit der Erhöhung auf 1200 Stunden und im aktuellen Gesetz auf 2100 Stunden deutlich betont. (vgl. KrPflA-prV 2003) Das jetzige Gesetz schreibt vor, dass die Leitung einer Pflegeschule ein abge-

schlossenes Hochschulstudium braucht und fordert damit erstmal ein akademisches Profil zumindest für die Schulleitung. Die sonstigen Akademisierungsbestrebungen mit der Hochschulausbildung der Pflegelehrer sind jedoch kein Befreiungsschlag, weil das System Pflege nach wie vor, auch mit dem derzeitig vorherrschenden Bachelor-Abschluss, auf einem Sonderweg unterwegs ist. Die Diskussion um Lehrer zweiter Klasse (vgl. Wanner, 1993) hält in der berufspädagogischen Diskussion an. Denn die Pflegelehre entwickelte sich durch den dargestellten historisch verankerten niedrigen Professionalisierungsgrad der Pflege als Hilfsberuf mit caritativen Motiven nur schwer zur professionellen Pflegepädagogik mit eigenen Erkenntnissen. Das medizinisch geprägte System Pflege beeinflusste die Pflegelehrausbildung weiterhin so, dass sie sich immer wieder mit den bestehenden Elementen selbst produzierte. Die Ausbildung einer eigenen Leitdifferenz zur Abgrenzung des Systems blieb bislang aus, das berufliche Selbstverständnis zeigte sich in medizinorientierter Vermittlung von Pflegetätigkeiten. Das System Pflegepädagogik ist mit dem System Pflege strukturell gekoppelt und interagiert in einer Wechselbeziehung, so dass Veränderungen in der Pflege auch Auswirkungen auf die Pflegepädagogik haben, die auf die geänderte Praxis vorbereiten muss. In diesem System kann der Pflegepädagoge kein Wissensvermittler mehr sein, sondern hat das Ziel, die Kompetenzen des Auszubildenden für den Beruf in Theorie und Praxis anzubahnen. Sein Gestaltungsradius kann sich nicht mehr nur auf die Theorie beziehen, er muss auch mit den Verantwortlichen der Praxiseinsätze gemeinsam Wege entwickeln, wie junge Menschen auf die veränderten Aufgaben der Pflege in der gewandelten Gesellschaft vorbereitet werden. So fällt der Ausbildung und den verantwortlichen Pflegelehrern eine entscheidende Rolle bei der künftigen Versorgung der sich demographisch verändernden Bevölkerung zu.

Um diesem Wandel gerecht zu werden, müssen die Pflegepädagogen in der Pflegeausbildung dem beruflichen Selbstverständnis eine neue Brennschärfe geben, um die Auszubildenden auf dieses veränderte Berufsprofil vorbereiten, das den gesellschaftlichen Erfordernissen gerecht wird.

Zusammenfassend ist zu resümieren, dass sich die moderne Pflege erst aus den historischen Einflüssen befreien, systemimmanent neue Elemente aufbauen muss und durch Impulse aus dem gesellschaftlichen Bedarf einen veränderten Systemzustand anstreben müssen.

Die Leitdifferenz ‚Wohlbefinden und nicht Wohlbefinden des Patienten‘ oder ‚Autonomie/ Heteronomie‘ bietet sich für das professionelle System Pflege an und stellt gleichzeitig eine Abgrenzung zu Bezugswissenschaften dar. Die Fokussierung der Pflege auf die Beziehungsarbeit mit Menschen, die durch Krankheit und Alter in ihrem Alltag beeinträchtigt sind, könnte zu prestigehaltigen Erkenntnissen beitragen. Auch die Notwendigkeit beratungskompetent zu sein oder einen ethischen Standpunkt einnehmen zu können und Beziehungsarbeit zu leisten, sind Kernidentitäten der Berufsausübung, auf die die Ausbildung vorzubereitet hat.

Vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter – ein Rollenwechsel des Pflegepädagogen

Die gesellschaftliche Anforderung nach patientenorientierter Pflege an das berufliche Profil der Pflegenden kann nur realisiert werden, wenn das Personal entsprechend qualifiziert ist. Die Lehrenden müssen entsprechende Kompetenzen in der Ausbildung anbahnen und im Bildungsverständnis verankern.

Die Systemtheorie kann mit der Erkenntnis der Autonomie der Systeme eine fruchtbare Grundlage für die Ermöglichungsdidaktik bieten und dem individuellen Auszubildenden gerecht werden. Dies zeigt der nächste Abschnitt.

Anbahnung der Beruflichen Handlungskompetenz

Im aktuellen Krankenpflegegesetz (KrPflAp-rV 2003) und dem daraus entwickelten Rahmenlehrplan (2005) wird eine Orientierung an den Kompetenzen Fach-, Sozial-, Methoden- und Personalkompetenz gefordert, die nach den Vorgaben der Kultusministerkonferenz auf den Erwerb von Handlungskompetenz ausgerichtet sein muss. Diese zeigt sich im umfassenden verantwortungsvollen Handeln und flexibler Übertragbarkeit. Es geht um die Bereitschaft und Befähigung des einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten.

Berufliche Handlungskompetenz ist somit zum übergeordneten Ziel beruflicher Aus-, Fort- und Weiterbildung geworden und wird als ein ganzheitliches Handlungsrepertoire gesehen, das abhängig von sozialen Verbindungen und kognitiven, motivationalen und emotionalen Aspekten ist. (vgl. Pätzold/Walden 1999, S.57).

Die Komponenten des Konstruktes Kompetenz sind nicht reduzierbar auf einzelne Aspekte, beinhalten vielmehr Muster, die sich in der subjektbezogenen Performanz, also der erbrachten Leistung zeigen. Gerade diese Dimension der Handlungskompetenz charakterisiert die Performanz in der Pflege, weil sie sich im ‚body to body‘ Kontakt mit dem Patienten zeigt. Darüber hinaus erfordert die Veränderung des pflegerischen Wissens die Ablösung der reinen Wissensorientierung von der Kompetenzreifung. „Kompetenzförderung bezieht sich immer auf die Lernebenen Wissen, Interaktion, Haltung und Handlung.“ (Oelke / Meyer 2013, S.344)

Somit fordert der Paradigmenwechsel von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung in der Ausbildung Konzepte, die das Lernen im beruflichen Handeln ermöglichen. Der Pflegepädagoge kann den Erwerb dieser Kompetenzen unter systemisch-konstruktivistischer

schem Blick nur unterstützen und nicht linear erzeugen. Deshalb muss sich die gesamte Ausbildung auf diese Kompetenzorientierung ausrichten und macht eine systemisch-konstruktivistische Didaktik erforderlich. Diese konzeptionelle Ausrichtung ist noch viel zu sehr vom Engagement einzelner Lehrer abhängig und müsste insgesamt an den Hochschulen schon so angelegt sein, dass im System der Pflegepädagogik die Prinzipien ein wissenschaftliches Fundament haben.

Konsequenzen für das pädagogische Handeln

Gerade mit Blick auf die Zukunft der Pflegenden muss der Pflegepädagoge sein berufliches Selbstverständnis verändern. Schon alleine durch die didaktischen Ansätze weg von der Erzeugungs- hin zur Ermöglichungsdidaktik wird sich der berufliche Zuschnitt durch systemisch-konstruktivistische Prinzipien verändern. Dabei ist der Lehrende verstärkt in der Rolle des Moderators für den Lernprozess. „Um diese neue Rolle als (...) Lernberater wirksam wahrnehmen zu können, muss die Relevanz und das Zusammenspiel der didaktischen Elemente neu und befreit von überlieferten Wirkungsannahmen bestimmt werden.“ (Arnold 2012, S.28) Die Rolle des Pflegepädagogen wird eine andere sein, wenn er sich nicht als Vermittler von Inhalten im kausalen Ursache-Wirkungs-Denken sieht, sondern vielmehr sich auf die Suchbewegungen des Auszubildenden einlässt.

Um Kompetenzen anzubahnen, ist die Selbstorganisation und Selbsttätigkeit der Auszubildenden Bezugspunkt des pädagogischen Handelns. „Mit der Betrachtung des Lehrens aus dem Blickwinkel des Lernens wird der Aneignungsprozess des lernenden Subjektes zum Ausgangs- und Bezugspunkt pädagogischer Bemühungen. Eine wichtige Grundlage für die Veränderung der Lernkultur unter systemischen Vorzeichen sind „Zuversicht, Optimismus, Glaube an die Selbstorganisationsfähigkeit des Systems“ (Krizanits 2012, S.30)

Folglich ist Vertrauen in die systemimmanenten Kräfte des Auszubildenden und das Zurücknehmen der eigenen Person eine wichtige Grundlage für die kompetenzorientierte Ausbildung: „Pädagogische Gelassenheit ist die Fähigkeit, eigne Dominanz- oder Steuerungsansprüche zurückzunehmen und im Gegenüber das Vertrauen in die eigenen Kräfte zu stärken. (Arnold / Arnold-HaECKY 2009, S. 14) Sie bewegen sich in der paradoxen Spannungslage zwischen dem Beherrschen der Fächer und der suchenden Aneignung von Auszubildenden, die sie selbst begleiten und bleiben dabei selbst auf der Suche. (vgl. Arnold / Arnold-HaECKY 2009, S. 7) Damit verändert sich die Rolle des Lehrenden vom Wissensvermittler hin zum Lernbegleiter und –berater.“ (Bischoff-Wanner / Reiber 2008, S.106) In der systemischen Haltung wird er sich zurücknehmen und nicht sein Spezialwissen in den Lernprozess des Schülers einbringen, so dass er Moderator für den Unterrichtsprozess ist und nicht der Experte seines Faches. Dieses Selbstverständnis hat Auswirkungen auf die Beziehung zum Lernenden so, dass „an die Stelle von Amtsautorität und starren Konzepten deshalb persönliche Beziehungen und situations-angemessenes Reagieren treten müssen.“ (Arnold / Arnold-HaECKY 2009, S. 29)

Gerade für die Pflegepädagogen, die im Ausbildungskanon viele verschiedene Themen unterrichten und auf jeder praktischen Station Einsätze der Schüler begleiten ist diese Beziehungsarbeit in der Lernbegleitung naheliegend. Doch nicht nur der einzelne Pflegepädagoge muss diesen Blick verändern – will man eine Systemveränderung anbahnen, muss die ganze Pflegeschule und alle an der Ausbildung Beteiligten sich zu einem Ort des Lernens wandeln. Ziel der zukünftigen Ausbildung muss sein, dass sich die Konzeption der Pflegeschule systemisch-konstruktivistisch ausrichtet und die veränderte Lernkultur sich auf alle überträgt, die an der Ausbildung in der Theorie und Praxis beteiligt sind. Die

pflegepädagogische Ausrichtung muss so als vernetztes System betrachtet werden und die Pflegeschule sich als „Ort des gemeinsamen Lernens“ (Oelke / Meyer 2013, S.352) verstehen.

Eine solche Pflegeschule „ist ein Ort, an dem Umwege und Fehler erlaubt sind und Bewertungen als Feedback hilfreiche Orientierungen geben.“ (Oelke / Meyer 2013, S.352) Um diesen Ort des gemeinsamen Lernens zu gestalten, muss ein lernförderndes Klima herrschen, auf einen wertschätzenden Umgangston, eine freundliche entspannte Atmosphäre und angstfreies Ausprobieren geachtet werden. Zu einer lernfördernden Umgebung gehören auch eine gute Lernausstattung, die es dem Lernenden ermöglicht, aus vielen Angeboten Anschlussmöglichkeiten für seinen Lernprozess auszuwählen. Die Auszubildenden können so darauf vorbereitet werden, dass ihre berufliche Wirklichkeit komplexer wird durch die pflegerische Betreuung multimorbider und hochbetagter Menschen in einem sich verändernden System.

Ein Lernkulturwandel an der Schule kann sich auch auf den Lernort Praxis auswirken, weil die Auszubildenden anders im sozialen System kommunizieren und interagieren. Durch die Kopplung der Systeme untereinander kann dadurch am Bewusstsein der Praktiker etwas verändert werden, weil die Auszubildenden die erlebte Lernkultur in ihrem Verhalten transportieren. Dies bahnt die Rolle der Auszubildenden als „Systembürger“ an, die Senge (2011) darin sieht, Systeme zu erkennen, „die wir geformt haben und die uns formen.“ (ebd. S.395) Dabei werden zwei Aspekte betont: Zunächst gilt es Muster von Wechselseitigkeit zu erkennen und einen Blick in die Zukunft zu tun. Ziel soll sein, dass Auszubildende eine gewisse Systemkompetenz erlangen, um den zukünftigen Anforderungen des Systems Pflege gewachsen zu sein und es auch weiter mitzugestalten. Auch dieser Baustein des Systemdenkens soll in der Beratung durch den Pflegepädagogen einfließen.

Zukunft ermöglichen - eine systemisch-konstruktivistische Architektur der Ausbildung

Welche Elemente hat eine systemisch – konstruktivistisch ausgerichtete Ausbildung? „Nötig ist also ein Modell von Veränderung, das den Charakteristika autopoietischer Systeme gerecht wird.“ (Simon 2014, S.78) Zum einen ist die Selbstlernkompetenz der Auszubildenden ein Schlüssel für die zukünftige Bewältigung pflegerischer Aufgaben. Weiterhin wird sich die Didaktik des theoretischen und praktischen Pflegeunterrichts verändern und auch das coaching der Auszubildenden durch den Pflegepädagogen in der Zukunft eine Bedeutung bekommen, um auf das System Pflege vorzubereiten.

Das Wissen um die Autopoiesis der Schüler hat die Folge, dass Inhalte nicht erzeugbar und Veränderungen der Persönlichkeit nicht vorhersagbar sind. Folglich kann die Selbstorganisation des Schülers nur angeregt und seine Entwicklung initiiert, begleitet und mitgestaltet werden. Diese Verben markieren den zulassenden Gestus einer ermöglichtungs-didaktischen Professionalität (vgl. Arnold 2012, S.28), die auch durch die systemische Haltung des Pflegepädagogen transportiert wird und zum Gesamtbild der veränderten Ausrichtung beiträgt.

Selbstlernkompetenz – Rüstzeug für die Zukunft

Die **Selbstlernkompetenz** des Auszubildenden bekommt eine wichtige Bedeutung, um zukünftigen Aufgaben gewachsen zu sein. Lernen kann der Auszubildende nur für sich alleine, er hat die Verantwortung für seinen Lernprozess. „Lernen ist letztlich eine Leistung des autopoietisch-selbstreferentiellen Systems selber und nicht das Ergebnis einer Informationsübertragung, auch nicht eines noch so hervorragenden didaktischen Inputs.“ (Huschke-Rhein 1998, S.119) Jeder Auszubildende muss für sich Lernstrategien

entwickeln, mit denen er erfolgreich lernt und zwar nicht nur für die Zeit der Ausbildung. „Lebenslanges Lernen soll zum Grundprinzip werden, an dem sich Lernen in allen Kontexten ausrichtet.“ (Fischer 2004, S. 22) Die KMK fordert für die Berufsangehörigen diese Lernkompetenz und „insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbereich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen.“ (KMK 2007, S.16) Der Pflegende der Zukunft muss darauf vorbereitet werden, sich neues Wissen aneignen zu können und einen Zugang zu lebensbegleitendem Lernen zu finden, um den Anforderungen des Berufsfeldes gerecht zu werden.

Es ist für eine systemisch-konstruktivistisch ausgerichtete Didaktik in der Pflegepädagogik unbedingt erforderlich, dass die Auszubildenden Lernstrategien kennen, mit der Metakognition ihren Lernprozess kontrollieren und ihre eigenen Ressourcen einschätzen zu können. Nur das eigene Lernen kann den Kompetenzerwerb anbahnen, der entsprechendes soziales Handeln ermöglicht. Durch ermöglichungsdidaktische Prinzipien in der Unterrichtsgestaltung an den Pflegeschulen erleben Auszubildende eine Methodenvielfalt im aktiven Aneignen von Inhalten. Lehren wird dann zum Lerncoaching, das darauf abzielt, Lernende zu Spezialisten ihres Lernens zu machen.

„Die Kognitionsforschung sowie die konstruktivistische Lehr-Lernforschung führen uns deutlich vor Augen, dass Wissen nur dann nachhaltig vom Lernenden angeeignet werden kann, wenn der Aneignungsprozess selbst Aktivität, Selbststeuerung, Kommunikation und Kooperation sowie eigenes Konstruieren beinhaltet.“ (Arnold / Arnold-Haucky 2009, S. 56)

Mit dem Erlangen von Selbstlernfähigkeit können die angehenden Pflegenden in der angesprochenen Risikogesellschaft ihre Aufgabe erfüllen. Ziel ist, dass sie so gerüstet sind, dass sie nicht zum Spielball des Systems wer-

den, sondern im Erfassen der Prozesse auch zukünftig Impulse zur Veränderung geben. Dazu wandelt sich der systemische Blick – es geht nicht darum, das System ändern zu wollen, sondern darum, was der Einzelne selbst tun kann, um die Anforderungen des Systems meistern zu können.

Vielfalt ermöglichen - Veränderte Lernkultur der theoretischen Ausbildung

Der Fragestellung dieses Artikels folgend werden Grundprinzipien systemisch-konstruktivistischen Handelns auf die pflegepädagogische Realität übertragen und beleuchtet, wo die Hebel angesetzt werden müssen, um Kompetenzentwicklung bei den Auszubildenden zu fördern.

Der systemisch-konstruktivistische Ansatz bietet Anregungen für das pflegepädagogische Handeln, weil der individuelle Mensch als geschlossenes System in seiner Umwelt und seinen sozialen Beziehungen gesehen wird. Grundsätzlich gelten für eine systemisch-konstruktivistische Ausrichtung der Pflegeausbildung die Prinzipien der Ermöglichungsdidaktik mit Partizipation und Selbststeuerung. In einem solchen Konzept sind unterschiedliche Lehr- und Lernformen sinnvoll abgestimmt, die sich von der Erzeugungsdidaktik abwenden und Kompetenzanbahnung im systemisch-konstruktiven Handeln realisieren können. (vgl. Oelke / Meyer 2013, S.350) Es geht dabei nicht um ein „Maximum, sondern ein Optimum an Methodenvielfalt.“ (ebd.) Oberstes Ziel des didaktischen Handelns ist der „Primat der Aneignung, die in ihrer Logik dem subjektiv-situativen Eigensinn des Lernenden folgt.“ (Arnold 2007, S.46) Es gibt keinen „Lehr-lernkurzschluss“ (Holzkamp 1995, S.331) nach der Vorstellung, gelernt wird, was gelehrt wurde. Vielmehr gilt: „Jede interne Veränderung setzt an den bereits bestehenden Strukturen an und ist durch deren Funktionsregeln bestimmt.“ (Simon 2014, S.78) Auszubildende haben subjektive Sichtweisen

und emotionale Einsparungen, mit denen sie strukturdeterminiert die Welt selbst erzeugen und einschätzen. So muss im pflegepädagogischen Handeln die Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt des Auszubildenden mit entsprechenden Methoden geleistet werden, um von einem Elementarereignis zum nächsten zu kommen. (vgl. Luhmann 1984, S.62) Ziel ist, Wege zu finden, mit denen die Geschlossenheit des Systems Auszubildender in der Theorie so perturbiert werden kann, dass er sich Wissen aneignet und darauf aufbauend Kompetenzen entwickeln kann. „In der Selbstreferenz, also der Selbstbezogenheit, wählt der Schüler aus Möglichkeiten das aus, was ihm selbst zur Erhaltung dient. Wie das System Schüler zu einem gewissen Zeitpunkt reagiert, hängt von seinen individuellen Faktoren ab, wobei gilt: „Wirkungen in sozialen Systemen sind weder berechenbar noch vorhersehbar“ (Arnold/Arnold-Haefky 2009, S.5)

So fokussiert dieser Abschnitt drei didaktische Instrumente zur selbsttätigen Aneignung pflegerischen Wissens in der Theorie. Die Handlungsorientierung wird curricular mit dem Lernfeldkonzept fokussiert und methodisch auf der Ebene des Unterrichts mit Problemorientiertem Lernen (POL) und Projektunterricht.

(Die drei Instrumente werden in der MA-Arbeit beschrieben und mit Beispielen untermauert – hier nur die Reflexion)

Systemische Reflexion der ausgewählten Instrumente für die theoretische Ausbildung

Mit der Anwendung des Lernfeldes wird eine Impuls für die zukunftsweisende Ausrichtung der Pflegeausbildung gegeben. Durch die Zusammenfassung aller Bezugspunkte eines Themenfeldes entsteht ein Bild der ganzheitlichen Pflege, welches nicht zerstückelt in Medizin oder Sozialwissenschaft ist. Vom Auszubildenden wird dabei verlangt, dass er die exemplarisch gewonnenen Erkenntnisse

übertragen kann, weil nicht mehr jede Krankheit einzeln besprochen wird. Der Lehrer muss also mit den Auszubildenden den Hebel im Lernfeld finden, um die Komplexität des Themas in seiner Ganzheit zu erfassen. Dies stelle eine Forderung an ein verändertes Lehrverständnis und einen Blick auf die Pflege als ganzheitliches System dar.

Gerade am POL zeigt sich selbsttätiges, eigenverantwortliches Lernen, was der systemisch-konstruktivistischen Grunderkenntnis entspricht, dass Lernen Selbstorganisation ist. So kann der Auszubildende über die Auseinandersetzung mit den Problemen Inhalte erfassen und entwickelt seine personalen, sozialen Kompetenzen weiter. Neben der „Personal Mastery“ (Senge 2011) werden auch „mentale Modelle“ (ebd.) bewusst, weil in den Gruppenarbeitsphasen viel über die unterschiedlichen Sichtweisen diskutiert wird und jeder von der Sichtweise des anderen partizipiert und gegebenenfalls deren subjektive Deutung übernimmt. Es kann sich auch ein ethischer Standpunkt entwickeln neben der Fähigkeit einen Sachverhalt darzustellen, was eine wichtige Facette der Beratungskompetenz ist.

Die Projektmethode bietet viele Möglichkeiten zur Teilnehmerorientierung und aktiven Mitgestaltung. Ein Projekt wird der Autonomie des Systems gerecht, da Systeme nicht durch „instruktive Interaktion“ (von Schlippe/Schweitzer 2007, S.69) beeinflusst werden, sondern selbst aktiv sind. Auch das Konzept der Handlungsorientierung als wegweisende Form für eine integrierte Förderung fachlicher, methodischer sowie sozialer und emotionaler Kompetenzen, greift (vgl. Arnold/ Gonon 2006, S.211).

Die Lernenden übernehmen verstärkt Planung, Organisation, Koordination und Reflexion von Themen der Ausbildungsinhalte, was die Erstellung eines wie auch immer gestalteten Produktes zum Ziel hat. Durch die Bearbeitung von Themen des Berufs im Team wird besonders die Sozialkompetenz und das fachliche Erfassen von Pflegehandlungen an-

gebahnt, mit denen Auszubildende in der Praxis konfrontiert werden. „Das Projekt wird als ideale Methode des Lernens und Lehrens und als lernende Betätigung gesehen (Frey 2012, S.50). Diesem Satz ist entgegenzuhalten, dass die Auszubildenden diese „lernende Betätigung“ nicht unbedingt präferieren und sicher oft in die gewohnte Rolle des Konsumenten von vorgefertigten Lernergebnissen zurückfallen. Um den Charme des Projektes zu erhalten, sollte diese Methode deshalb maximal ein Mal pro Ausbildungsjahr eingesetzt werden, da die Motivation zur Selbsterarbeitung des Projektergebnisses sonst abflacht.

Aneignung ermöglichen – systemisch-konstruktivistische Ansätze in der praktischen Ausbildung

Pflege ist ein Beruf, der auf praktische Tätigkeit und Beziehungsarbeit mit Menschen ausgerichtet ist. Auf diese Aufgaben wird in der praktischen Ausbildung vorbereitet, wofür das aktuelle Gesetz 2500 Stunden vorschreibt. (KrPflAprV 2003, §4, Abs.2).

Systemtheoretische Grundlage für das Lernen in der Praxis

Der Pflegepädagoge kann die Praxiseinsätze nicht direkt begleiten, weil er auf den Stationen nicht ständig präsent ist und somit wenig Einfluss auf die Arbeit zwischen Pflegepraktikern und Auszubildenden hat. Wie kann er dabei dennoch die Hebel ansetzen und durch eine systemisch-konstruktivistische Ausrichtung einen Kompetenzzuwachs bei den Auszubildenden erreichen?

Für die Praxisausbildung sind konstruktivistische Ansätze besonders geeignet, da gerade eine praktische Tätigkeit selbst angeeignet werden muss, um sie zu beherrschen. „Erkennen ist also kein rezeptiver oder mechanischer Vorgang, sondern eine aktive Handlung“ (Arnold/Siebert 2006, S.83) Praktische Handlungen können niemals vermittelt werden, weil sie sich selbstorganisiert

und handlungspraktisch anbahnen. Es geht um eine Verkettung von Handlung und Erfahrung (vgl. ebd., S.83) und gleichzeitig um Handlungsfähigkeit im eigentlichen Sinn, da praktische Pflegehandlungen auch feinmotorische Fähigkeiten erfordern. Es wird wieder die Unmöglichkeit einer kausalen – linearen Fremdsteuerung, nach dem Prinzip gelernt wird, was gelehrt wird, sondern der ermöglichungsdidaktische Ansatz deutlich werden. Die Pflegepädagogik muss auch die Praxis auf die Anschlussnotwendigkeit von Operationen an die selbstorganisierten, dynamischen Systeme der Lernenden ausrichten. (vgl. Simon 2014, S.27) Unter diesem Blick wird eine Lernkultur geschaffen, die sich als „Initiierung und Begleitung von autonomen Veränderungsprozessen“ (Arnold / Arnold-Haucky 2009, S. 7) versteht und selbstorganisierte Prozesse ermöglicht.

Drei Instrumente werden nun vorgestellt, die diesen Kriterien in der praktischen Ausbildung gerecht werden und unabhängig von den Praktikern auf den Stationen vom Pflegepädagogen in der gesamten Ausbildungszeit angewandt werden können. Zum einen die Lernaufgabe, ein Instrument, um theoretisches Wissen in die Praxis zu transferieren. Die Lernaufgabe greift pro Semester komplexe Themen der Theorie auf, die vom Auszubildenden in der Praxis bearbeitet werden. Zum anderen der dritte Lernort, als Beispiel zur „Kompetenzreifung im Medium didaktisch arrangierter Erfahrungsräume.“ (Arnold 2012, S.4) Praktische Fähigkeiten werden hierbei nicht in der Theorie und nicht in der Praxis, sondern eben an diesem eingerichteten dritten Ort geübt. Als weiteres Instrument wird die gestaltete Praxisreflexion vorgestellt, wobei der praktische Einsatz mit Fragestellungen systemischer Art gestaltet wird.

(Auch hier wurde auf die Beschreibung der Instrumente verzichtet)

Fazit der Instrumente aus Sicht der Systemtheorie

Mit den Lernaufgaben wird neben den Kompetenzen die Disziplin „mentale Modelle“ (Senge 2011, S.18) besonders geschult, weil in der Verzahnung mit der Organisation eine kritische Reflexion des Themas in der Praxis erfolgt. Gleichzeitig verlässt die Bewältigung der Lernaufgabe die Ebene des Regelwissens und erreicht die Dimension des reflektierten Handelns im Erfassen einer komplexen Pflegetätigkeit. Die Lernaufgaben begleiten die Auszubildende durch die drei Jahre und sichern eine Anbahnung von kompetentem Erfassen umfassender Pflegegebiete. Die Lernaufgaben stellen eine Brücke zwischen Theorie und Praxis dar, so dass der Pflegepädagoge einen gewissen Gestaltungsradius für die praktische Ausbildung hat. Wichtig ist, dass die Praxisanleiter auf den Stationen mit der Methode vertraut sind und die Aneignung des Schülers bei der Bearbeitung der Lernaufgabe unterstützen.

Die Chancen und Möglichkeiten des Dritten Lernortes sind das praktische Lernen mit der Erlaubnis, Fehler machen zu dürfen bei der praktischen Durchführung vieler möglichen Themen. Grundlage ist hierbei der konstruktivistische Ansatz, dass Lernende in aktiver Auseinandersetzung selbstständig neues Wissen selbst konstruieren. Aus systemischer Sicht passt der dritte Lernort aufgrund seiner Eigenständigkeit gut zum Konzept der Autopoiesis autonomer Systeme. Der Lehrende hat keinen direkten Einfluss auf die Ergebnisse des Lernenden und auch nicht auf seine Übungsfrequenz. Er hat aber Gestaltungsradius beim Ermöglichen der Aneignung und beim Bereitstellen der Lernquellen. Sein berufliches Selbstverständnis ist die Lernberatung, im Anregen, Besprechen und Reflektieren des Lernens und unterstützt somit den selbsttätigen Entwicklungsprozess. „Durch behutsame – teils (hinter)fragende, teils störende Impulse können Prozesse der Aneignung und der selbstverantwortlichen

Lernprozessgestaltung entstehen.“ (Arnold / Arnold-Haecky 2009, S. 14) Mit dem dritten Lernort verändern sich die Abläufe des praktischen Lernens. Der Lernende kann sich nach dem theoretischen Input selbst ins Tun begeben und die Pflegehandlung ausführen. „Es geht um die Stärkung der Potentiale der Lernenden, nicht um die Durchsetzung von Vorgaben.“ (Arnold / Arnold-Haecky 2009, S. 15)

Auch bei der Praxisreflexion mit systemischen Fragen ist die Wirkung nicht berechenbar - es verändert sich nur das, was das System zulässt. Auf Perturbationen von Außen reagiert das System mit einer eigenen Funktionslogik, bei der möglicherweise Prozesse neu geordnet oder entwickelt werden. Der Lehrende erreicht keine direkte Anbahnung der Praxiskompetenz, kann aber erreichen, dass der Blick des Schülers sich wandelt. Er wird dann vielleicht im nächsten Einsatz Kausalitäten anders sehen und mehr Verständnis für die Anforderungen und Abläufe dort entwickeln, wenn er sich mit systemischen Fragen auseinandergesetzt oder ein Symbol für seine Rolle im Team gefunden hat.

Da durch diese systemische Perturbation möglicherweise ein neuer Bezugsrahmen geschaffen wird, der Situationen umdeutet, liegt ein Reframing vor. Dabei „geht es um einen „neuen „Rahmen“, ein neues Bezugssystem für unsere Wertungen und Interpretationen.“ (Arnold/Siebert 2006, S.117) In der Folge verändern sich Bedeutungen und auch Verhaltensweisen des Einzelnen (vgl. ebd.). Das System Auszubildender wird also neu gerahmt und ‚die Welt‘ anders wahrgenommen. Dabei können auch kleine Ursachen, wie beispielsweise einzelne Fragen große Wirkungen auf die Systemveränderung beim Auszubildenden und seiner Selbstreferenzialität haben.

Die Reflexion der Aneignung ist gerade für die Praxis wichtig, um im Rückblick Erkenntnisse aus der Tätigkeit zu gewinnen. Aus systemischer Sicht sind bei der Reflexion die unterschiedlichen Arten der Beobach-

tung bedeutsam: In der Beobachtung erster Ordnung beschreibt der Auszubildende in der Reflexion die Tätigkeiten und Themen so, wie er sie wahrgenommen hat und einschätzt. Dabei kann einer Situation unter gleichen Bedingungen von mehreren Auszubildenden unterschiedliche Bedeutung beigemessen werden. Nun versucht der Beobachter die Objekte, zu erkennen, die er manipuliert. Der Lehrende ist es dann, der beim Beobachter erster Ordnung feststellt, „welche Brille dieser trägt.“ (Krizanits 2012, S.14) Aus diesen verschiedenen Bedeutungszuweisungen des Subjekts ergibt sich die Beobachtung zweiter Ordnung, die „Aussagen über Muster und Zweckmäßigkeit von Selbstbeschreibungen des Systems“ machen. (ebd., S.22) Teilt der Lehrende seine Beobachtung mit, kann er damit „das System verstören und eine Musterunterbrechung auslösen.“ (ebd., S.23) Der Lernende wird dadurch perturbiert, erwägt, es einmal anders zu machen und vergrößert die Anzahl seiner Möglichkeiten. (vgl. v.Foerster 1999)

Resüme – Didaktik unter systemisch-konstruktivistischem Denken

Die vorgestellten Instrumente ermöglichen selbsttätiges Lernen und Eigenaktivität des Schülers. Er kann aus vielfältigen Möglichkeiten das für ihn viable Vorgehen wählen. Mit methodischen Großformen wie Projekt und POL und dem curricularen Ansatz Lernfeldkonzept ist jedoch noch kein Lernkulturwandel für die Gesamtstundenzahl der Pflegeausbildung erreicht. Zum Wandel gehört deshalb eine allgemeine Grundausrichtung von der Belehrungsdidaktik hin zur Animationsdidaktik (vgl. Arnold/Siebert 2006, S.91), die sich durch die ganze Ausbildung zieht und vom gesamten Lehrerteam mitgetragen wird. Der Lehrende ist in der Rolle des Lernbegleiters, ist darüber kommunikativ-reflexiv entsprechend des Konstruktivismus im Austausch. „Das Wissen, dass keine objektive Erkenntnis möglich ist, verpflichtet zu in-

tersubjektiver Verständigung.“ (Poser et al 2005, S.29)

Der Pflegepädagoge als Coach – eine systemische Haltung

Neben der veränderten Rolle des Pflegepädagogen zum Lernbegleiter erweitert die Rolle in der Beratung der Auszubildenden sein berufliches Selbstverständnis. Schüler müssen auf die Anforderungen des Pflegeberufs vorbereitet werden, indem man ihnen Entwicklungsmöglichkeiten gibt für das, was angelegt ist. Es kommt darauf an, die Potentiale der Schüler zu fördern „Die systemisch-konstruktivistische Pädagogik drängt uns darüber hinaus auch zu einer Neubestimmung des lernenden Subjekts, dessen Kompetenzentwicklung ohne Stärkung seiner Ich-Kräfte nicht wirklich gelingen kann.“ (Arnold 2012, S.34)

Coaching ist dabei zu einem schillernden Begriff geworden für „die Kombination aus individueller Beratung, persönlichem Feedback und praxisorientiertem Training.“ (Fischer-Epe 2002, S. 21) Unter systemisch-konstruktivistischem Vorzeichen tritt der Pflegelehrer nicht dominant und autoritär auf, sondern begegnet den Schülern auf Augenhöhe. Anlässe für Coaching gehen von Lernschwierigkeiten und Prüfungsängsten bis zu Schwierigkeiten auf den Pflegestationen und Problemen im privaten Umfeld; das Setting kann ein Einzelcoaching oder in der Gruppe sein. Auch eine Karriereplanung kann in einem Coaching mit dem Pflegepädagogen allein oder auch in der Gruppe besprochen werden.

Mit der ganzen Ausbildungsgruppe kann mit systemischen Fragen ein Impuls gesetzt und beispielsweise die berufliche Zukunft fokussiert werden, was eine gewisse Faszination ausübt. Mit einer systemischen Frage kann hier das Nachdenken über die eigene Zukunft eingeleitet werden: „Ich möchte sie einladen zu einer Begegnung in der Zukunft. Wir beide treffen uns genau in drei Jahren wieder. Was werden sie mir erzählen, was sich in der Zwi-

schenzeit im Beruf gut entwickelt hat.“ (vgl. Kindl-Beilfuß 2013, S. 25) Die Schüler werden gedanklich eine Vorstellung über ihren Tätigkeitsbereich entwickeln, unabhängig von konkreten Plänen. Eine solche Fiktion wirkt sich zirkulär auf das reale Erleben aus und kann eine Verhaltensänderung erreichen. Das heißt, das „so tun als ob“ hat eine sinnstiftende und handlungsleitende Funktion.“ (Poser et al. 2005, S.21) Das Einzelcoaching des Auszubildenden durch den Lehrenden ist lösungsorientiert ausgerichtet und wird ein Kurzzeitcoaching sein. (vgl. Meier /Szabo 2008) Die Beratung durch den Lehrer hat jedoch bei umfassenden Problemen Grenzen, die dann zu einem professionellen Therapeuten führen oder an Beratungsstellen verweisen.

Im Zentrum des Prozesses stehen die Stärken und Fähigkeiten des Schülers. Nur er kann selbst entscheiden, was für ihn viabel ist, um einen erwünschten Zielzustand zu erreichen. Der Schüler wird bei einem erfolgreichen Coaching reflexiv sein und seine Selbstwirksamkeit erleben im Bewältigen von Problemen. Sicher kann durch ein Coaching die Identitätsfindung des Schülers unterstützt werden, was gerade für einen Beruf in der Pflege wichtig ist. Der Coach ist der neutrale Zuhörer, der dem Schüler hilft, seine Potentiale zu entwickeln und handlungsfähig zu werden bei den geschilderten Problemen. Im Coaching wird er ihm bei Bedarf Hilfestellung geben, um den richtigen Weg für seinen Aneignungsprozess und seine Entwicklung zu finden. Niemals kann der Coach eine Entscheidung für den anderen Menschen treffen, dies ließe sein autonomes System nicht zu.

Systemische Einschätzung

Grundlage der systemischen Haltung des Pflegepädagogen beim Coaching ist die Sicht auf den Gesprächspartner als ein autonomes autopoietisches System, das selbst seine Konstruktionen erschafft und sich von der Umwelt als geschlossenes System abgrenzt: Das Postulat: „Mach dir stets bewusst, dass alles, was gesagt wird, von einem Beobachter gesagt

wird,“ (Simon 2014, S.113) verweist auf die eigene Konstruktion und subjektive Sicht auf den Auszubildenden. Dieser Tatsache ist sich der Pflegepädagoge im Gespräch mit dem Schüler bewusst, was folgendes Zitat bestätigt: „Wer sozial erfolgreich kommunizieren, beraten oder unterrichten will, muss aber nicht nur das Gegenüber zu verstehen trachten, er muss sich zugleich bewusst sein, wie er sich selbst das Bild von diesem Gegenüber entwickelt und dieses dadurch auch festlegt. Systemische Professionalität basiert deshalb immer in einer grundlegenden Weise auf Fähigkeiten zu einem reflektierten Umgang mit sich selbst und anderen. Diese Fähigkeit gilt es zu entwickeln. In ihr kommt auch das eigentlich Pädagogische des professionellen Handelns von Lehrerinnen und Lehrern zum Ausdruck.“ (Arnold / Arnold-Haucky 2009, S. 6)

Fazit der systemischen Architektur der Pflege

Die Rolle des Pflegepädagogen hat sich nach dem zweiten Weltkrieg massiv verändert. Neben einer enormen Zunahme des Theorieunterrichtes werden junge Menschen in einen Beruf begleitet, der Verantwortung für die Versorgung der immer älter werdenden Gesellschaft übernimmt.

Die veränderte Architektur der Pflege wirkt sich auf das berufliche Selbstverständnis des Pflegepädagogen und aller an der Ausbildung Beteiligten der lernenden Pflegeschule aus. Die Hebel für Veränderungen des Systems Pflege ziehen weitere Kreise und wirken aufeinander zurück. Der Pflegepädagoge wird sein berufliches Selbstverständnis weiter verändern hin zum Lernbegleiter in der Theorie und Praxis, zudem auch die Aufgabe des Coachings intensiver wahrnehmen müssen, um die jungen Menschen auf das System Pflege vorzubereiten und sie in ihrer Persönlichkeit zu stärken.

Es zeigt sich, dass die systemisch-konstruktivistische Pädagogik dem Pflegepädagogen Werkzeuge an die Hand gibt für eine zukunftsfähige Ausrichtung der Pflegeausbildung. Gleichzeitig wird aber deutlich, dass die berufliche Qualifi-

kation nicht ausreicht, um dem Lernkulturwandel und der veränderten Architektur gerecht zu werden. In einem Lehrerteam müssten Spezialisierungen stattfinden und mit gezielten Weiterbildungen Zuständigkeiten gefördert werden. Gleichzeitig ist auch hier aus Sicht der Systemtheorie die Einflussnahme auf die autonomen Systeme nicht direkt möglich.

Ziel ist, ein vernetztes Umsetzen der systemisch-konstruktivistischen Ansätze auf die Lernorte Theorie und Praxis der Pflegeausbildung. Die Verantwortlichen auf den Stationen müssten auch weitergebildet werden, um das Systemdenken zu realisieren und nicht in einzelnen Pflegetätigkeiten auszubilden. Es ist also der gesellschaftlich-politische Wunsch nach akademisch ausgebildeten Lehrern gegeben, die diese professionelle Ausrichtung in der Ausbildung anbahnen können.

Resümee

Die Pflege als autopoietisches System hat sich in seinen Elementen bereits weiterentwickelt und sich von dem Aspekt des Dienens und der selbstlosen Aufopferung befreit. Der Beruf ist ressourcenorientiert und bildet auch junge Menschen in die Richtung aus, dass sie ihre Fähigkeiten entwickeln können und eine breite Kompetenzanbahnung zugrunde legen. Es liegt bereits eine Novelle des Krankenpflegegesetzes vor, in der die Pflegeausbildung generalistisch ausgerichtet ist und die Aufsplitterung in Kinder-, Kranken- und Altenpflege verabschiedet ist. Wie die Spezifizierung nach einer pflegerischen Grundausbildung aussehen könnte, bleibt noch offen. Die professionelle Identität und das berufspolitische Image werden durch eine Einheit gestärkt und es können sich die angesprochenen Leitdiffenzen für die Pflege herausbilden.

Die Systemtheorie hat sich als geeignetes Instrument gezeigt, weil sie das autonome Subjekt mit seiner Struktur als von außen nicht veränderbar anerkennt. Kommunikation ist ein Medium, mit dem von einem System zum nächsten operiert werden kann, so dass hier die Aufgabe

des Pflegepädagogen liegt, neben entsprechende Methoden mit ermöglichungsdidaktischem Charakter, die ebenfalls geeignet für eine Perturbation sind. Allerdings findet Pflegeausbildung in einem institutionellen Kontext statt, der vom Arbeitnehmerstatus an einem Krankenhaus und qualitativ hochwertiger Patientenversorgung geprägt ist. Das sind die Prinzipien, die vordergründig in einer Ausbildung erreicht und mit einer Prüfung bescheinigt werden. Die subjektive Entwicklung des einzelnen Schülers spiegelt sich nur indirekt in der Zeugnisnote am Ende.

Das System Pflegeschule muss folglich alle Elemente auf den konstruktivistischen Ansatz hin verändern, um damit in der Folge eine Veränderung im System Pflege zu erreichen. Die Lehrenden müssen mit speziell zugeschnittenen Weiterbildungen ihre Kompetenzen erwerben und können Impulse geben, um das ganze Lehrerteam zu einem anderen Verständnis zu motivieren, „Mut zu neuen Brillen“ zu haben. (Arnold/ Arnold-Haucky 2009, S. S.18)

Bis dahin bleibt die Aufgabe der Pflegepädagogen, sich mit den Schülern zusammen auf den Weg in eine Zukunft zu machen, die die beruflichen Anforderungen meistert, in der jeder sich und seine Persönlichkeit in seinen Kompetenzen ausdrückt. Es ist das Spannende an einem Beruf so nah am Menschen, dass die menschliche Begegnung jedes Mal anders ist. Die Werkzeuge des Pflegepädagogen sind aber vorhanden.

*Jeder Mensch schreibt
klammheimlich seine Biographie.
Spielt die Hauptrolle in seinem Film
und führt dabei Regie
Ort und Handlung sind nicht gleich -
aber gleich ist die Magie.
Und die ist reich.*

Herbert Grönemeyer: „Wunderbar Leer“

Literaturverzeichnis

Arnold, Rolf (2007), Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Heidelberg: Carl Auer Verlag 2007

Arnold, Rolf (2012), Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreife. Systemia – Systemische Pädagogik. Band 9, Baltmannsweiler, Schneider Hohengehren 2012

Arnold, Rolf, Arnold-Haucky, Beatrice (2009), Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik. Systemia – Systemische Pädagogik. Band 9, Baltmannsweiler, Schneider: Hohengehren 2009

Arnold, Rolf, Gonon, Philipp (2006), Einführung in die Berufspädagogik. UTB 8280, Opladen, Bloomfield Hills: Budrich 2006

Arnold, Rolf; Siebert, Horst (2006), Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung Band 4, Baltmannsweiler, Schneider Verlag Hohengehren: 2006

Bischoff-Wanner, Claudia (2001), Der Lernfeldansatz – eine kritische Auseinandersetzung. In: Pflegemagazin. 4. Jg. Heftnummer 4.: 2001

Bischoff-Wanner, Claudia / Reiber, Karin (Hrsg.) (2006), Lehrerbildung in der Pflege. Standortbestimmung, Perspektiven und Empfehlungen vor dem Hintergrund der Studienreformen. Weinheim und München: Juventa 2008

Fischer, Renate (2004), Problemorientiertes Lernen in Theorie und Praxis: Leitfaden für Gesundheitsfachberufe. Stuttgart: Kohlhammer 2004

Fischer – Epe, Maren (2002), Coaching. Miteinander Ziele erreichen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag 2002

Foerster, Heinz von (1999), Sicht und Einsicht. Versuch einer operativen Erkenntnistheorie. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag 1999

Frey, Karl (2012), Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun. 12. neu ausgestattete Auflage, Weinheim: Beltz Verlag 2012

Hartlieb, Elisabeth (2006), Geschlechterdifferenz im Denken Friedrich Schleiermachers. Berlin: Theologische Bibliothek Töpelmann 2006

Hohm, Hans-Jürgen (2002), Das Pflegesystem, seine Organisationen und Karrieren. Systemtheoretische Betrachtungen zur Entstehung eines sekundären Funktionssystems. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag 2002

Holzmann, Klaus (1995), Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main: New York Campus 1995

Huschke-Rhein, Rolf (1998), Systemische Erziehungswissenschaft. Pädagogik als Beratungswissenschaft. Weinheim: Deutscher Studienverlag 1998

Krizanits, Joana (2012), Ablauf von Beratung. Unveröffentlichte Ausgabe, Studienbrief SB 210 im Rahmen des Fernstudiengangs Systemische Beratung, Technische Universität Kaiserslautern , 2012

Kindl-Beilfuß, Carmen (2013), Fragen können wie Küsse schmecken. Systemische Fragetechniken für Anfänger und Fortgeschrittene. Heidelberg: Carl Auer Verlag 2013

Kreutzer, Susanne (2005), Vom »Liebesdienst« zum modernen Frauenberuf: Die Reform der Krankenpflege nach 1945, Frankfurt / New York: Campus Verlag 2005

KMK Sekretariat der Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2007), Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen für die Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Bonn: Eigenverlag, 2007, Online verfügbar :

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf Letzter Zugriff: 17.01.2015

Luhmann, Niklas (1984), Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft 666, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag 1984

Mayer, Hanna (2011), Pflegeforschung anwenden: Elemente und Basiswissen für Studium und Weiterbildung, 3., aktualisierte und erweiterte Auflage. Wien: Verlag Facultas Universitätsverlag 2011

Meier, Daniel / Szabo, Peter (2008), Coaching. Erfriechend einfach. Einführung ins lösungsorientierte Kurzzeitcoaching. Books on demand Verlag: Berlin 2008

Münch, Johanna (2014), Projektmethode in der Weiterbildung - Eine handlungsorientierte Möglichkeit zur Anbahnung pädagogischer Kompetenzen für das Berufsfeld Praxisanleitung in der Pflege. Hausarbeit im Rahmen des Studiengangs Erwachsenenbildung EB19, Unveröffentlichte Ausgabe 2014

Oelke, Uta / Meyer, Hilbert (2013), Didaktik und Methodik für Lehrende in Pflege- und Gesundheitsberufen. Teach the Teacher. Berlin: Cornelsen Verlag, 2013

Pätzold, Günter/ Walden, Günter (1999), Lernkooperation – Stand und Perspektiven. In: Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 25 Bertelsmann: Bielefeld 1999

Poser, Märle, Schneider, Kordula (2005), Leiten, Lehren und Beraten. Fallorientiertes Lehr- und Arbeitsbuch für PflegemanagerInnen und PflegepädagogInnen. Bern Hans Huber Verlag 2005 (Hogrefe)

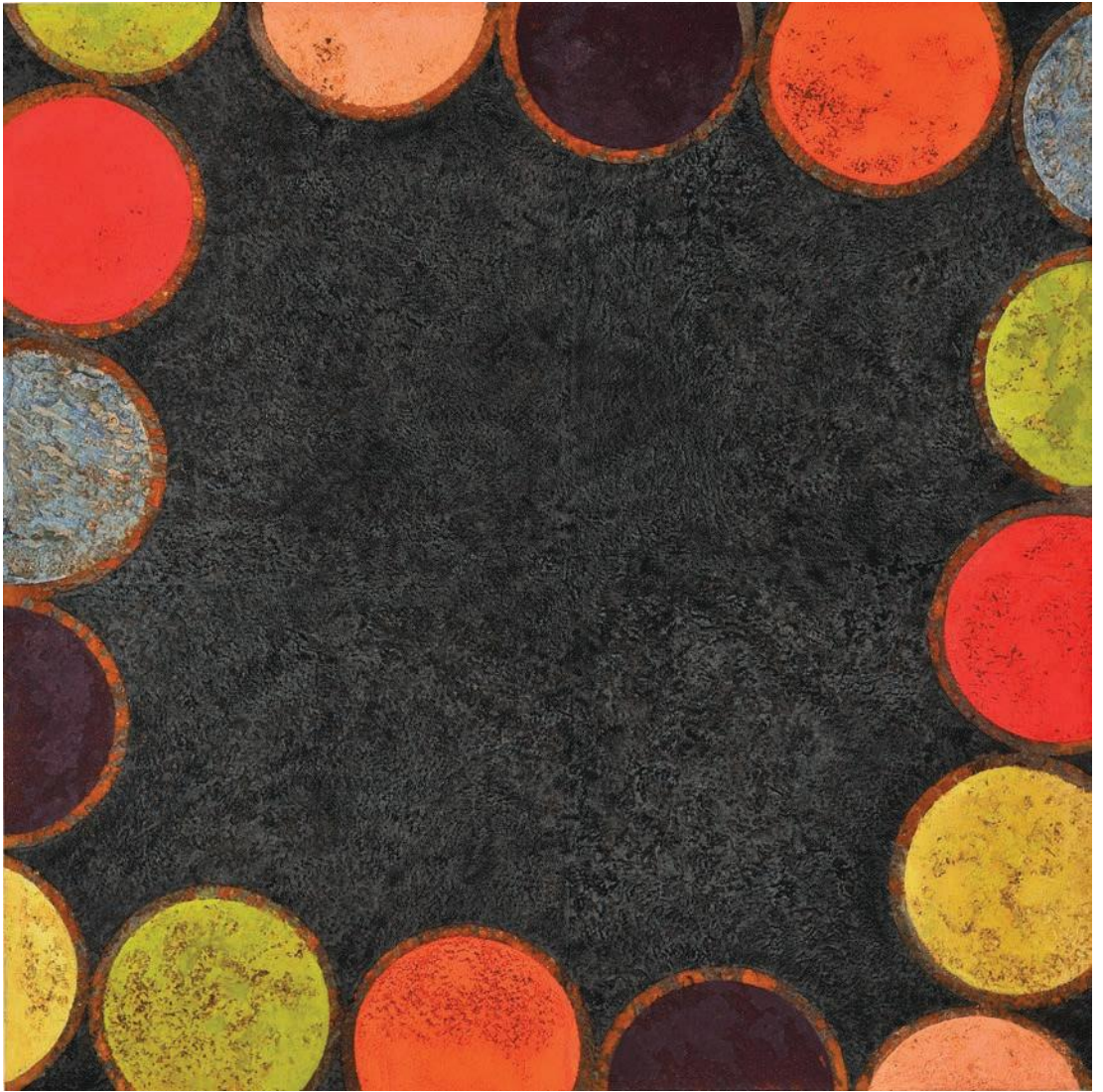
Schlippe, Arist von / Schweitzer, Jochen (2007), Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung. 10. Auflage Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 2007

Senge, Peter M. (2011), Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation (Systemisches Management), Stuttgart: Schäffer-Poeschel 2011

Simon, Fritz B. (2014), Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. 7. Auflage, Heidelberg: Carl Auer-Verlag 2014

Simon, Fritz / Rech - Simon, Christel (2014), Zirkuläres Fragen: Systemische Therapie in Fallbeispielen: Ein Lernbuch, Heidelberg: Carl Auer-Verlag 2014

Wanner, Bernd (1993), Lehrer zweiter Klasse? Historische Begründung und Perspektiven der Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern der Pflege. 2. Auflage, überarbeitet und erweitert von Claudia Bischoff, Erschienen in der Reihe: Europäische Hochschulschriften Band 334: Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien, 1993. Gesetze und Verordnungen:



Black Mirror, 97x97 cm,
Pigmente und Oxyde auf Eisen, 2012

Katharina Lamprecht

Etwas mehr Humboldt bitte!

Oder Gauss, oder Kepler. Wie wäre es mit Aristoteles? Ja, in der Antike gab es sie schon, die Bildungskultur, die gleichberechtigt aus Bildung und Kultur bestand. Aristoteles kennen wir vornehmlich als Philosoph, aber er hat sich auch mit Biologie, Physik, Ethik, Staats- und Wissenschaftstheorien beschäftigt. Und wer weiß, womit sonst noch. Johannes Kepler, auf den die „Keplerschen Gesetze“ über die Bewegungen der Planeten um die Sonne zurückgehen, war Philosoph, Mathematiker, Astronom, Astrologe, Optiker und Theologe.

Carl Friedrich Gauß, obwohl am bekanntesten als Mathematiker, studierte auch Astronomie, Physik und Geodäsie (Wissenschaft von der Vermessung der Erdoberfläche). Und dass Alexander von Humboldt sich nicht nur mit dem Pflanzen sammeln begnügte, dürfte hinlänglich bekannt sein. Er, der Naturforscher par excellence, erwarb sich Kenntnisse in der Medizin, der Physik, der Mathematik und dem Bergbau, er studierte auch bei Zoologen, Biologen und Geologen.

Von der Antike bis zur Aufklärung gab es keine Trennung von Bildung und Kultur. Danach ging es mit diesem Traumpärchen allerdings bergab. Aus der Bildungskultur wurde eine kleine Bildung mit großer KULTUR, dann verschwand die Kultur kurzzeitig ganz. Als ich mein Abitur machte waren bildung und kultur beide kleingeschrieben und heute sieht das ungefähr so aus: b..du..skulu.r.

Ich habe meinen Kindern immer gesagt, geht an die Uni, studiert, nie wieder werdet ihr ein so schönes Leben haben, Freiheit, Bildung, Kultur, Gleichgesinnte, Diskurs und Diskussion, Vielfalt und Artenreichtum allenthalben...die Freuden des Studentendaseins eben. Heute sehe ich ein, meine Kinder sind intuitiv intelligent. Sie haben irgendwie schon vor langer Zeit, vermutlich bereits in der zweiten Klasse, begriffen, dass sich das mit der Bildungskultur in Deutschland, wo sie mal gut ausgebildet war, nun ja, „aus- gebildet“ hat. Zu Ende ist. Futschikato und vorbei. Seit Bologna geht es vehement bergab mit Bildung und Kultur in unseren Universitäten.

Und die Zeit spielt heute eine wichtige Rolle. Hat sie früher selbstverständlich auch schon. Zeit, um sich zu finden, sich zu orientieren, sich auszuprobieren. Zeit, um in andere Fakultäten rein zu schnuppern, mal ein oder zwei Semester fremd zu gehen, kurz, um den eigenen Horizont (und damit auch den der Kommilitonen, der Freunde, der Familie) zu erweitern.

Heute geht es vor allem um Zeitmanagement. In möglichst kurzer Zeit an der besten Uni den besten Abschluss. Zielgerichtet, geradeaus, zack-zack. Bloß keine Umwege machen - abgesehen vom freiwilligen Auslandssemester, das aber irgendwie auch schon zur Pflichtveranstaltung verkommt. Also: Gehen Sie nicht über Los (am besten, Sie gehen überhaupt gar nicht erst los, zumindest nicht eigenständig, eigen denkend!), gehen Sie direkt ins Gefängnis.

Auf die Spitze getrieben wird das nun mit Hilfe der online Vorlesungen. Alles virtuell, alles im Netz. Die Gemeinschaft der Studenten ist perdu, findet höchstens noch im Internetcafe statt, beim zu murmeln des WLAN Passwortes. Es treffen sich nicht mehr Menschen mit Wissen, Leidenschaft und Lebenserfahrung (es soll solche Professoren ja noch geben) mit dem Jungvolk, es trifft das Jungvolk auf Bits and Bites. Das ist schön bequem, muss ich nicht mehr morgens um acht mit der U-Bahn durch die Stadt, sondern schalte vor meinem heimischen Schreibtisch einfach vom play-in den learnmodus am PC um. Cool! Und so viel effizienter. Und so viel armseliger. Da bleibt nämlich Bildung auf der Strecke. Es

ist nicht zwingend das Fachwissen, dass dann fehlt. Nein, aber der Austausch, die Streitgespräche, das Vermischen verschiedener Meinungen und Ansichten - und der neue Gedanke, der daraus entstehen kann. Wir züchten auf den Zehenspitzen balancierende Akademiker heran, statt welche, die „breit aufgestellt“ sind.

Und mit dem homelearning geht auch die Kultur flöten. Wunderschöne alte und neue Prachtbauten, Bibliotheken zum Verlieben (wie die von Yale), Vorlesungssäle, die noch den Staub und Geist und Charme aus Humboldts Zeiten verströmen, Mensen und Aulen (ich habe noch gelernt, im Duden zu gucken: man könnte auch Mensas und Aulas sagen :-)), die geradezu danach schreien, sich hier mit Mitstudenten auszutauschen... Es ist ein Jammer. Und für mich völlig unverständlich. Erst haben wir unser Diplom verkauft und nun verwaisen unsere Heiligen Hallen.

Ich wünsche mir für 2016, dass wir am Ende des Jahres nicht eine B.....k.... haben, sondern wieder eine stand- und handfeste Bildungskultur. Auch wenn sie klein anfängt, zumindest wäre sie vollständig. Humboldt, Kepler und Co würde es freuen.



Lost..., 80x200 cm,
Pigmente und Oxyde auf Eisen, 2012

Tobias Scheliga

Systemische Beratung in der Pflegeausbildung mit Ausblick auf eine generalistische Ausrichtung

Ein Leitfaden für Lehrkräfte in Theorie und Praxis (gekürzte Fassung zur Publikation in der Fachzeitschrift „Systemische Pädagogik“)

„Wir sehen nicht die Dinge, wie sie sind, sondern wir sehen sie, wie wir sind.“

Talmud

„Draw a distinction and an universe comes into being.“

Georg Spencer Brown

Dekonstruktion einer Haltung

Beratung ist in der Ausbildung von Pflegekräften ein unterrepräsentiertes Thema. Angesichts der bevorstehenden generalistischen Neuorganisation der Pflegeausbildung und der damit einhergehenden Herausforderungen wird zusätzlich ein intensiver Beratungsbedarf von Auszubildenden entstehen. Es ist an der Zeit, dass Pflegeschulen dem Thema eine höhere Aufmerksamkeit widmen und für sich entsprechend Maßnahmen ableiten. Ausschlaggebend sind die unterschiedlich ausgeprägten Beratungskompetenzen der an Pflegeschulen beschäftigten Personen, gleichzeitig ist die Haltung der Lehrkräfte gegenüber dem Lehrerberuf zu hinterfragen. Eine Transformation und Dekonstruktion vom „Lehrkörper“ zum Lernberater und Bildungsbegleiter steht bevor.

Wenn heute fünf Jahre später wäre, wie sähe die Pflegeausbildung dann aus?

Ausgehend von einer bevorstehenden und novellierten Gesetzgebung und Zusammenlegung der drei bestehenden Ausbildungsmodelle (Alten-, Kranken- und Kinderkrankenpflege) zu einer generalistischen Pflegeausbildung entstehen neue und unvorhersehbare Herausforderungen für die Ausbildung in der Pflege. In der Zunahme der Komplexität und der Hinwendung zu einem kompetenzorientierten Unterricht werden u. a. zwei Schwellen identifiziert, die die zukünftige Organisation der Ausbildung überwinden muss. Ein vielversprechender Lösungsansatz liegt offenbar im Erwerb von systemischen Beratungskompetenzen sowie einer Transformation der Haltung und des Selbstverständnisses von Lehrkräften zu Bildungsbegleitern und Lernberatern, um den herausfordernden Ansprüchen zu begegnen. Betrachtet man das Thema Beratung in Pflegeschulen aus einem systemischem Blickwinkel im Lichte der bevorstehenden Implementierung einer generalistischen Pflegeausbildung, so stößt man auf ein bisher kaum beleuchtetes Thema. Der im Rahmen einer Masterarbeit an der TU Kaiserslautern entwickelte Leitfaden für Lehrkräfte und Bildungsberater kann helfen eine bewusste Transformation der Haltung im Beruf als Pflegepädagoge mithilfe selbsteinschließender Reflexion zu initiieren und bei ersten Schritten zu unterstützen.

Zur Methodik: Beratung an Pflegeschulen auf dem Prüfstand

Zur Analyse der momentanen Ausgangslage diente die von Mayring vorgestellte Methode zur Dokumentenanalyse mit der systematisch die vorhandene Literatur auf Hinweise und Ansatzpunkte abgesucht wurde, die einer

Systematisierung und festen Verankerung von Beratung in der Pflegeausbildung zuträglich sein können. Aus den Ergebnissen werden Schlüsse gezogen, die in einem „Leitfaden für Lehrkräfte zum Erwerb systemischer Beratungskompetenz“ münden.

Zur Beurteilung der momentanen Situation von Beratung an Pflegeschulen wurden bisherige Instanzen von Beratung auf den Prüfstand gestellt. Diese wurden in einer Netzwerklandkarte zusammengefasst. Es entstand ein Überblick, der wiederum eine der Hauptthesen nach Dringlichkeit für eine fundierte Beratung und Erwerb der entsprechenden Kompetenzen stützt und untermauert. Im Wesentlichen zeigte sich, dass sich sowohl vor, während und nach der Ausbildung Beratungssettings in unterschiedlich komplexen Variationen fanden. Zu diesem Zeitpunkt sprach einiges dafür, dass Lehrkräfte Beratung nach bestem Wissen und Gewissen durchführen, oftmals jedoch nicht über geeignete Beratungskompetenzen verfügen.

Forschungsdesign „systemisch“

Der objektivierbare Aspekt bei der Analyse von Literatur ist die „Psyche des Urheber“ (Mayring 2002: 46). Als Vorteil benennt Mayring einmal die Vielfalt des vorhandenen Materials aufgrund der Nutzung neuer Medien, wie Internet und das dadurch hervorgehende Vorhandensein und Zugreifenkönnen auf eine Unmenge von Daten. Als zweiten Vorteil wird benannt, dass die Daten der Dokumente bereits vorliegen und nicht selbst erstellt sowie einem Pretest unterzogen werden müssen. Sekundär, aber nicht minder von Bedeutung ist, dass auf das Forschungsvorhaben ein systemischer Blick geworfen wird. Die Frage, was eine systemische Forschung ausmacht, ist nicht leicht zu beantworten. Mit Sicherheit fußt der Unterschied nicht auf linear gedachten Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen (wie etwa: **Wenn folgendes Kriterium erfüllt ist, dann** ist es eine systemische Forschung). Vielmehr geht es um die

Haltung des Forschers, sich an den Regeln der Kybernetik und Beobachtung

2. Ordnung zu orientieren, sich beim Forschen selbst zu beobachten, um sich auf diese Weise der eigenen Subjektivität und Beobachterperspektive gewahr zu werden und ggf. ihr zu entfliehen (vgl. Ochs 2012: 2).

Systemisch betrachtet selektierte der Verfasser entlang seiner Leitdifferenzen die für ihn geeignet scheinenden Dokumente aus. Aus dieser Sicht ist die verwendete Methode kontextorientiert und deutet auf den Ausschnitt der Wirklichkeit hin, auf die der Forscher seine Aufmerksamkeit richtet.

Als Grundlagen und Datenbank dienten zum einen eine differenzierte Internetrecherche der geltenden Gesetzgebung zu allen drei untersuchten Berufsgruppen, Gesundheits- und Krankenpflege, Kinderkrankenpflege und Altenpflege. Zum anderen wurde das Schulrecht mit den dazugehörigen Gesetzen und Verordnungen, die den Forschungsgegenstand tangieren untersucht. Die Veröffentlichungen und Diskussionen auf berufs- und pflegepolitischer Ebene findet man in aktuellen Stellungnahmen der einzelnen Protagonisten der Pflegeszene in entsprechenden Internetplattformen. Um den systemischen Blick auf die zu untersuchenden Dokumente und Publikationen nicht zu verlieren, wurde sich einer selbstreflexiv wirksamen Methode bedient. Die Untersuchungen wurden an der Systemischen Schleife ausgerichtet (vgl. Abb. 1). Mit deren Hilfe gelang es, immer wieder eine Außenperspektive einzunehmen, um selbst zum Teil der eigenen Beobachtungen zu werden. Anders gesagt, um sich selbst beim Beobachten und Untersuchen der Dokumente zu beobachten.

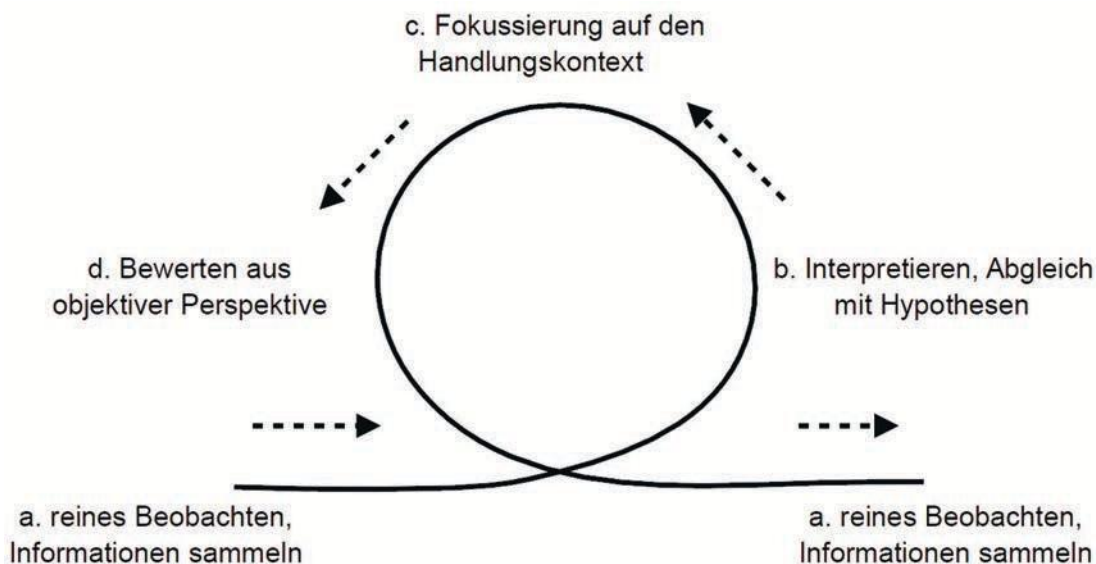


Abbildung 1: Modifizierte Darstellung der Systemischen Schleife (vgl. Exner/Königswasser 1998 in Krizanits 2012: 25)

Maßgeblich bei der Durchführung der Dokumentenanalyse war, dass der Autor sein Arbeitsgebiet in der Altenpflege hat und es ihm entsprechend leichter fiel, seine Aufmerksamkeit dorthin zu richten. Im Bewusstsein dessen, nicht die Wirklichkeit zu betrachten, sondern nur die Konstruktion eines Teils der Realität, wurden die Erkenntnisse entlang der eigenen Leitdifferenzen aktiv selektiert. Durch das Einhalten der Schritte der Systemischen Schleife gelang es, die beiden anderen Berufsfelder Gesundheits- und Krankenpflege und Kinderkrankenpflege immer wieder in den Fokus der Betrachtungen zurückzuholen. Aus Beobachtungen der 1. Ordnung wurden Beobachtungen der 2. Ordnung. Durch das Einhalten dieser Methode gelang es, eine größtmögliche Objektivität zu behalten.

Beratungs- oder Informationsangebot?

Bei der Auswertung der Datenanalyse fällt auf, dass sich die angebotenen Dienstleitungen oft als Beratungsangebote verstehen. Systemisch betrachtet handelt es sich jedoch um Informationsangebote, in denen sich interessierte Parteien über gewisse Sachverhalte die Ausbildung betreffend informieren können.

Unter Beachtung systemsicher Prämissen werden sie fast nie beraten, denn Informationen sind zunächst einmal nur Daten in Form von gesammelten und festgehaltenen Fakten. Nach einer Beratung soll der Klient jedoch einen Unterschied zu vorher feststellen. Im besten Falle eine positive Veränderung im Vergleich zur Ausgangssituation. Wenn nun die Daten, die ihm mitgeteilt werden, für ihn einen Unterschied zu vorher ergeben, kann man davon sprechen, dass der Klient etwas mehr an Wissen hinzu gewinnen konnte. Dieses Wissen für sich zu verwenden und ggf. auch kritisch zu reflektieren, zeugt von Intelligenz und Kompetenzen werden erworben. Schafft der Klient dies in gänzlicher Eigenleistung, so benötigt er keine Beratung und die Information, welche ihm zur Verfügung gestellt wurde, war ausreichend. Der Klient ist mit dem Ergebnis zufrieden. Institutionen werten dies oft bereits als Beratungsangebot. Die systemische Forderung an Berater wäre dabei zwischen Informations- und Beratungsangebot zu unterscheiden. Beratung ist über das Informationsangebot hinaus erforderlich, wenn für den Klienten die ihm zu Verfügung gestellten Daten keinen Unterschied machen und er dafür Beglei-

tung oder Anleitung benötigt. Das kann für den Klienten als lebendes System einen großen Unterschied darstellen und wird für den Einzelnen nur durch individuelle Beratung ermöglicht werden können (vgl. Simon 2006: 58 ff.)

Wirklichkeitskonstruktion und Selektion des Denkens

Eine weitere systemische Forderung war zu begründen, warum gerade die systemische Beratung als geeignet erscheint. Das Besondere einer systemischen Beratung und deren Vorteile gegenüber alternativen Beratungsansätzen ist den Ratsuchenden bei der Konstruktion seiner Wirklichkeit zu beobachten. Auf welche Weise wird von ihm die Umwelt beobachtet? Wie stellte er seine Sinnkonstruktionen her und welche Schlüsse zieht er daraus? Wie werden bisher gemachte Erfahrungen in die Wirklichkeitskonstruktion eingewoben und wie bestimmen sie seine Selektionen und sein Denken? Wo entstehen blinde Flecken und wo fühlt er sich dadurch in seinen Handlungen eingeschränkt?

Simon vergleicht diese Suchbewegung damit, dass ein Berater herausfinden muss, mit welcher Landkarte ein Klient unterwegs ist (vgl. Simon 2014: 13 f.). Wie konstruiert er seine Wirklichkeit? Welche Phänomene nimmt er wahr und welche nicht, welche treten in sein Bewusstsein, worüber kommuniziert er und welche Ereignisse nimmt er überhaupt nicht wahr und welche sieht er zwar, rufen jedoch keine Resonanz in ihm hervor?

Eine weitere systemische Schlussfolgerung lag darin, dass sich der systemische Berater darüber gewahr sein muss, dass die Sinnkonstruktion der unterschiedlichen Klienten einer großen Variationsmöglichkeit unterliegt, was nach sich zieht, dass es keine Patentrezepte der Beratung geben kann. Beratungsanliegen können zum einen hoch komplex und zum anderen sehr individuell sein, da es sich um lebende und keine trivialen oder technischen Systeme handelt. Deshalb kann

eine wahrscheinliche Lösung darin liegen, Hilfe zur Selbsthilfe zu stiften. Es kann nicht um die Vermittlung von Beraterwissen gehen, sondern nur um Kompetenzentwicklung beim Ratsuchenden.

Arnold und Schüßler formulieren dies in ihrem systemisch-pädagogischen Postulat: nicht „know how“ zu erwerben, sondern ein „know how to know“ (Arnold/Schüßler 1998: 65 f.). Materielles Wissen (Speicherwissen von Fakten) muss einem reflexiven Wissen (Methoden-, Reflexions- und Persönlichkeitswissen) weichen (vgl. Arnold/Wieckenberg 1999: 2).

Reflexion des Selbstverständnisses im Kontext einer systemischen Beratungspraxis

Wie seit einigen Jahren bereits spürbar, rückt der Lehrer in seiner zentralen Stellung im Unterrichtsgeschehen mehr und mehr in den Hinter- und Kompetenzerwerb sowie Aktivierung der Lernenden in den Vordergrund. Die Zeiten eines Lehrer zentrierten Unterrichts sind aufgrund neuer didaktischer und pädagogischer Konzepte dankenswerterweise nahezu vorüber.

Neue Methoden und die Professionalisierung von Lehrkräften sorgen für Ansätze einer subjektorientierten Didaktik, auch in der Ausbildung von Pflegeberufen (vgl. Sahmel 2014: 19-26). Arnold genügt dies nur im Ansatz und stellt die grundlegende Frage nach der pädagogischen Professionalisierung und damit die Forderung nach einer systemischen Haltung und selbsteinschließende Reflexion für Pädagogen auf:

„Wie kann ein Professional seine gewohnten Interpretationen und Deutungsmuster verändern, um einer anderen Wirklichkeit auch dann zum Durchbruch zu verhelfen, wenn diese Teile seiner eigenen Lebensgeschichte und seiner beruflichen Identität zu dementieren scheinen?“ (Arnold 2014: 81)

Mit anderen Worten, wie kann es einer Lehrkraft, die durch das vorliegende Schulsystem sozialisiert wurde, gelingen, dieser Prägung zu entfliehen, um sich einem solchen selbstreflexiven Prozess zu stellen? Die Wirklichkeit von Schule und der Vorstellung, wie Schule zu funktionieren hat, wurde bei ihnen bereits im Kindesalter festgelegt. Oftmals waren es Lehrer zentrierte Konzepte, die in der eigenen Schulzeit durch Lehrkräfte verkörpert wurden und ihre Spuren hinterließen. Später in Ausbildung und Studium erlebten sie Ähnliches in Vorlesungen und Lehrerseminaren. Das eigene Verständnis von Schule, Pädagogik und der eigenen Rolle und Identität muss also in Frage gestellt werden (dürfen), um künftigen Anforderungen an den eigenen Beruf zu genügen. Bereits in der postmodernen Diskussion wird auf den Verlust des „manifesten Ganzen“ (Welsch: 128 f.) und eine Entwicklung zunehmender Pluralität hingewiesen, welche an dieser Stelle spürbar wird. Die Anforderungen an den Pflegeberuf steigen stetig. Die Komplexität der Pflegefälle, gepaart mit zunehmender Multimorbidität der zu pflegenden und behandelnden Menschen stellt die Pflegepädagogik im Allgemeinen und deren didaktische Überlegungen im Besonderen vor neue Herausforderungen. Besonders in einer kommenden generalistischen Pflegeausbildung, in der drei Curricula zu einem gemeinsamen verschmelzen werden. Offenkundig kann es dann nicht mehr um die Vermittlung von „Schulstoff“ in Form von Lehrerwissen gehen, sondern weitestgehend nur noch um Kompetenzorientierung, welcher bei der beruflichen Bildung zur Pflegefachkraft ein höherer Stellenwert eingeräumt werden muss. Dieses neue Bildungsverständnis muss weiter gefasst und im Sinne eines Paradigmenwechsels von der Lehrkraft zum Bildungsberater verstanden werden (vgl. Arnold 2014: 82). In diesem Zusammenhang stellt Arnold auch die Bezeichnung des Lehrers als Schnittstellenmanager ins Zentrum seiner Überlegungen, welcher zwischen den verschiedenen Dimensionen des pädagogischen

und bezugswissenschaftlichen Wirkens vermittelt. Zusammenfassend geht es bei der pädagogischen Professionalisierung darum, nicht Experte in seinem Fachgebiet zu sein, oder anders gesagt, das Wissen und die Fähigkeiten zu besitzen, sondern viel mehr darum, eine bestimmte Haltung einzunehmen, welche mit gewissen Prämissen einhergehen. „Diese innige Verquickung zwischen Professionalität und beruflicher Ethik ist auch für eine pädagogische Professionalität grundlegend.“ (ebenda: 104) Ferner sollte die innere Haltung der beratenden Lehrkräfte von dem Wissen um die Bedeutung ihres gesellschaftlichen Lehrauftrages geprägt sein. Dazu bedarf es aber auch der Kenntnis von der Initiierung wirksamer Veränderungsprozesse im Sinne systemisch wirkender Kräfte und deren dynamischen Zusammenspiels. Das bedeutet aber auch, sich selbst und seine eigene Handlungsweisen zu reflektieren. Lehrer verhalten sich in ihrer Rolle ähnlich, wie schon erwähnt, sie es von ihren Lehrern aus der eigenen Schulzeit kennen. Von Hentig ermutigt, mit diesen antiquiert anmutenden Dogmen aufzuräumen (von Hentig 1993: 255 ff.). Hat der Lehrer vielerorts die Aufgabe, seinen „Lehrstoff“ durchzuziehen und den Lernenden später daraufhin zu überprüfen mit dem Ziel, möglichst nützliche Subjekte für die Gesellschaft zu identifizieren, wandelt sich die Aufgabe der Lehrkräfte eher in eine modernere Form von pädagogischem Selbstverständnis und Eigenreflexion (vgl. ebenda). Um die bildungspolitische Diskussion aufzugreifen, stellen Brühe und Hundenborn ein durch das DIP wissenschaftlich begleitetes Modellprojekt eines gemeinsamen Curriculums für eine generalistische Ausbildung vor (vgl. DIP 2003). Daraus geht unter anderem hervor, dass es nicht um die rein inhaltliche Orientierung geht, sondern vielmehr um den Erwerb einer Vielzahl an Kompetenzen und die Möglichkeit, diese in der Pflegepraxis weiterentwickeln zu können. Dieser Aspekt lehnt sich an die zentrale Forschungsfrage an, welchen Herausforde-

rungen sich eine generalistische Ausbildung stellen muss. Der Einsatz einer systemischen Bildungsberatung kann ein ergänzender Teil sein, um diesen gesteigerten Anforderungen und Ansprüchen an Bildung zu begegnen. Ein Curriculum sagt noch wenig über didaktische Ansätze oder gar über Methoden aus und bietet lediglich einen Rahmen, in dem die Kommunikation des Funktionssystems „Schule“ organisiert werden kann. Hier sind Lehrkräfte gefragt, unter systemtheoretischen und -pädagogischen Ansätzen über ihre Arbeit zu reflektieren (vgl. Siebert 2006: 173 f.). Eine Begleitung von Auszubildenden unter systemtheoretischen Ansätzen impliziert die Motivation, sich professionell mit dem Thema „systemische Pädagogik“ auseinanderzusetzen zu wollen. Siebert und Arnold sprechen davon, dass die selbsteinschließende Reflexion die Kompetenz pädagogischer Professionalität schlechthin sei (vgl. Siebert 2011: 19 ff.). Doch pädagogische Professionalisierung als Transformation vom Lehrer zum Bildungsbegleiter und Lernberater will gelernt sein und bedarf praxisnaher Anwendung und kontinuierlicher Übung.

Erwerben einer systemischen Beratungskompetenz in der Praxis

Folgt man der systemischen Betrachtungsweise einer Unsteuerbarkeit von in sich selbst determinierenden, operativ geschlossenen Systemen, wie z. B. Individuen als psychische Systeme, so stellt sich die Frage nach der Sinnhaftigkeit von Beratung, wenn sie sowieso nicht beim Ratsuchenden ankommen kann. Die mögliche Antwort wäre, dass die Kommunikation zwischen den psychischen Systemen steuerbar und die daraus hervorgehenden Veränderungen beobachtbar sind. Durch die vom Bildungsberater gesteuerte Kommunikation leitet der Beratene selbst für ihn geeignete Veränderungsmaßnahmen ein. Dies geschieht, ohne dass der Berater aus den Augen verliert, dass ein lineares Verständnis von Ursache und Wirkung

in sozialen nichttrivialen Systemen weder anwendbar noch begründbar ist. Ob und wie das Beratungsgespräch wirkt, kann der Bildungsberater nur aufgrund seiner Beobachtungen und Wahrnehmung von Veränderung in der Kommunikation und am später veränderten Verhalten beim Gegenüber beobachten. Beim Beratungsprozess könnte von der beratenden Lehrkraft die Systemische Schleife zu Hilfe genommen werden. Diese prozessorientierte Methode hilft dem Berater immer wieder, eine selbstbeobachtende Position einzunehmen.

Auf diese Weise ist das Sammeln von Informationen immer an die gesetzte Intervention rückgekoppelt. Der beobachtende Berater kann neue Hypothesen bilden, Interventionen setzen und gleich deren Wirkung überprüfen, was wiederum einer Informationssammlung gleichkommt (vgl. Grossmann/Bauer/Scala 2015: 36 ff.).

Systemische Haltung und Prämissen als Methoden

In der Regel ist die systemische Haltung von einem konstruktivistischen Weltbild geprägt. Der Berater ist sich bewusst, dass das Problem in der Wirklichkeitskonstruktion des Ratsuchenden entsteht und dieser es durch seine eigenen Muster und Verhalten aufrechterhält. Durch verschiedene Eröffnungsprinzipien kann beim Ratsuchenden Auszubildenden Selbstveränderung stattfinden. Hierzu bedarf es einiger Maximen, oder anders ausgedrückt, systemischer Prämissen, von denen die Haltung des Beraters geprägt sein sollte:



Abbildung 2: Einstieg in die systemische Beratung (Pfanmüller 2013: 11)

Der Cartoon (vgl. Abb. 2) zeigt zwar vereinfacht, aber auf sehr deutlicher Weise, wie bedeutsam es ist, dass der Lernende vor Augen geführt bekommt, dass er selbst durch die Beurteilung und Bewertung seiner Wahrnehmung der Urheber seines Problems ist und es rekursiv und selbstreferenziell aufrecht erhält. Oft werden Probleme andere Ursachen zugeschrieben, dass man selbst die Ursache ist, kann durch die systemische Beratung zum Vorschein treten. Sobald dies geschieht, beginnt der Auszubildende wieder handlungsfähig zu werden, denn er begreift: Wenn er selbst der Verursacher des Problems ist,

kann nur er es durch Veränderung des Denkens oder Handelns lösen (vgl. Pfanmüller 2013: 11). Um dies zu erreichen, bedarf es einer Reihe von Merkmalen systemischen Denkens. Zum einen hat Bildungsbegleiter uneingeschränktes Vertrauen in die Selbstorganisationsfähigkeit des Klientensystems und darin, dass nur der Klient, in diesem Fall der Schüler, das Problem lösen kann. Diese Haltung vermittelt Vertrauen, Zuversicht und macht die systemische Spielart von Beratung und Pädagogik überhaupt erst möglich. Der Lernberater tritt dabei nicht als Experte des Problems auf und gibt Lösungsvorschlä-

ge, sondern hält sich mit eigenen Ideen zurück und ermutigt den Lernenden selbst, Ideen zu verwirklichen. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Lenkung der Aufmerksamkeit des Ratsuchenden weg vom Problem und hin zur Entwicklung von Lösungsstrategien. Dabei spielen Ressourcenorientierung und eine veränderte Perspektive eine bedeutende Rolle. Der Berater blickt möglichst wenig auf die Ursachen des Problems, sondern mehr darauf, welche Lösungswege bereits eingeschlagen wurden oder welche neuen Wege vom Auszubildenden zusätzlich gerne versucht würden und wie ihm eine Umsetzung gelingen kann. Dies kann durch differenziertes Fragen gelingen, um Ausnahmen des Regelfalls zu identifizieren, z. B. „Ich bin der Einzige, der immer am Wochenende einspringen muss. Die anderen werden nie gefragt“, oder „In Rechtskunde verstehe ich gar nichts und werde in diesem Lernmodul immer schlecht sein“ (vgl. Grönig 2006: 149). Ferner kann versucht werden, das Problem positiv umzu-deuten (Reframing), mit dem Ziel in den störenden Verhaltensweisen eine Funktionalität zu erkennen. Zu alledem bedarf es einer ehrlichen Neugierde und eines echten Interesses am Lernenden, ohne den Eindruck zu erwecken, ihn ausfragen zu wollen.

Eine ähnlich wichtige Prämisse ist die Allparteilichkeit, was bedeutet, dass der Berater vom Ergreifen einer Partei oder einer bestimmten Meinung, die den Konflikt oder das Problem aufrecht erhalten könnte, absieht und Neutralität walten lässt. In seinem Verständnis gibt es keine „Schuldigen“ sondern ausschließlich „Beteiligte“ am Konflikt. Eine hinzukommende wichtige Haltung ist es, zirkulär statt linear zu denken. Lineare und monokausale Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge sind dem systemischen Denken fremd. Ebenso weiß der systemische Berater um die Unsteuerbarkeit von lebenden Systemen als eine sog. Blackbox. Er weiß nicht, was im Inneren des Auszubildenden vorgeht. Er ist sich darüber im Klaren, dass alle Veränderungsmacht beim Gegenüber liegt. Jede systemi-

sche Veränderung ist eine Selbstveränderung, die vom Ratsuchenden selbst ausgehen muss. Die Macht des Beraters beschränkt sich darauf, Zugänge zu schaffen und dem Lernenden Räume zu eröffnen, in denen Selbstveränderung stattfinden können. Um von einer Allmachtsvision abzusehen, benötigt der Berater entsprechend Demut dem System gegenüber im Wissen, dass nur Selbstveränderung wirksam ist. Aus diesem Grund erhalten die systemische Haltung und die systemischen Prämissen den Stellenwert eigener Methoden, da diese alleine bereits den Weg für eine Selbstveränderung bereiten können und somit eine Intervention darstellen.

Hierzu braucht es eine ausgewogene Balance zwischen Nähe und Distanz. Distanz ist nötig um eine Außenperspektive einhalten zu können und um wirksame Beobachtungen 2. Ordnung anzufertigen. Nähe braucht der Berater, um vom System angenommen zu werden.

Hierbei ist es von Bedeutung, entstehende Ambivalenzen im System und offen gebliebene Problemstellungen aushalten zu können, genauso wie den eigenen Denkmustern und Normen eine gewisse Respektlosigkeit zukommen zu lassen, sodass die Beurteilung der Beobachtungen möglichst wenig beeinflusst werden. Dem Berater geht es um nachhaltiges Stärken des Systems, um das selbstständige Lösen des Problems auf lange Sicht und nicht um ein emphatisches Trösten. Abschließend sollte dem Berater Ruhe und Gelassenheit nicht fremd sein. Damit ihm das gelingen kann, sollte er geübt im selbstreflektierenden Umgang mit den eigenen Emotionen sein (vgl. Krizanits 2012: 30).

Bildungsberatung aus Sicht des Konstruktivismus

Es wird nun immer deutlicher, warum sich die systemische Beratung immer mehr als eine geeignete Methode herausstellt, um Auszubildende in ihren Beratungsanliegen zu unterstützen.

Schaut man nochmals auf das, was den sys-

temischen Ansatz auszeichnet, so zeigt sich, dass die systemische Indikation für den Beratungsanlass stets ein Anliegen zu sein scheint, dessen Lösung nicht delegiert werden kann. Anders als beispielsweise bei der Expertenberatung, bei der der Berater den Auftrag bekommt, ein Problem stellvertretend für den Auftraggeber mithilfe seiner Expertise zu lösen. Die Erfüllung des Beratungsgegenstandes kann also im systemischen Ansatz nicht übertragen werden. Um ein tiefergehendes Verständnis für systemische Beratung zu bekommen wird im Folgenden die Bedeutung eines konstruktivistischen Verständnisses dargelegt und wie Veränderung im systemischen Sinne unterstützt und vom Ratsuchenden bewirkt werden kann. So kann die These weiter untermauert werden, dass systemische Beratung ein geeigneter Ansatz ist.

Die systemische Beratung konzentriert sich nicht in erster Linie wie in der lerntheoretischen, kognitiven Denkschule auf die Lösung der Probleme oder Behandlung der als störend empfundenen Symptome, sondern an einer humanistischen Ausrichtung, in der gemeinsam mit dem Klienten ein Raum für Veränderung geschaffen werden kann. Der Berater tritt nicht als der Experte des Problems auf, sondern der Klient wird als der Urheber seines Problems gesehen, welches er durch rekursive Prozesse aufrechterhält. Diese Aufrechterhaltung folgt der eigenen Auto-poiese und kann nachhaltig nur vom Klienten selbst behoben werden. Der Berater hat die Aufgabe, nach genauer Auftragsklärung dem Ratsuchenden zu helfen, einen Raum für den entsprechenden Veränderungswunsch zu eröffnen. Dabei helfen einerseits systemische Methoden und andererseits die Haltung des Beraters, welche von systemischen Prämissen wie Wertschätzung und Allparteilichkeit geprägt ist. Bei der systemischen Therapie und Beratung wird als zentral erachtet, dass der Klient es sich selbst ermöglicht, einen Weg aus der ungewünschten Verhaltensweise herauszufinden, die das Problem aufrechterhält.

Dabei ist es von Bedeutung, dass er erkennt, wie er die Welt beobachtet und welche Rolle dabei seine inneren Einstellungen, Werte und Erfahrungen spielen. Der Berater seinerseits hilft dem Klienten dabei zu erkennen (wissentlich, dass er selbst auch nur einen Teil der Realität wahrnimmt und selbst blinde Flecke haben kann), auf welche Art und Weise er seine Wirklichkeit konstruiert und spiegelt diese wiederum an den Klienten zurück. Hier besteht die Möglichkeit Veränderung herbeizuführen, indem sich beispielsweise eine Perspektive zeigt, die vorher noch nicht gesehen wurde oder, an Ressourcen angeknüpft werden kann, die vorher noch nicht genutzt wurden. Bei der systemischen Spielart von Beratung können nur Anliegen bearbeitet werden, die vom Klienten selbst gelöst werden können. Es ist nicht möglich sie zu delegieren wie bei der Expertenberatung. Als wissenschaftliche Grundlage dient dem Berater zum einen die neuere Systemtheorie, wie sie der deutsche Soziologe Niklas Luhmann (1927–1998) in zahlreichen Schriften bearbeitet hat, und zum anderen Erkenntnisse aus dem Konstruktivismus (vgl. Finn 2008: 99 ff.).

Neue Herausforderungen für Lernende des Pflegeberufs

Die systemübergreifende Komplexität von Ausbildung in der Pflege nimmt stetig zu. Dies liegt einerseits an den wachsenden Anforderungen an Pflegefachkräfte in Form von steigendem Arbeitsaufkommen und andererseits an den immer komplexer werdenden Pflegefällen.

Die Liegezeiten von Patienten im Krankenhaus sind so kurz wie sie noch nie waren (vgl. Bartholomeyczik 2007: 137 f.). Gründe hierfür sind der zunehmende ökonomische Druck, unter dem die Krankenhäuser durch die Kostenträger seit Einführung der DRGs stehen, ein stetiger Abbau von vollstationären Betten und ein Trend hin zu Tagesaufenthalten oder zu teilstationären Versorgungsstrukturen (vgl.

Statistisches Bundesamt 2012: 112 f.). Der Patient muss in immer kürzerer Zeit immer modernere und komplexere Untersuchungsmethoden durchlaufen. Diese sog. Clinical Pathways (z. dt. klinische Behandlungspfade) sollen eine gleichbleibende Behandlungsqualität bei größtmöglicher Effizienz sichern. Parallel dazu werden die Patienten aufgrund der immer fortschrittlicheren Behandlungsmethoden immer älter und der Grad an demenziell veränderten Menschen nimmt weiter zu. Dies wirkt sich nicht nur für die Patienten sondern auch für die Pflegekräfte, Ärzte und andere Berufsgruppen in Krankenhäusern und Pflegeeinrichtungen sehr belastend aus. Es bleibt kaum Zeit, den Patienten so zu versorgen und zu pflegen, wie er es benötigt, geschweige denn, wie es an den Pflegeschulen nach neuesten pflegewissenschaftlichen Erkenntnissen angestrebt wird. Anders gesagt, die Auszubildenden kommen gar nicht dazu, ihre erworbenen Kompetenzen in der Praxis anzuwenden. Besonders diesen Aspekt beschreiben Pflegekräfte in Untersuchungen als sehr belastend und kräftezehrend (vgl. DIP 2014: 42 ff.). Hinzu kommt ein Pflege-notstand, welcher im Moment noch auf keine Besserung hoffen lässt. Die Pflegekräfte müssen oft Dienste übernehmen, obwohl sie frei hätten. Gerade an Wochenenden und Feiertagen geht wertvolle Freizeit zur Erholung verloren, da die personelle Abdeckung dann noch einmal schmaler ist. Auszubildende bilden hier unglücklicherweise keine Ausnahme und bekommen zudem Aufgaben zugeteilt, die einer bereits examinierten Pflegefachkraft entsprechen. Raum zum reflexiven Lernen und sich Ausprobieren bleibt hier kaum. Der Pflegebereich in der Altenhilfe oder in der Kinderkrankenpflege bildet keineswegs eine Ausnahme.

Sowohl der ambulante als auch stationäre Bereich ist von den oben beschriebenen Problemen gleichermaßen betroffen (vgl. DIP 2003b: 13 ff.).

Eine Zwischenbilanz: systemisch-konstruktivistische Grundhaltung ist angezeigt

Fraglich bleibt, wie dieser Beruf, dem gesellschaftlich eine so hohe Bedeutung zukommt, weiter attraktiv bleiben kann? Die Politik antwortet u. a. mit dem Konzept der generalistischen Ausbildung und orientiert sich hierbei an den europäischen Nachbarn. Diese Implementierung geht jedoch mit einer Zunahme an Komplexität einher. Aus drei Ausbildungen mit jeweils drei Jahren Ausbildungsdauer wird eine einzige Pflegeausbildung geformt. Wie können alle Kompetenzen aus insgesamt neun Jahren Ausbildungszeit in drei Jahre trotz inhaltlicher Überschneidungen erworben werden? Es kann, pädagogisch und didaktisch, nicht mehr darum gehen, Inhalte und Fachwissen zu vermitteln. Es muss in Zukunft viel mehr um die Möglichkeit gehen, sich weiter reichende Kompetenzen anzueignen. „Know how to know“, wird einer der wesentlichen Aufgaben für Auszubildende und auch Lehrkräfte sein. Ein tiefes Verständnis von ermöglichungsdidaktischen Ansätzen muss im Repertoire der Lehrer verankert werden. Ein Baustein könnte sein, sich eine systemisch-konstruktivistische Grundhaltung anzueignen, fundiert durch ein systemisches Wissen, welches Systeme als lebende, selbstorganisierte und nach einer Eigenlogik verfahrenende Kommunikationsstrukturen versteht. Dies erscheint sinnvoll vor dem Hintergrund der sich exponentiell erhöhenden Aufgaben und Herausforderungen für Lehrkräfte.

Beratungsprozess, Kommunikation und doppelte Kontingenz

Nachdem der Beratungsbedarf und die Herausforderungen für Lehrkräfte und Lernende im Pflegeberuf genauer erörtert wurden, wird es deutlicher, dass Kommunikation die zentrale (und einzige) Operation in sozialen Systemen zu sein scheint. Doch was bedeutet Kommunikation aus einem systemtheoretischen Blickwinkel heraus betrachtet? Luh-

mann setzt voraus, dass zum Gelingen von Kommunikation drei Selektionen nötig sind, welche von den Kommunikationsteilnehmern getroffen werden. Diese sind Information, Mitteilung und Verstehen (vgl. Luhmann 1991: 330). Dabei tauschen, beispielsweise zwei Gesprächspartner entlang ihrer Absichten und Erwartungen gegenseitig Informationen aus. Diese werden jeweils vom Gegenüber ausgewählt (selektiert) und können nur aus wahrnehmbarem Verhalten bestehen, z. B. der Gesprächspartner formuliert einen Satz in der Sprache, die beide verstehen. Dieser Information wird ein Sinn zugeschrieben. Somit wird die Information als Mitteilung interpretiert. Das Gelingen der Interpretation bedeutet, dass die Mitteilung verstanden wurde. Verstehen heißt aber nicht, dass der Anschluss an die Kommunikation sinnvoll ist. Das liegt im Auge des Gesprächspartners, der die Mitteilung eventuell anders interpretiert hat. Dennoch kommt es für den Gesprächspartner zu einer sichtbaren Reaktion, auch wenn diese für den Gegenüber keinen Sinn macht. Die Einheit von Information, Mitteilung und Verstehen ist geschlossen. Somit hat im Sinne Luhmanns Kommunikation stattgefunden und konnte realisiert werden (vgl. Simon 2013: 93). Kommunikation ist demnach nicht einem einzigen Subjekt zuzuschreiben wie beispielsweise in einem überholten Sender-Empfänger-Kommunikationsmodell, wobei der Empfänger passiv die Mitteilung erhält. Sie ist vielmehr ein Phänomen, welches in sozialen Systemen beiderseits aktiv geschieht. Dass sie gelingen kann, ist durch ihre dreifache Selektion auf beiden Seiten höchst unwahrscheinlich. Grund dafür ist, dass jeder der Kommunikationsteilnehmer, für sich genommen, seine Wahrnehmungen auch anders hätte interpretieren können oder ihnen einen anderen oder gar keinen Sinn hätte zuschreiben können. „Kommunikation ist also gewissermaßen ein Spiel, das darauf beruht, dass Teilnehmer sich bei der Interpretation des gegenseitigen Verhaltens Absichten oder Motive unterstellen.“ (ebenda: 92 f.) Die

Soziologie nennt diesen Zustand Kontingenz, welcher auf beiden Seiten der Kommunikationspartner als Phänomen der doppelten Kontingenz zu verstehen ist. Das bedeutet, jeder Teilnehmer einer Kommunikation muss zu jeder Zeit damit rechnen, dass sein Gegenüber anders selektieren und dadurch seinen Kommunikationsschritt anders interpretieren könnte. Dies ist nach Luhmann die doppelte Kontingenz. Und dennoch funktioniert Kommunikation größtenteils, was einem Wunder gleich kommt.

Übertragen wir dieses Szenario auf eine Beratungssituation in einer Pflegeschule. Ein Rat suchender Lernender hat ein Beratungsanliegen, das er konkret äußert. Es könnte nun sein, dass der aufgesuchte Lernberater ihn versteht aber von einem anderen Thema anfängt zu erzählen, was ihn interessiert aber das mit der Intention des Auszubildenden nichts zu tun hat. Kommunikation findet nach Luhmann zwar statt, denn die Selektion von Information, Mitteilung und Verstehen ist durchaus gegeben. Sinn macht diese Art der Beratung, zumindest für den Klienten keine, denn das Gespräch gestaltet sich nicht anschlussfähig. Grund genug, sich in diesem Zusammenhang mit dem Thema „Sinngebung“ zu beschäftigen, denn erst „die Erwartung solch einer sinnhaften Welt [macht] Kommunikation möglich und lässt soziale Systeme entstehen.“ (ebenda: 96) Ähnlich wie die Wahrnehmung bestimmen unsere Erfahrungen, unsere Moral oder unser Weltbild die Konstruktion unserer Realität, lenken auf diese Weise unsere Aufmerksamkeit und konstituieren so für uns Sinn. Ein Beobachter mit einem geschärften Gerechtigkeitsinn wird eher die Ungerechtigkeit in den Dingen feststellen, die er wahrnimmt, da diese für ihn Sinn machen. Im Kommunikationsprozess einer Beratung geschieht etwas ganz ähnliches, mit dem Unterschied, dass nun mehrere Beobachter wahrnehmen und beurteilen. Betrachtet man nun den Beratungsprozess, so lassen sich die Beratungsanliegen und -themen den drei Sinnkategorien nach

Luhmann zuordnen. Diese werden im Folgenden beschrieben. Sie schwingen während der Beratungssituation stets implizit mit und müssen vom Berater mitgedacht werden (vgl. ebenda: 99).

Sinndimensionen in der systemischen Bildungsberatung

Die bisherige Herleitung hat gezeigt, dass in jeder Form der Beratung Kommunikation die maßgebliche Rolle spielt. Sie ist die einzige Operation innerhalb des sozialen Systems, zu dem auch das Beratungssystem gehört. Um die Vielzahl von verschiedenen Kommunikationsprozessen, mit denen wir täglich konfrontiert sind, gegeneinander und insbesondere vom Beratungsprozess abzugrenzen, bedarf es einer Aushandlung über die Sinndimensionen. Aus ihnen ergeben sich handlungsanleitende Konsequenzen für den Berater und den Ratsuchenden. So ist eine Beratung zwischen Familienangehörigen von einer Rechtsberatung oder einer Lebens- und Sozialberatung zu unterscheiden. Alle diese Beratungskontexte liefern gewisse Rahmen, in denen sich Erwartungen und Erwartungs-Erwartungen der Beteiligten widerspiegeln und die somit einen wesentlichen Teil zum Gelingen von Beratung beitragen (vgl. Simon 2014: 7 ff.). Welche besonderen Herausforderungen sich daraus für eine Bildungsberatung im Kontext einer generalistischen Pflegeausbildung stellen, wird im anschließenden Teil bei einer genaueren Betrachtung der Sinndimensionen unterzogen. Luhmann unterscheidet insgesamt drei Dimensionen, die er als Sachdimension, Zeitdimension und Sozialdimension vorstellt (vgl. Luhmann 1991: 112 ff.). Zumeist besteht eine Beratung aus einer Mischung aller drei Sinndimensionen. Es ist kaum möglich, in einem komplexen Beratungssystem nur auf der Sachebene zu bleiben, ohne die soziale Ebene mit zu berühren, denn bei gelingender Kommunikation kommt es auch immer auf die ausgehandelte Beziehung zwischen den Kommunikationspartnern

an. Im Folgenden werden die drei Sinnstrukturen nach Luhmann in ihren Eigenarten im Lichte einer Pflegeausbildung genauer dargestellt, um deren Bedeutung für die Beratung plausibler zu machen, denn: „Sinn ist das Medium, in dem sich soziale und psychische Systeme formen“ (Simon 2013: 97).

Die Sachdimension

Nach Luhmann ist die Sachdimension als universal anzusehen. Beliebige Themen ohne Einschränkung können in ihr behandelt werden. Mögliche Beratungsthemen oder Gegenstände der Beratung unterliegen keinen „Beschränkungen von Kombinationsmöglichkeiten in der Sachdimension.“ (Husserl 1940: 106-123 in Luhmann 1991: 115) In ihr findet eine Bezeichnung des Beratungsgegenstandes statt und grenzt ihn von allen anderen Möglichkeiten ab, die nach Luhmann unbegrenzt sind. Im Beratungssetting einer Pflegeschule ist dem Möglichkeitshorizont bereits eine gewisse Grenze gesetzt: Eine Beratung zum Erwerb einer Lebensversicherung beispielsweise ist hier eher ausgeschlossen, oder müsste weitervermittelt werden. Somit beschränken sich die Themen, aus denen in der Sachdimension selektiert werden könnte, auf Aspekte des Lernens oder der Ausbildung. Das wissen beide Kommunikationsteilnehmer, da sie sich im Funktionssystem Schule befinden. Hier sind die Möglichkeiten dennoch mannigfaltig. In der Sachdimension geht es um den Aspekt des Inhalts. Bezogen auf den Kontext der Beratung einer Pflegeschule sieht man deutlich, je höher die Anforderungen an den Auszubildenden durch eine fachlich hoch qualifizierte und anspruchsvolle Ausbildung werden, desto höher wird der Beratungsbedarf. Ähnlich verhält es sich mit den zu erwerbenden Kompetenzen. Je ausgefeilter die Kompetenzen in den Lernzielen formuliert werden, desto anspruchsvoller wird die pädagogische Arbeit, die einen Paradigmenwechsel für Lehrkräfte und ein neues Selbstverständnis erforderlich machen.

Man kann also davon ausgehen, dass sich ein Zusammenhang zwischen der Zunahme von Komplexität und der Zunahme an Beratungsbedarf ergeben wird. Bei einer Zusammenlegung von drei Ausbildungsgängen zu einem einzigen werden die Anforderungen weiter steigen und viele Beratungsdimensionen für Auszubildende hinzukommen.

Die Sozialdimension

Es ist von großer Bedeutung, dass in der Beratung zwischen Sinn- und Sozialdimension unterschieden wird, denn nur so lassen sich beide getrennt voneinander beobachten. Jedoch kann man die eine nicht ohne die andere denken, um beurteilen zu können, ob beide übereinstimmen oder nicht. Dies geschieht durch die gegenseitige Rekursivität der Gesprächsteilnehmer, während beide den anderen auf Konsens oder Dissens hin beobachten und entsprechend gemäß ihrer Intension die eigene Kommunikation anpassen. Bezogen auf den Beratungskontext in der Pflegeausbildung muss sich eine Lehrkraft über ihre Rolle in der Beratungssituation klar sein. Oft ergibt sich diese schon aus dem Beratungsgegenstand heraus. Wenn es sich um eine rein fachlich bezogene Beratung handelt, kann sich der Berater auf seine Expertise beschränken. Geht es um ein Konfliktgespräch, spielt die soziale Dimension eine weitaus größere Rolle. Gerade im Rahmen des Unterrichts, bei dem es sich prinzipiell um die Arbeit mit einem sozialen System handelt, besteht schnell die Gefahr, dass der Lernbegleiter sich im sozialen Geflecht verstrickt. Hier ist er nicht nur der Berater, sondern hat im sozialen System auch die Funktionsrolle des Lehrers. Aus der Zuschreibung der Rolle durch die Schüler gehen verschiedene Erwartungen an ihn hervor. Es erfordert viel Geschick und Übung hier zu differenzieren und die Eigenlogik des Systems in der Doppelrolle zu durchdringen. Weitere mögliche Rollen, die ein Lehrer bewusst oder unbewusst annehmen könnte, die ihm zuvor von Lernenden zugeschrieben

werden, wären: Manager, (Vater-)Mutterersatz, Vorgesetzter, Freund/-in, Partner/-in, Richter/-in, Rechtsbeistand oder Seelsorger/in. Besonderes Augenmerk sollte bei der Lehrkraft darauf liegen, dass sie sich stets der Rolle bewusst ist, in der sie sich gerade befindet, die sie gerade zugeschrieben bekommt und die sie ggf. annimmt, denn vermeintlich gleiche Handlungen stoßen auf unterschiedliche Reaktionen, wenn sie von einem anderen Rolleninhaber durchgeführt werden (vgl. Simon 2014: 84).

Zeitliche Dimension

Die Zeitdimension ergibt sich systemtheoretisch aus der Differenz von Vorher und Nachher. Dadurch wird erreicht, dass gerade erlebte Phänomene auf die Zukunft oder die Vergangenheit ausgedehnt werden können und dadurch unmittelbar erfahrbar werden, „sie streift allmählich auch die Zuordnung zur Differenz von Anwesendem und Abwesendem ab, sie wird zu einer eigenständigen Dimension, die nur noch das Wann und nicht mehr das Wer/Was/Wo/Wie des Erlebens und Handelns ordnet.“ (Luhmann 1991: 116). Gemessen am Zeithorizont sind die Vergangenheit und die Zukunft immer nur ein Ausschnitt der Zeit und können sich aus diesem Grund nur vorgestellt werden und nicht erlebt werden. Beratung kann immer nur in der Gegenwart stattfinden. Dennoch kann sie sich zeitlich ausdehnen, sollte jedoch einer zeitlichen Begrenztheit unterliegen. Im Schulalltag kann eine Beratungssituation nur wenige Minuten umfassen, aber auch zu einer Lernberatung über die gesamte Ausbildung hinweg und manchmal noch darüber hinaus werden. Es liegt in der Verantwortung des Beraters, die zeitlichen Abläufe im Zusammenhang mit den sozialen und sachlichen Dimensionen zu organisieren (vgl. Simon 2014: 83). Gerade hinsichtlich systemischer Methoden, wie die zirkulären oder systemischen Fragen, spielen Vergangenheit und Zukunft eine wichtige Rolle, da diese Veränderungen in Verhal-

tensweisen und somit Ressourcen, aber auch störende Muster aufdecken können und zum Perspektivwechsel anregen (z. B.: „Nehmen Sie an, es ist jetzt fünf Jahre in der Zukunft, welche Ihrer Ziele haben Sie erreicht, welche nicht und was hat Sie ggf. gehindert?“ oder „Was hat sich konkret an ihrem Lernverhalten seit der letzten Klausur verändert?“ oder „Seit wann besteht denn Ihr Problem und bis wann wollen sie es gelöst haben? Woran merken Sie, dass es gelöst wäre?“).

Der Leitfaden für beratende Lehrkräfte

Die Herleitung bis hierher hat gezeigt, dass die systemische Beratung ein Ansatz sein kann, um das Thema „Beratung“ fundiert und wissenschaftlich begründet in einer systematisierten Form zu fordern und in die Ausbildung zu implementieren. Zweitens hat sich gezeigt, dass Beratung ein nahezu unbearbeitetes Forschungsfeld in der Pflegeausbildung zu sein scheint.

Es gibt zwar Orientierungspunkte, von denen aus sich Beratung in Pflegeausbildungen etablieren könnte, eine gesetzliche Verankerung und eine somit konzeptionelle Umsetzung scheint jedoch in weiter Ferne zu liegen. Auch in einer generalistischen Ausbildung lässt eine Systematisierung von Beratungsansätzen auf sich warten.

Neben der fundierten Analyse der vorhandenen Literatur zu dem Thema war das zentrale Ergebnis, zukünftigen Bildungsberatern einen Leitfaden für ihre Beratungstätigkeit an die Hand zu geben, mit dem sie sich besser zu den auf sie zukommenden Anforderungen orientieren können. Folgende Abbildung stellt eine mögliche Entwicklung einer systemischen Beratungskompetenz dar:

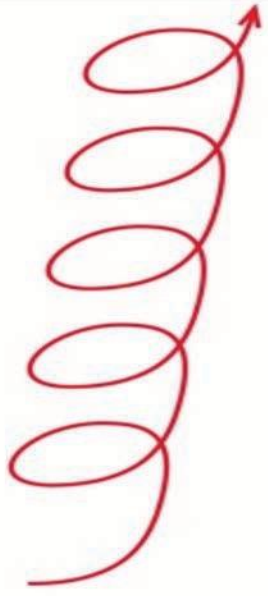
Kriterium	Aufgabe	Kompetenzspirale
Evaluationsmöglichkeit der eigenen Beratungsprozesse, z. B. durch kollegiale Beratung und andere Methoden.	Bildungsberater	
Systemische Beratungspraxis mit gegenseitigen Hospitationen	Bildungsberater	
Vertiefen der systemischen Methoden	Bildungsberater	
Systemische Methoden, z. B. Technik des zirkulären Fragens	Bildungsberater	
Reflexions- und Selbstführungskompetenz	Bildungsberater	
Paradigmawechsel vom „Lehrkörper“ zum Bildungsberater	Lehrer/Bildungsberater	
Systemisch-konstruktivistische Kompetenzen entwickeln	Lehrer	
Implementierung eines Beratungskonzeptes	Schulleitung	
Kommunikation im Kollegium	Schulträger	
Entscheidung des Trägers und der Schulleitung, systemische Beratung zu implementieren	Schulträger	
Gesetzliche Bestimmungen von Beratung in der Pflegeausbildung	Gesetzgeber	

Abbildung 3: Leitfaden für Lehrkräfte: Erwerb systemischer Beratungskompetenz (Quelle: eigene Abbildung)

Die Abbildung ist als Taxonomie zu verstehen. Am Fuß der Tabelle sind die Rahmenbedingungen beschrieben. Je weiter der Leser nach oben gelangt, begleitet er den werden den Bildungsberater, wie auf einer Leiter zu seinem Ziel: Oben angelangt, hat der Berater die höchste Stufe der Kompetenz, die nach dem Verständnis der Darstellung erworben werden kann. Parallel dazu kann verfolgt werden, wer bei den einzelnen Prozessschritten die hauptverantwortlichen Aufgaben zu bewältigen hat. Die sog. Kompetenzspirale weist auf die dynamische Sichtweise der Aneignung der Kompetenzen hin. Ähnlich wie die systemische Schleife verläuft die Kompetenzgenerierung spiralartig. In einem linearen Verständnis wären die Schritte nicht abzuarbeiten. Während des Prozesses kann es jederzeit zu Rückschritten kommen. Diese sind bestenfalls gewünscht, da sie die Reflexionsfähigkeit des Bildungsberaters fördern können, was wiederum zu einem Kompetenzgewinn und Unsicherheitsabsorption führt. Um Rück- oder Fortschritte aufdecken zu können, braucht es die Rückmeldung von Auszubildenden, Lehrerkollegen und Schulleitungen mithilfe geeigneter Evaluationsinstrumente wie der „Kollegialen Beratung“ oder dem „Reflecting Team“ auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden kann.

Der selbstreflexive, kritische Blick

Die Komplexität hinter einem Beratungsgeschehen kann nur erahnt werden. Die sich hieraus ergebende Kritik, die systemische Beratung sei nicht steuerbar und daher nicht zielgerichtet und unterläge somit einer gewissen Willkür, wurde detailliert und nachvollziehbar widerlegt. Es wurde verdeutlicht, dass ein fundiertes systemisches Handeln durchaus zielorientiert und professionell verlaufen kann. Fraglich bleibt allerdings, ob Beratung ein zu dynamischer Prozess ist, als dass man ihn mittels eines Konzepts implementieren könnte. Möglicherweise wäre dieser Gedanke zu linear gedacht. („Wenn wir

das Konzept haben, dann wird systemische Beratung schon gelingen.“). Doch die größte Herausforderung wird darin liegen, dass sich das systemische Weltbild so sehr vom technisch-naturwissenschaftlich geprägten Verständnis der wahrnehmbaren Welt abhebt. An dieser Stelle alle Beteiligten konsequent zu motivieren, scheint ein schwieriges Unterfangen darzustellen zumal systemisch zu denken mit Selbstreflexion beginnen sollte. Nicht jede Lehrkraft ist hierzu bereit, denn genau auf seine Gefühle und Schwächen zu blicken und diese in Einklang mit den eigenen Handlungen zu bringen, kann ein vorübergehend destabilisierender Prozess sein, der Moderation und Coaching nötig machen kann. Die eigene Ordnung wird auf den Kopf gestellt. Dieser Prozess darf nicht von außen und durch eine Entscheidung einer Schulleitung initiiert und übergestülpt werden. Er ist nur aus der eigenen Überzeugung heraus und durch eine innere Veränderungsbereitschaft in Gang zu setzen. Ein „Muss“ von außen wäre in der Tat übergriffig und sorgt für hohes Konfliktpotential, wenn einige Lehrkräfte nicht bereit sind, die systemische Transformation mitzugehen.

In der Pflegeausbildung eingesetzte Lehrer sind zwar Pädagogen, trotzdem gibt es noch viele Lehrkräfte, die kein Studium vorweisen können. Vor allem im Bereich Krankenpflege sind in der Vergangenheit viele Pflegekräfte zu „Unterrichtspflegern und -schwestern“ geworden, die aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr den aktiven Pflegedienst verrichten konnten. Hier fehlt ein fundiertes Verständnis von Pädagogik und Gruppendynamik sowie deren komplexe Zusammenhänge. In diesem Fall könnte ein systemischer Blick auf sich selbst mehr schaden, als dass er gut täte. Nichtsdestotrotz gibt es eine Reihe von Kollegen, die durch informelles Lernen auch ohne Studium zu hervorragenden Pädagogen werden konnten. Dennoch bleibt ein Risiko, dass Beratung nur auf wenig pädagogisch oder psychologisch geschulten Fachkräften beschränkt bliebe, was eine Qualitätseinbuße

bedeuten würde und die angestrebte Systematisierung wieder aufbrechen könnte.

Systemische Beratung fördert Professionalisierung

Durch die wissenschaftliche Herangehensweise mithilfe der Dokumentenanalyse als Instrument qualitativer Sozialforschung stellte sich heraus, dass Ansatzpunkte vorhanden sind, anhand derer eine grundlegende Systematisierung von Beratung in der Pflegeausbildung möglich wären. Große Unterschiede finden sich zwischen der Ausbildung in der Altenpflege, die meist an staatlichen oder staatlich anerkannten Schulen stattfindet, und der der Kranken und Kinderkrankenpflege, die sich zumeist in Trägerschaft von Krankenhäusern befinden. Staatlich anerkannte Schulen fallen unter die Schulgesetzgebung und unterstehen den Bildungsministerien. Hier haben sich durchaus Ansätze gezeigt, die eine fundierte Beratung ermöglichen. Im Unterschied dazu die Krankenpflegesschulen, die den Sozialministerien unterstellt sind und somit nicht in der Art von der Schulgesetzgebung profitieren können wie die staatlichen oder staatlich anerkannten Schulen. Spannend bleibt zur aktuellen Stunde jedenfalls, welchem Ministerium eine novellierte, generalisierte Ausbildung in den Pflegeberufen unterstellt sein wird.

Ein weiteres Ergebnis ist der „Leitfaden für Lehrkräfte zum Erwerb systemischer Beratungskompetenz“, der die Transformation des Selbstverständnisses einer Lehrkraft an einer solchen Bildungseinrichtung hin zu einem Lernbegleiter und Bildungsberater dokumentiert. Durch die Anwendung des Leitfadens als Tool kann ein Lernbegleiter Kompetenzen erwerben, um nach systemisch-konstruktivistischen Grundsätzen zu handeln. Für problematisch wird das „Verordnen“ der eben beschriebenen Transformation erachtet. Diese Veränderung muss von den Lehrkräften selbst gewünscht sein und kann nicht von der Schulleitung bestimmt werden. Systemi-

sche Kompetenzen erwerben Lernbegleiter nur durch eine sich selbst einschließende Reflexion ihres Handelns und durch die Erforschung ihres Erlebens und ihrer Gefühle. Abschließend kann festgehalten werden, dass sich die systemisch-konstruktivistische Beratung von anderen Ansätzen abhebt und für die Pflegeausbildung als geeignet befunden wird. Systemische Beratung kann die Professionalisierungsbewegung von Lernbegleitern und Pflegepädagogen beim Ausbilden von künftigen Pflegefachkräften fördern.

Literatur

- Arnold, R., Schüßler, I.** (1998): Wandel der Lernkultur: Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Darmstadt.
- Arnold, R., Wieckenberg, U.** (1999): Herausforderungen an die Erwachsenenbildung VGNews. Zeitschrift der Volkswirtschaftlichen Gesellschaft Wien/Niederösterreich. S. 1-2. Online im Internet: <http://uwe-wieckenberg.de/cms/Herausforderungen.pdf> (zugegriffen am 22.09.2015).
- Arnold, R.** (2014): Personalentwicklung – eine Grundlegung. Studienbrief SB-1C10 im Rahmen des Master-Fernstudienganges Systemische Beratung, TU Kaiserslautern.
- Bartholomeyczik, S.** (2007): Kurze Verweildauer im Krankenhaus – Die Rolle der Pflegenden. In Pflege & Gesellschaft 12. Jg. 2007. Beiz Juventa Verlag. Weinheim. Deutsches Institut für angewandte Pflegeforschung e. V. (Hrsg.)
- (2003): Curriculum für den Modellversuch „Erprobung einer Ausbildung in der Alten-, Kranken- und Kinderkrankenpflege mit generalistischer Ausrichtung“. Köln.
- Finn, C.** (2008): Konstruktivismus für Einsteiger. Wilhelm Fink GmbH & Co Verlags KG. Paderborn.
- Gröning, K.** (2006): Pädagogische Beratung. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Grossmann, R., Bauer, G., Scala, C.** (2015): Einführung in die systemische Organisationsentwicklung. Carl Auer Verlag. Heidelberg.
- von Hentig, H.** (1993): Die Schule neu denken – Eine Übung in praktischer Vernunft. Carl- Hanser-Verlag. München/Wien.
- Krizanits, J.** (2012): Ablauf von Beratung. Studienbrief SB0210. Im Rahmen des Fernstudium Systemische Beratung, TU Kaiserslautern.
- Luhmann, N.** (1991): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. 4. Auflage. Suhrkamp Verlag Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt am Main.
- Mayring, P.** (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung – Eine Anleitung zum qualitativen Denken. Beltz-Verlag. Weinheim/Basel.
- Ochs, M.** (2012): Ein kleiner „Leitfaden“ für die Durchführung systemischer Forschungsvorhaben (nicht nur) für Praktiker. In M. Ochs, J. Schweitzer (Hrsg.), Handbuch Forschung für Systemiker (423-448). Vandenhoeck & Ru-

precht. Göttingen.

Pfannmöller, J. (2013): Der systemische Lehrer – Ressourcen nutzen, Lösungen finden. Carl-Auer Verlag. Heidelberg.

Sahmel, K.-H. (2014): Kritische Debatte zur Generalistischen Pflegeausbildung. In Padua 9 (1). S. 19-26. Verlag Hans Huber, Hogrefe AG. Bern.

Siebert, H. (2006): Konstruktivistische Lehr-Lern-Kulturen. In Balgo, Rolf, Lindemann, Holger (Hrsg.): Theorie und Praxis systemischer Pädagogik. S. 154–176. Carl-Auer-Verlag. Heidelberg.

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

Simon, F. B. (2013): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Carl-Auer-Verlag. Heidelberg.

Simon, F. B. (2014): Einführung in die (System-)Theorie der Beratung. Carl-Auer-Verlag. Heidelberg.

Statistisches Bundesamt, Wirtschaft und Statistik (2012): 20 Jahre Krankenhausstatistik. Wiesbaden. Online im Internet: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/WirtschaftStatistik/Gesundheitswesen/20JahreKrankenhausstatistik.pdf?__blob=publicationFile (zugegriffen am 20.11.2015).

Welsch, W. (2008): Unsere Postmoderne Moderne. Akademie Verlag GmbH. Berlin.

Über den Autor:

Tobias Scheliga, M.A. Jahrgang 1976, absolvierte nach dem Abitur und Zivildienst 1999-2002 eine Ausbildung zum Gesundheits- und Krankenpfleger in Ludwigshafen am Rhein.

Nach der mehrjährigen Tätigkeit als Praxisanleiter studierte er von 2007-2011 an der Hochschule Ludwigshafen mit dem Abschluss Dipl.-Pflegepädagoge (FH). Parallel zum Studium betreute er als Qualitätsbeauftragter (Zertifizierung: DGQ-Qualitätsbeauftragter und interner Auditor) mehrere Einrichtungen der ambulanten und stationären Altenhilfe des Caritasverbandes Worms. Seit August 2011 ist er an der Fachschule für Altenpflege Ludwigshafen des Caritasverbandes für die Diözese Speyer tätig, wo er von 2013 bis 2016 an der TU Kaiserslautern, berufsbegleitend „Systemische Beratung (Master of Arts)“ studierte.



Paradise Island, je 15x175 cm,
Pigmente und Oxyde auf Papier, 2008

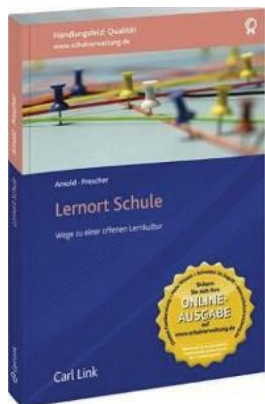


Italpark, 80x80 cm,
Pigmente & Oxyde auf Eisen, 2015

Arnold, Rolf/Prescher, Thomas (Hrsg.)

Lernort Schule. Wege zu einer offenen Lernkultur.

(Carl Link Verlag) Köln 2015, 309 Seiten, 42,00 Euro, ISBN 978-3-556-06910-3



Gesellschaft befindet sich stets im Wandel, sei es in Bezug auf Migration und interkulturelle Öffnung, oder gesellschaftspolitische Ausrichtungen und Entwicklungen, die sich aus neuen Forschungserkenntnissen ableiten lassen. Schulen stehen

als eigenständige Orte des Lehrens und Lernens in diesem Spannungsfeld zwischen Tradition und Moderne, zwischen dem Bewahren bestehender Strukturen und dem Anspruch an Veränderung und Fortschritt. Dabei müssen Prozesse und Strukturen immer wieder kritisch hinterfragt werden, um ein förderliches Lernklima zu schaffen, in dem sich Schüler/innen entwickeln können. Dabei genügt es jedoch nicht, nur die Lernprozesse und die Belange der Lernenden in den Blick zu nehmen, auch die Lehrenden selbst und deren Sichtweisen, Rollen- und Verhaltensmuster müssen dabei berücksichtigt werden, um einen nachhaltigen Wandel bewirken zu können. Nicht zuletzt müssen auch organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen in den Blick genommen werden.

In dem Buch „Lernort Schule“ werden die erforderlichen Kriterien zum Wandel der Lernkultur in einen systematischen Zusammenhang gebracht. Dazu wird zunächst von den Herausgebern eine Einführung in die Thematik gegeben, welche darauf aufbauend in sieben thematisch gegliederten Kapiteln von

verschiedenen Expert/innen aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchtet wird. Dabei werden Bezüge zu aktuellen Erkenntnissen aus der Wissenschaft und Praxis hergestellt. Wobei sich Bezüge zur Pädagogik, zur Psychologie und Philosophie aber auch zu Themen aus einem ökonomischen Blickwinkel erkennen lassen.

Das Buch startet im ersten Kapitel mit dem Titel „Lernen mit gutem Gefühl“. Dabei wird die Bedeutung emotionaler Führung für Veränderungsprozesse verdeutlicht. Eine positive Grundeinstellung sowie ein Blick auf Wohlbefinden und Chancengerechtigkeit sind als Bedingungsfaktoren eines gelungenen Wandels anzusehen. Zudem wird der Umgang mit Widerständen thematisiert. Im nachfolgenden Kapitel wird Schulentwicklung unter dem Schlagwort „Systematisch Handeln“ gefasst und Strategien zur Implementierung eines Unterrichtsqualitätsmanagements werden dargestellt. Dabei werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie Problemlagen und Hindernissen bei sogenannten „Failing Schools“ begegnet werden können.

Kapitel 3 „Lernen mit Sinn“ lässt deutlich werden, dass Wandel nur dann gelingen kann, wenn Ziele und Bestrebungen nicht nur auf einer abstrakten Soll-Ebene verbleiben, sondern auch mit den persönlichen Zielen in Verbindung gebracht werden und der Sinn und Zweck klar kommuniziert und veranschaulicht wird. Auch Möglichkeiten des Selbstcoaching können dabei zur Sinnstiftung genutzt werden. Mit „Haltung als Ressource“ wird nachfolgend eine spirituelle Führung fokussiert, welche sich mit dem Wohlbefinden der Lehrenden und Lernenden befasst, um Arbeitsbelastung bewältigen zu können. Hier spielen Faktoren wie Lernfrieden, Gesundheit und Lebensfreude eine Rolle. Im Kapitel „Mut zum Fremden“ wird gezeigt, welche Bedeutung eine interkulturelle Öffnung für den Kontext Schule hat und wie

eine interkulturelle Kommunikation gelingen kann und Strukturen aufgebrochen werden können.

„Bewegung im Raum“ stellt daraufhin den Klassenraum ins Zentrum des sechsten Kapitels. Dabei werden Anforderungen an dessen Gestaltung dargestellt, um ein offenes und angenehmes Lernklima zu befördern. Abschließend werden im Kapitel „Gemeinsam gehen“ die Eltern in den Blick genommen. Über ein partnerschaftliches Verständnis können diese dazu angeregt werden den Wandel gemeinsam mit der Schule zu begehen. Dies kann nur über einen regelmäßigen Austausch und eine offene Haltung gewährleistet werden. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Leser/innen in „Lernort Schule“ keine mustergültigen Rezepte erwarten, die strikt zu befolgen sind, vielmehr ermöglicht die Behandlung der Thematik aus den Blickwinkeln der Autor/innen unterschiedlicher Disziplinen einen differenzierten Einblick in die Thematik. Daraus lassen sich kontextbezogen und situativ Konsequenzen für Schulen mit unterschiedlichen Strukturen und Vorbedingungen ableiten.

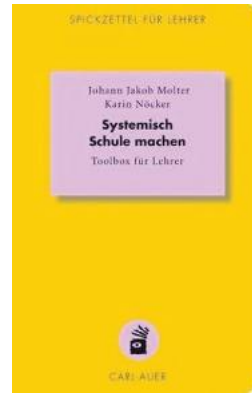
Das Buch richtet sich dabei sowohl an schulisches Personal in Leitungspositionen und Lehrkräfte in der mittleren Führungsebene. Daneben bieten die Beiträge auch einen Mehrwert für Beratende im Bereich der Schulentwicklung sowie Steuergruppen. Mit jeder Ausgabe des Buches erhält man einen Freischaltcode, mit dem man Vollzugriff auf die Online-Ausgabe erhält.

(Jan Hellriegel)

Johann Jakob Molter, Karin Nöcker,

Systemisch Schule machen.

Toolbox für Lehrer, 126 Seiten, Kt, 2015
9,95 € ISBN 978-3-8497-0074-4



„Systemisch Schule machen“ hat seinen Ausgangspunkt in der Annahme über den Schulalltag, der mit Begriffen wie Verdruss, Erschöpfung oder Burn-out beschrieben (S. 10) wird. Die Lehrer bewegen sich scheinbar in einem System, was

sich lähmend auf die Lehrenden auswirkt. Das Buch aus der Reihe „Spickzettel für Lehrer“ setzt sich hier zum Ziel, dieses Bild zu verändern, in dem sie ihr Bild von Schule verändern, aber auch in dem sie die geteilten Bilder zwischen Lehrenden, Eltern und Schülern verändern. Veränderung hat dabei weniger etwas mit machen zu tun, wie es im Titel anklingt, sondern mehr mit sichtbar werden lassen. Warum dies mit Hilfe von methodischen Leitfäden geschehen soll, begründen die Autoren mit der zunehmenden Komplexität und den steigenden Anforderungen im Schulalltag (S. 12). Eine methodische Begründung wird indes nicht mitgeliefert.

Der Titel „Systemisch Schule machen“ scheint so einer Vorstellung der Machbarkeit zu folgen. Was man machen kann, nimmt man in den Griff mit der Vorstellung, es in den Griff zu bekommen. Das, was man macht, wird so jedoch zum Machbarkeitsobjekt und nicht zum Dialog- und Interaktionspartner. Insofern beschreiben die Autoren auch, dass die größte Herausforderung darin zu sehen ist, systemische Arbeitsweisen auf den Kontext Schule zu übertragen (S. 15). Die Entwicklung einer systemischen Haltung wird auch angesprochen, scheint aber irgendwie nachrangig zu sein.

Doch gerade Haltungen prägen das systemi-

sche Denken und Handeln. Und so erscheint es als fragwürdig, warum Methoden wie das Reframing (S. 20ff.), Erwartungserwartungen (S. 33ff.), Problemschüler (S. 52ff.) oder Kommunikation (S. 63ff.) eine Herausforderung sein sollen, als systemische Arbeitsweise im Kontext Schule zu funktionieren. All diese Arbeitsweisen leben grundsätzlich von der Haltung, welche die Lehrer den Schülern gegenüber haben und von ihrer Fähigkeit, ihnen wertschätzend und anerkennend zu begegnen. Das eigentliche Problem kann daher vielmehr in der Sozialisation der Lehrenden gesehen werden, weil Schule als System zu spezifischen taken-for-granted und kollektiven Verhaltensmustern führt. Was Lehrende hier brauchen, sind in einer zunehmend komplexen Schulwelt nicht mehr Methoden, sondern Möglichkeiten, die „versteckte Tragödie institutionalisierter Fehlerziehung“ (Naranjo 2010, S. 119) durch sinnhafte Selbsterkenntnis als Voraussetzung zum Erkennen des Anderen zu überwinden.

Der Band bleibt im Sinne dieses Defizits fragmentarisch, oberflächlich und stichpunktartig. Der Spickzettel „Leitfragen für die Klassenkonferenz“ (S. 58f.) besteht beispielsweise hauptsächlich aus Fragen wie zum Beispiel „Wer ist am Problem beteiligt?“ oder „Wer leidet am Problem?“. Damit entsteht ganz der Eindruck, als ob Konflikte in einer Schule rein intellektuelle Probleme seien.

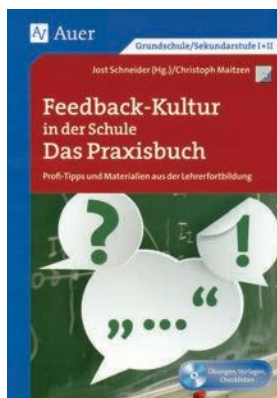
Insgesamt kann das Fazit gezogen werden, dass fraglich ist, wer das Buch braucht: Ein Lehrender, der bereits über eine systemische Vorbildung verfügt, findet kaum etwas Neues. Ein Lehrender, der gerade erst beginnt, sich systemischen Fragestellungen zu nähern, wird beim Lesen schnell feststellen, dass die einzelnen Aussagen bisweilen sehr voraussetzungsreich sind, wenn es beispielsweise um Fragen nach dem eigenen Selbstwert oder der Kommunikations- und Überlebensmuster in der eigenen Herkunftsfamilie (S. 69) geht.

(Thomas Prescher)

Jost Schneider (Hrsg.) / Christoph Maitzen,

Feedback-Kultur in der Schule. Das Praxisbuch. Profi-Tipps und Materialien aus der Lehrerfortbildung.

Augsburg, 1. Aufl. 2015, Auer-Verlag, (mit CD-Rom), 92 S.;



In der Einleitung weist der Autor auf die alltägliche Bedeutung von Rückmeldungen hin, einem Begriff, der im vorliegenden Band synonym mit Feedback verwendet wird. Allerdings geht es C. Maitzen zunächst um Rück-

meldungen im unterrichtlichen Zusammenhang (vgl. ebd. S. 5). Definiert wird Rückmeldung als „eine Information über erbrachte Leistung oder ein gezeigtes Verhalten“ (ebd. S.5), mit der ein Lernzuwachs erzeugt oder das Lernen verbessert wird (ebd.).

Strukturell unterschieden werden dann Feedbackkonstellationen nach Lehrer-Schüler-Feedback, Schüler-Lehrer-Feedback, Schüler-Schüler-Feedback, Selbst-Feedback sowie Formative Unterrichtsevaluation (vgl. ebd. S. 7).

Es folgt die Vorstellung unterschiedlicher Feedback-Modelle (so Fengler, Feedback geben. Strategien und Übungen, 4. Aufl. 2009 – Erstauflage 1998), das Johari Fenster (nach Luft und Ingham, 1955) und der Feedbackbegriff von John Hattie (John Hattie, Wolfgang Beywl, Klaus Zierer, Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“. Baltmannsweiler, 2013).

Die vorgestellten Modelle werden ausführlich beschrieben und ermöglichen so die im zweiten Teil des Buches (und auch auf der beiliegenden CD-Rom) befindlichen Arbeits-

blätter für viele gewünschte Zwecke einzusetzen. Zahlreiche Übersichten und Tabellen erleichtern ebenfalls die Orientierung.

Aus meiner Sicht wäre es aber durchaus lohnenswert und hilfreich die unterschiedlichen Modelle und Konzepte auch wissenschafts- und erkenntnistheoretisch einzuordnen und zu bewerten. So gibt es Modelle, die aus meiner Sicht eher einer naiv empirischen Theorie zuzuordnen sind, d.h. zu wenig reflektieren, dass in jedem Feedback der Feedback-Geber in erster Linie Rückmeldung gibt über sich und seine impliziten Annahmen und Welt-sichten – weil eine vermeintlich ‚sachliche‘ oder ‚objektive‘ Beschreibung einer Wirklichkeit grundsätzlich nicht möglich ist. Selbst der kritische Rationalismus, erst recht systemisch-konstruktivistische Ansätze laden zu einem differenzierteren und kritischeren Verständnis von Feedback ein.

Differenziertere Ausführungen zum Feedbackkomplex, unter dem Aspekt ‘wer macht die Botschaft?’, finden sich auch bei dem zitierten Friedmann Schulz von Thun (z.B. in „Miteinander Reden. Störungen und Klärungen, Hamburg 1981, zit. n. Sonderausgabe 2001, Reinbek, S. 69 ff.).

Der von C. Maitzen zitierte Hattie (et al) wird denn auch zurecht nur mit Fragen und nicht mit den noch bei Fengler u.a. üblichen Zuschreibungen zitiert. Hier wäre eine gründlichere Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen theoretischen Voraussetzungen und Schlussfolgerungen und eine darauf gründende und sich anschließende kritische Beurteilung der Feedback-Methoden sicher hilfreich.

So bleibt es ein detailreiches aber kritisch zu verwendenes Buch mit sicher zahlreichen Anregungen.



Demokratie der Farbe
(Ausschnitt)



Reigen, 80x200 cm,
Pigmente und Oxyde auf Eisen, 2014

Beatriz von Eidlitz

Jahrgang 1955

1955	geboren in Buenos Aires, Argentinien
1977 - 1979	Studium an der Kunstakademie in Buenos Aires bei Prof. Rivero und Prof. Valderey
1978	Übersiedlung in die Bundesrepublik Deutschland wegen der geistigen und politischen Einschränkungen der damaligen Militärdiktatur
1979 - 1985	Studium an der Kunstakademie München bei Prof. Berger und Prof. Reipka
1985	Meisterschülerin und Diplom
1985 - 1992	Mitarbeit am Neuaufbau der Papiermühle in Bad Großpertholz/Österreich
1991 - 1997	Förderatelier der Stadt München
1993 - 1994	Lehrauftrag an der internationalen Sommerakademie in Topolcianky, Slowakei
2004	Lehrauftrag an der internationalen Sommerakademie in Gizycko, Polen
2011	Atelierförderung des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst

Projekte in Kooperation

2008	„und das Paradies...“, 2 Videoinstallationen zur 850 Jahrfeier der Stadt München im und aus dem Staatstheater am Gärtnerplatz mit Karina Smigla-Bobinski
2007	„Tafelbilder“ für die Theaterperformance „Tafelfreu(n)de“ von Christina Ruf, München
2002	„Halbwertszeit“, Großinstallationen, mit A. Stetka, Ziegeleimuseum Kaufungen/Kassel
1998	Bühnenbild und Kostüm für das Tanztheater „Shoes and Clouds“ von Marta Binetti
1992	Bühnenbild und Kostüm für die Tanzoper „The Children's Crusade“ von M. Binetti

Einzelausstellung (Auswahl)

2016	Kunsttage Winnigen; Galerie Anais , München
2015	Kunsthaus Fischer , Stuttgart; Galerie Kunstblick , Balingen
2014 - 2016	„one artist show“, art Karlsruhe , mit Galerie Mollwo
2013	Kurzparkzone , München; „China, die Kehrseite“ im Einwand , München
2012	Galerie Anais , München
2011	Galerie Mollwo , Riehen/Basel;

- 2009 **VELKD**, Pullach
 „one artist show“, **art Karlsruhe** mit **Kunsthau Fischer**;
Galerie Mollwo, Basel;
Kunst-media, Ulm
- 2008 **Kunstverein** Landshut;
Galerie Anais, München
- 2007 **Mazzara & Mollwo**, Riehen/Basel
- 2004 **Kunsthau Fischer**, Stuttgart
- 2003 **Galerie Anais**, München
- 2001 **Galerie Z**, München
- 2000 **Galerie Anais**, München
- 1999 **Oberbergischer Kunstverein**, Gummersbach
- 1998 **Walter Bischoff Galerie**, Berlin
- 1997 **Galerie Anais**, München;
Kunstverein Bad Aibling
- 1996 **Galerie Kleine**, Siegen
- 1995 **Galerie FORAUM**, München
- 1994 **Estudio Lisenberg**, Buenos Aires;
Kunstkabinett, Hespert;
Galerie Anais, München
- 1993 **Galerie FORAUM**, München;
Galerie art&living, Siegen
- 1992 **Frauenkulturhaus**, München
- 1991 **Galerie Giorgio Baratto**, Portovenere/Italien;
Galerie Anais, München
- 1990 **Galerie Oskar Friedl**, Chicago/Usa; „Oxydationen“,
Galerie FORAUM, München
- 1987 **Galerie Haydn und Türk**, München
- 1985 **Galerie Oskar Friedl**, Hamburg;
Katzenberger Quatember, Kappeln/Österreich

Gruppenausstellungen (Auswahl)

- 2014 „Plakativ IV“, **Städtische Galerie**, Worpswede;
Kunst im Bundespatentgericht, München
- 2013 *Innovation and Tradition*, **Europäisches Patentamt**, München,
PLAKATIV finde ich gut, **Atelier Kuhlmann** München,
Art Karlsruhe,
Kunsthau Fischer, Stuttgart
- 2012 **Art Karlsruhe**, mit **Kunsthau Fischer**, Stuttgart,
Galerie Mollwo, Riehen/Basel
- 2011 **Ausstellung Domagateliers**, München;
Art Karlsruhe, **Kunsthau Fischer**, Stuttgart
- 2010 **Galerie Mollwo**, Riehen/Basel;
Art Karlsruhe, **Kunsthau Fischer**, Stuttgart

2009	Galerie Anais, München
2008	„Together“, Jordan National Gallery of Fine Arts, Amman; Galerie Anais, „China, die Kehrseite“
2007	Accrochage, Mazzara & Mollwo, Basel; Art Karlsruhe, Kunsthaus Fischer, Stuttgart
2006	Art Karlsruhe, Kunsthaus Fischer, Stuttgart; Mazzara & Mollwo, Basel, Schweiz
2004 - 2005	Art Karlsruhe, Kunsthaus Fischer, Stuttgart
2002	Galerie Anais, München
1998	Kunstverein Bad Aibling; art-multiple, Internationale Messe für Gegenwartskunst, Zürich
1997	Galerie Anais, München
1994	art-multiple, Düsseldorf; Galerie Oliver Schweden, München
1993	Pregnitz Museum, Wittstock; Musée de l'Art contemporain, Chamalieres
1992	„Schwerelos“, Airport Galerie, Frankfurt; Handwerksgalerie, München
1991	Kunstverein Ellwangen; Konkrete Kunst, Bratislava
1990	Ladengalerie Lothringerstraße, München; Lukaskirche, München
1989	Große Kunstaussstellung, München; Große Kunstaussstellung, Wasserburg
1988	Große Kunstaussstellung, München

Bilder in Besitz des „Museo Nacional del Grabado“ (Buenos Aires, Argentinien), des „Musée de l'Art contemporain“ (Chamaliers/Frankreich), der Sammlung der HypoVereinsbank (München), der LBS-Landesbausparkasse (München), der Stadtparkasse Nördlingen und Höchststadt a.d. Aisch und in privaten Sammlungen.

„Was sind gute Schulen?“

Ein vierbändiges Grundlagenwerk.

Schriftenreihe ‚Theorie und Praxis der Schulpädagogik‘
im Prolog-Verlag: www.prolog-verlag.de

Band 35

Klaus Moegling/ Swantje Hadeler/ Gabriel Hund-Göschel (Hrsg.)

Was sind gute Schulen?

Teil 1: Konzeptionelle Überlegungen und Diskussion

316 S., ISBN 978-3-934575-88-2, 29.80 €



Band 36

Gabriel Hund-Göschel/ Swantje Hadeler/ Klaus Moegling (Hrsg.)

Was sind gute Schulen?

Teil 2: Schulprofile und Unterrichtspraxis

246 S., ISBN 978-3-934575-89-9, 25.80 €

Band 37

Swantje Hadeler/ Klaus Moegling/ Gabriel Hund-Göschel (Hrsg.):.....

Was sind gute Schulen?

Teil 3: Forschungsergebnisse

228 S., ISBN 978-3-934575-90-5, 24.80 €



Band 38

Natalie Fischer/ Hans Peter Kuhn/ Carina Tillack (Hrsg.)

Was sind gute Schulen?

Teil 4: Theorie, Praxis und Forschung zur Qualität von Ganztagschulen

268 S., ISBN 978-3-934575-91-2, 26.80

Bisher sind **38 Bände (!)** auf www.prolog-verlag.de erschienen: u.a. Inklusive Bildung, Diagnostik und Förderung, Binnendifferenzierung, außerschulische Lerngelegenheiten, fächerübergreifendes Lernen oder die Reform der Lehrerbildung. Bei dem jeweiligen Buch können Sie auch das Inhaltsverzeichnis einsehen.

Bestellung: einfach über info@prolog-verlag.de, www.prolog-verlag.de oder im Buchhandel



Ariane de Graaf

Leitung der Geschäftsstelle
geschaefsstelle@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: _____

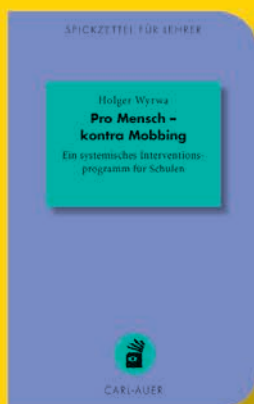


Systemisch Schule machen!

Spickzettel für Lehrer



122 Seiten, Kt, 2016
€ (D) 9,95/€ (A) 10,30
ISBN 978-3-8497-0146-8



103 Seiten, Kt, 2016
€ (D) 9,95/€ (A) 10,30
ISBN 978-3-8497-0101-7



110 Seiten, Kt, 2016
€ (D) 9,95/€ (A) 10,30
ISBN 978-3-8497-0094-2



126 Seiten, Kt, 2016
€ (D) 9,95/€ (A) 10,30
ISBN 978-3-8497-0093-5



109 Seiten, Kt, 2015
€ (D) 9,95/€ (A) 10,30
ISBN 978-3-8497-0082-9



126 Seiten, Kt, 2015
€ (D) 9,95/€ (A) 10,30
ISBN 978-3-8497-0074-4



Carl-Auer Verlag • www.carl-auer.de

Auf www.carl-auer.de bestellt – deutschlandweit portofrei geliefert!

Wir danken **Thomas Witzke**, Installationskünstler, Maler und Fotograf für seine Einwilligung seine Fotos abbilden zu dürfen.

Erratum

In unserer letzten Ausgabe „Systemische Pädagogik“ Heft 5, 2015, haben wir vergessen bei dem Beitrag von Christoph Maitzen, Unterrichtsnachbesprechungen als Coaching (S. 86-101) darauf hinzuweisen, dass dieser bereits veröffentlicht wurde in „Schulpädagogik heute: Beziehungen in Unterricht und Schule“, Heft 9 (2014); S. 1-14 (Prolog-Verlag). Wir bedauern das Versehen und danken für die Genehmigung zum Abdruck – und empfehlen die Zeitschrift „Schulpädagogik heute“ unseren Leserinnen und Lesern.

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 Bengier

Auflage:

1000 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 6, November 2016



ISSN 2193-5270