

Thomas Prescher

**-Achtsamkeit in Organisationen
– organisationale Achtsamkeit:
Pädagogische Herausforderung
einer ökologischen Transformati-
on für Nachhaltigkeit**

u.a.

Ramita G. Blume
**Aus dem
Fluss steigen**

Dunja Batarilo

**Korallen unter Strom –
systemisches Handeln –
auf Balinesisch**



Ausgabe 1/2017

SYSTEMISCHE PÄDAGOGIK



Illustration aus „Herr Eichhorn und der erste Schnee“
Esslinger, 2008



Illustration aus Gordon und Tapir
Esslinger, 2014

Inhalt

Vorwort	3
Interview	4
mit Sebastian Meschenmoser	
Beiträge:	
Ramita G. Blume	6
Aus dem Fluss steigen	
Thomas Prescher	22
-Achtsamkeit in Organisationen – organisationale Achtsamkeit: Pädagogische Herausforderung einer ökologischen Transformation für Nachhaltigkeit	
Olaf Schmidt	32
Möglichkeitsraum zulassen – statt zu lassen	
Dunja Batarilo	44
Korallen unter Strom – systemisches Handeln auf Balinesisch	
Markus Struever	56
Denn sie wissen nicht, was sie tun... - konstruktiv-kritische Anmerkungen an die bestehenden Ansätzen der Umweltbildung	
Heike Pourian	62
Die Systemische Haltung verkörpern	
Mélanie Tripod & Madeleine Bernard	68
Von Alltag, Herzmomenten und Energie-Inseln oder wie Hypnosystemik, Embodiment und positive Psychologie alltagstauglich werden.	
Karin Frey & Klaus Moegling	72
„... aufmerksam zu werden auf eigene Muster“	
Martina Purtscheller	80
MANA – maßgeschneidert und nachhaltig	
Harald Wenske	94
Der Einfluss von systemischen Konzepten und Perspektiven auf Trainings in Organisationen	
Dieter Nittel/Isabelle Pries	116
Erziehung/Bildung versus lebenslanges Lernen: Wie symbolisiert das System EINHEIT?	
Malte Strang	128
Wenn die Lösung das Problem ist	
Katharina Lamprecht	134
Wie kriege ich die systemische Kuh auf's Eis? Und dann wieder herunter?	
Buchbesprechungen	140

Vorwort

Wir freuen uns, Ihnen die 7. Ausgabe der „Systemischen Pädagogik“ präsentieren zu können – auch wenn für uns einige Wermutstropfen damit verbunden sind.

Zunächst Dank all denen, die zur Entstehung dieser Ausgabe beigetragen haben – das sind neben den Redaktionsmitgliedern Birgit Jaepelt, Dr. Thomas Prescher, Christine Rendón Benger (Satz und Layout), die Mitarbeiter von Nino Druck in Neustadt an der Weinstraße und Ariane de Graaf (Geschäftsstelle). Sie alle und einige mehr haben in den letzten sieben Jahren zum Erscheinen und Werden dieser Zeitschrift beigetragen.

Unser Dank gilt aber auch allen, die durch ihre Beiträge dazu beigetragen haben, dass die Zeitschrift inhaltlich gefüllt werden konnte. Das war – vor allem in den ersten Ausgaben – nicht immer leicht, jemanden zu finden, der bereit war, einen Beitrag zu schreiben. Und nicht zuletzt gilt unser Dank den Mitarbeitern des Carl-Auer-Verlags, allen voran Beate Ch. Ulrich, die uns vor allem in der ersten Phase mit Rat und Tat zur Seite standen.

Die jetzige Ausgabe widmet sich – wie immer – verschiedenen Themenfeldern: Zunächst freuen wir uns, dass wir Ramita Blume gewinnen konnten, einen Artikel zur „systemischen Ethik“ für unsere Zeitschrift zu schreiben. Wir sind der Meinung, dass dieser Aspekt der systemischen Pädagogik verstärkt ins Zentrum der Aufmerksamkeit gehört.

Viele weitere Artikel unseres Heftes widmen sich der praktischen Umsetzung solcher ethischen Überlegungen: so Thomas Prescher, wenn er Nachhaltigkeitsfragestellungen in Bildungsprozessen einfordert, Markus Strüver, der sich kritisch mit Umwelterziehung auseinandersetzt – und Dunja Batarilo, die in ihrem Beitrag ein gelungenes, ethisch überzeugendes Modell, nachhaltigen Handelns in ihrem Reisebericht vorstellt.

Olaf Schmidt widmet sich der Frage der systemischen Strukturaufstellungen, Harald Wenske erörtert die Frage nach der Verantwortlichkeit von Leitenden und Lehrenden für Lernprozesse, Heike Pourian fragt nach der systemischen Haltung.

Dieter Nittel und Isabelle Pries setzen sich in ihrem Beitrag kritisch mit der Frage nach der Begrifflichkeit Erziehung und Bildung auseinander – und wie sich die Idee und Praxis des lebenslangen Lernens dazu verhalten. Mélanie Tripod und Madeleine Bernard verstehen sich als ‚Herzblutsammlerinnen‘ und laden Sie dazu ein, auch ein solcher zu werden. Sie fragen nach den Gründen? Wenn Sie ihren Beitrag gelesen haben, werden auch Sie, so hoffe ich, überzeugt sein.

Martina Purtscheller und Harald Wenske widmen sich aus unterschiedlichen Perspektiven der Aus- und Weiterbildung von Mitarbeitern in Organisationen, Karin Frey und Klaus Moegling setzen sich in einem e-Mail Gespräch mit Fragen der Lehrergesundheit und Stress auseinander und Malte Sprang plädiert in seinem Beitrag für Lösungen zweiter Ordnung und einen entsprechenden Perspektivwechsel bei allen am Schulleben Beteiligten. Katharina Lamprecht lässt uns an ihrer „systemischen Kuh“ Anteil nehmen – und ich denke, manch einer wird sich wiedererkennen in seinem anfänglichen Bemühen zu erklären, was denn nun ‚systemisch‘ oder ‚systemische Pädagogik‘ sei.

Für die Kunst konnten wir Sebastian Meschenmoser gewinnen: Seine von ihm verfassten und illustrierten Bücher – Abbildungen aus „Gordon und Tapir“, „Fliegen lernen“, „Herr Eichhorn und der Besucher vom blauen Planeten“ finden Sie im Heft – eignen sich vielfältig für die pädagogische Arbeit und seien wärmstens empfohlen.

Der Wermutstropfen? Ende Mai wird die DGSP einen neuen Vorstand wählen – ich selbst werde aus dem Vorstand ausscheiden und damit auch die Redaktionsleitung abgeben. Wie es weitergeht? Das wird sich zeigen – aber in dieser Form wird die „Systemische Pädagogik“ das letzte Mal erscheinen.

Daher auch Ihnen Dank – die Sie als treue Leserin und Leser uns auf unserem bisherigen Weg begleitet haben.

Ich und wir sagen danke - allen – und adieu



Interview mit Sebastian Meschenmoser

Zu Ihrer Biografie:

- 1980 geboren in Frankfurt am Mai
- 2001 Beginn des Studiums der Freien Bildenden Kunst an der Akademie für Bildende Künste Mainz, bei Klaus Vogelgesang und Anne Berning
- 2006 Studium an der “École National Supérieure d’Art Dijon“, Wechsel in die Malereiklasse von Anne Berning
- 2007 Diplom wieder in Mainz
Nominierung zum Jugendliteraturpreis 2007 mit „Herr Eichhorn und der Mond“
- 2015 Nominierung zum Jugendliteraturpreis mit 2015 „Gordon und Tapir“
- 2016 lebt und arbeitet in Berlin
- 2017 Ausstellung „Sets“ Museum Wiesbaden (17.8.- 15.10.2017)

SP: Woher die Begeisterung für den Wilden Westen, Indianer, Karl May - die als verkehrte Welt in einigen Ihrer Bildern auftaucht -so jedenfalls meine Lesart?

SM: Als Kind hat mir mein Vater viele Italowestern gezeigt, daher kam eine gewisse Begeisterung für das Genre, auch wenn hier der Wilde Westen weitaus weniger romantisch dargestellt wird. Im Studium habe ich dann viel Karl May gelesen, wo eher eine kleine Jungs Abenteuer-Romantik/Kitsch Version des wilden Westens dargestellt wird. Diese beiden Darstellungen sind natürlich beide nicht richtig, prägen aber ein kollektives Bewusstsein. Frederic Remington hat in seinen Wild-West-Malereien ebenfalls ein idealisiertes Cowboy-Indianer Bild erzeugt. Ähnlich wie Historienmalerei werden hier durch bildnerische Darstellung historischer Begebenheiten Tatsachen fingiert. Meine noch übertriebenere Darstellung von Wild-West-anmutenden epischen Schlachten, Tier-gegen Mensch führt diesen Pseudohistorismus ad absurdum.

SP: Ihren biografischen Daten sieht man auch nicht an, dass Sie bereits ein sehr erfolgreicher Autor zahlreicher Bücher sind: Und auch bei den Büchern stellt sich mir die Frage – sind es Kinderbücher oder Bücher für Erwachsene und Kinder?

SM: Die biografischen Daten auf meiner Homepage lassen die Bücher außen vor, da ich versuche, Kunst und Kinderbuchwelt zu trennen. Meine Malereien sind zwar erzählerisch, ich will aber nicht unbedingt, daß eine konkrete Geschichte dahinter vermutet wird.

Die Bücher funktionieren sehr gut bei Kindern, auch wenn der Zeichenstil nicht so „niedlich“ ist. Die Vorstellung, daß Kinder nur runde Formen und bunte Farben mögen, sehe ich nicht bestätigt. Meine Bücher funktionieren auch für Erwachsene und beim mehrmaligen Lesen oder gar Aufwachsen mit den Büchern eröffnen sich nach und nach neue Ebenen für die Kinder. Für die Erwachsenen ist es natürlich schön, sich nicht beim Lesen zu langweilen.

SP: Um ein Beispiel zu nennen: „Gordon und der Tapir“ – erschien, wie alle Ihre Bücher bei Esslinger, im Thienemann-Esslinger Verlag, Stuttgart: „Es geht in dem Buch auf eine Weise um Trennung und je nach individueller Situation wird das von den Kindern wahrgenommen und aufgenommen.“ So Ihr Kommentar – aber es ist ja auch ein wunderbares Buch von einem geglückten Neuanfang nach einer Trennung?

SM: Das stimmt. Am Ende ist es ein guter Neuanfang und darum geht es mir auch. Manchmal muss man eben etwas trennen, damit es funktioniert und es kann sein, daß die gesellschaftlich anerkannte Norm eben nicht die Lösung ist.

SP: Ein anderes Ihrer Bücher „Herr Eichhorn und der Besucher vom Blauen Planeten“, Esslingen, Stuttgart 2012. Sie schreiben: „Dies ist zwar nicht mein neuestes Buch, aber gerade sehr aktuell. Es geht um das Auftauchen zweier „fremder“ Tiere im Wald, was für allerlei krude Mutmaßungen sorgt und am Ende eine Panik auslöst“. (So Ihr Kommentar). Lässt sich dieses Buch in Schulen, Kindergärten lesen, um für ‚Fremde‘ zu sensibilisieren? Sind Ihre Bücher ‚pädagogisch‘?

SM: Eigentlich will ich ja keine vordergründig pädagogischen Bücher schreiben. Ich denke, dieses Buch lockt durch eine lustige Geschichte in eine Situation hinein, die eine gewisse Empathie auslöst. Die Kinder wissen natürlich, daß es sich um einen Wellensittich handelt. Allerdings wird eine so überzeugende Panik im Wald verbreitet, daß man tatsächlich glauben könnte, es ginge den Vögeln um die Entführung des Bären. Beim zweiten Lesen ist völlig klar, daß die beiden Sittiche nur einen Ort zum Nisten suchen. Aber diese Mechanismen funktionieren ja auch im echten Leben. Vielleicht ist es ja aus Versehen doch etwas pädagogisch.

SP: In vielen Ihrer Bilder gibt es eine ‚verkehrte Welt‘: Tiere verhalten sich wie ‚bessere‘ Menschen, gehen aber auch auf die Jagd – und behandeln Menschen, wie diese mit Tieren umgehen (z. B. in „Tausch“, 2016; „Beute“, 2014). Wie ist für Sie das Verhältnis Tier-Mensch?

SM: Ich persönlich mag Tiere sehr gerne und finde es besonders spannend, wenn es zur Kommunikation oder zu friedlichem Kontakt zwischen verschiedenen Spezies kommt. Der Mensch versucht sich mit allen Mitteln von den Tieren abzusondern. Da kommt eine gewisse Angst vor der Natur und dem Tod zum Vorschein, da Leben und Sterben und Fressen und Gefressenwerden ein unvermeidbarer natürlicher Kreislauf ist, aus dem wir uns herausziehen wollen. Da ist so eine Urangst, die Position an der Spitze der Nahrungskette könnte gefährdet sein. Auf einer Seite sind die Bilder ja deshalb gruselig, auf der anderen, beinahe komisch.

SP: Sie stellen auch aus: im August z. B. im Museum in Wiesbaden – auf was können wir uns freuen?

SM: Die Ausstellung „Sets“ in Wiesbaden beginnt a 17. August und läuft noch bis zum 15. Oktober. Sie wird allerdings weitgehend „tierfrei“ sein. Dafür habe ich meinen alten Astronautenanzug hervorgekramt und Bilder gemalt, die sich mit dem Bild des Künstlers im Atelier und fiktiven- nicht fiktiven Welten auseinandersetzt.

SP: Wir danken für das Interview.

(Das Interview führte Rainer Hölzle)



Vergangenes kann man nicht ändern,
aber man kann **sich** ändern
– für die **Zukunft**.

Hans Fallada
(21.7.1893 – 5.2.1947)

Ramita G. Blume

Aus dem Fluss steigen

Aus dem Fluss steigen, das heißt: Die alte Habitus-Sicherheit in der ererbten Kultur preisgeben und aufhören, ein Gewächs der ersten Kulturgemeinschaft zu sein. Jetzt gilt es, vom Ufer aus eine neue Welt mit neuen Einwohnern zu gründen. (Peter Sloterdijk)

Eine von der Ethik losgelöste Pädagogik¹ ist nicht vorstellbar – oder wie Schleiermacher konstatierte: Das ethische und das pädagogische Gebiet sind ident. Jede Pädagogik impliziert eine Ethik. Und jede Ethik impliziert eine Pädagogik.

Darüber, dass zu ethischem Verhalten – einfach ausgedrückt: *zum Guten* – erzogen werden soll, herrscht innerhalb der pädagogischen Diskurse seit jeher und bis heute Einigkeit. Was aber das Gute konkret sei und was nicht, darüber streiten sich die Geister schon ebenso lange. Verschiedene Kulturen haben zu verschiedenen Zeiten verschiedene Antworten gefunden. Und: Alle Kulturen haben mit ihren Antworten immer schon das *summum bonum* für sich beansprucht – und das *summum malum* den anderen zugeschrieben. Und – noch einmal zugespitzt – mit Watzlawick: Indem sie das *summum bonum* wollen, setzen (erschaffen) sie zugleich auch

das *summum malum* (vgl. Watzlawick, 1991, S. 41).

Dass die ethischen Haltungen – die Prinzipien, Werte, Normen oder Ideologien –, die der Pädagogik traditionell als Grundlage dienten und nach wie vor dienen, den Problemstellungen des 21. Jahrhunderts bei Weitem nicht mehr gerecht werden, zeigt sich zentral am Phänomen des globalen Terrorismus. Der „Krieg der Kulturen“ findet im Inneren der medial verwirklichten globalen Weltgesellschaft statt. Eine Erziehung, die heute ihre Ziele exklusiv an eigenen kulturellen Haltungen und Habitaten – seien es christliche, islamische oder auch andere – ausrichtet und gestaltet, wird selbst Teil des Problems und verschärft gesellschaftliche Kontroversen. Eine solche Erziehung schafft mehr Probleme, als dass sie zu irgendeinem noch so *gut* gemeintem *Guten* beitragen könnte.

Die positive Herausforderung, die sich der Pädagogik im Kontext der Weltgesellschaft stellt, besteht vielmehr in der Stärkung eines globalen WIR (vgl. weiter unten), das alle regionalen Differenzen und Unterschiede als solche annimmt und in einer neuen globalen menschlichen *Kultur der Kulturen* zu friedlicher und freundschaftlicher Koexistenz befähigt.

Innerhalb der Weltgesellschaft muss professionelle Erziehung – konsequent ethisch – daher *aus dem Fluss steigen* und *aufhören, selbst ein Gewächs irgendeiner ersten Kulturgemeinschaft zu sein*, und stattdessen zum Organ einer *Kultur der Kulturen* als Basis dieser einen Weltgesellschaft werden.

Was den gegenwärtigen pädagogischen Diskursen zumeist noch fehlt, ist eben eine klare Orientierung ihrer ethischen Grundannahmen und Zielsetzungen am zur Weltgesellschaft erweiterten Horizont der Gegenwart. Genau hier setzt die systemische Ethik an.

1) Obwohl sich die Pädagogik auf den Bereich des lebenslangen Lernens bezieht und auch das Lernen von Erwachsenen beinhaltet, wird im Folgenden auf jenen Teil- bzw. Hauptbereich der Erziehung Bezug genommen, der die Erziehung von Heranwachsenden betrifft. Erziehung wird von Sozialisation als eine (unreflektierte) Anpassungsleistung an gegebene gesellschaftliche und kulturelle Normen abgegrenzt und als ein planvolles qualifiziertes (professionelles) Bewirken von Lern- und Veränderungsprozessen definiert. Mit Luhmann: „Im Unterschied zur Sozialisation muss man Erziehung auffassen als eine Veranstaltung sozialer Systeme, spezialisiert auf Veränderung von Personen.“ (Luhmann, 2009, S. 188)

1. Systemische Ethik

Das systemische Denken als eine bestimmte Art und Weise, die Welt zu sehen, impliziert – wie jedes Welt- und Menschenbild – auch eine Ethik. Im Unterschied zu traditionellen ethischen Konzeptionen ist – und bleibt – die systemische Ethik in Theorie und Praxis implizit und enthält sich jeglicher Form der Moralisierung. Sie formuliert keinerlei Was-Explikationen ethischen Verhaltens, gibt keine Auskunft darüber, was das *Gute* sei, sondern zeigt einen Weg auf, wie man dazu kommen kann, gemeinsam ein *situatives Was* zu (er) finden – und entsprechende Abmachungen zu treffen.

1.1. Theorie: Ethische Sicht und Einsicht

Die theoretische Basis, auf der die systemische Ethik beruht (vgl. Abbildung 1), führt zur ethischen Sicht und epistemologischen Einsicht, die hier in drei Dimensionen zusammengefasst sind:

- Mensch und Erkenntnis – existenzieller Selbstbezug
- Mensch und Gemeinschaft – das WIR als ethischer Horizont
- Menschen und Menschheit – Sinnsteuerung

Die Verbindung der drei Säulen lässt erkennen, dass die systemische Ethik den alten Antagonismus zwischen einer individual-ethischen und einer sozialetischen Perspektive überwindet, indem sie beide – Individuum und Gesellschaft (oder Bewusstsein und Kommunikation) – in ihrem gegenseitig konstitutiven evolutionären Zusammenhang betrachtet.

Mensch und Erkenntnis

– existenzieller Selbstbezug

Als logische Fundierung der systemischen Ethik bewährt sich Spencer-Browns Kalkül, weil es das *Beobachten* der Welt als Operation formalisiert und zeigt, wie durch den Prozess des Beobachtens unweigerlich die Welt entsteht. Beobachten ist die systemische Fundamentaloperation schlechthin und meint: Unterscheiden und Bezeichnen. Die operative Grundlage jeder individuellen Existenz ist die Unterscheidung *ich/Rest* der Welt, die für jeden Beobachter als Basis, die alles weitere Unterscheiden trägt und orientiert, immer mitläuft.

Der Beobachter setzt sich selbst (*ich*) in Differenz zur Welt, er grenzt sich ab und lokalisiert sich innen – *inside the box*. Wenn er

Abbildung 1:
Theoretische Basis der systemischen Ethik

Theoretische Basis der Systemischen Ethik	
Transklassische Logik	• Abkehr vom linearen Ursache-Wirkungsdenken hin zu einer zirkulären Sichtweise (Selbstreferenz) • Möglichkeit mit paradoxen Denkfiguren umzugehen • Wechsel vom ausschließenden Entweder-oder zum inkludierenden Sowohl-als auch
Konstruktivismus	• Erkenntnis der Beobachterrelativität allen Wahrnehmens und Erkennens • Umstellen von ontologischen WAS-Fragen auf epistemologische WIE-Fragen • Einbeziehen des Beobachters in seine Beobachtung
Systemtheorie	• Untersuchung von System/Umwelt Beziehungen • Definition System = System/Umwelt • Selbstorganisation, Selbstregelung und Selbststeuerung von Systemen in struktureller Kopplung mit ihren Umwelten
Kybernetik zweiter Ordnung	• Beobachten des Beobachtens • Steuerung der Steuerung • Organisation der Organisation

seine Augen öffnet, nimmt er eine Welt (*Rest der Welt*) wahr, die sich *outside the box* ausbreitet. Die Welt da draußen existiert als Kontinuum elektromagnetischer Wellen. Bunt, klingend und duftend wird sie erst im Kopf des Beobachters. Sie ist das Ergebnis eines komplexen Konstruktionsprozesses des Zentralnervensystems in Reaktion auf dieses Draußen. In der Sprache Matuanas bringt das Gehirn die Welt durch die Wahrnehmung erst hervor. Die Eigenschaften des Beobachters (die seine Wahrnehmung konditionieren) und die Bedingungen seines methodischen Zugangs bleiben daher auch fester Bestandteil jeder Information, die er aus einer Beobachtung (der Welt) gewinnt – besser: erzeugt. Information ist immer das systeminterne Konstrukt eines Beobachters, das auf der Grundunterscheidung *ich/Rest der Welt* aufbaut.

Um zu einer Erkenntnis der Welt zu gelangen, muss der Beobachter zunächst die Art und Weise untersuchen, wie er es bewerkstelligt (wie er beobachtet), sein Bild der Welt hervorzubringen. Aus ontologischen WAS-Fragen (Was ist die Welt?) werden die epistemologischen WIE-Fragen des Konstruktivismus: Wie konstruiert der Beobachter seine Welt? Der Beobachter wird dabei zu seinem eigenen Beobachtungsobjekt. Methodologisch bleibt ihm nichts anderes übrig, als mit eigenen Mitteln (Gehirn) eigene Mittel (Gehirn) zu untersuchen. Die Theorie menschlicher Erkenntnis wird selbstbezüglich, zirkulär: Selbsterkenntnis wird zur Welterkenntnis, Welterkenntnis wird zur Selbsterkenntnis.

So gesehen ist die Welt aber eher *inside the box* zu verorten – das heißt: im Gehirn des Beobachters.

Es wäre jedoch ein fataler Fehler, den epistemologischen und methodologischen Selbstbezug der menschlichen Erkenntnis mit einem ontologischen Solipsismus² zu verwechseln bzw. gleichzusetzen. Es gibt

2) Auch nicht vulgärkonstruktivistisch als egozentrisch-subjektive Welt(be)deutung oder als solipsistisches Herstellen einer exklusiven, ich-syntonen Privatwirklichkeit (als Wahnsystem).

sie tatsächlich, die Anderen. Der Mensch braucht andere Menschen – *outside the box* –, sonst würde es ihn schlicht nicht geben. Und jedes einzelne Gehirn muss sich von Beginn seines Lebens an mit anderen Gehirnen *outside the box* in Beziehung setzen, um sich *inside the box* überhaupt ausbilden und entwickeln zu können: „Ebenso wenig wie ein Gehirn ohne den jeweiligen Körper, der dazugehört, denkbar ist und funktionieren kann, ist das menschliche Gehirn im Singular, also ohne die Beziehung zu anderen Menschen, denkbar. Denn das Gehirn, das jeder einzelne Mensch in seinem Kopf umherträgt, hat sich ja erst anhand der von ihm mit anderen Menschen gemachten Erfahrungen strukturiert. Unser Gehirn ist also ein soziales Konstrukt, individuell einzigartig, aber geformt durch unsere jeweiligen in der Beziehung zu anderen Menschen gemachten Erfahrungen.“ (Hüther, 2015, S. 35)

Das singuläre menschliche Gehirn gibt es (ontologisch) in x-facher Ausfertigung, jedes Stück ein Unikat, *handmade by itself* (selbstorganisierend, selbstregulierend, selbststeuernd). Wäre es nicht (operational) geschlossen, wäre es kein Eigenes. Aber da das Gehirn Anlässe und Anstöße aus der Umwelt braucht, um eigene Strukturen aufzubauen und zu verändern, kurz: um zu lernen (und zu verlernen), ist es zugleich auch kognitiv offen. Systeme sind zwar autonom, aber auch abhängig von ihrer Umwelt (von anderen Systemen).

Mensch und Gemeinschaft – das WIR als ethischer Horizont

Individuelle Beobachter stehen immer schon in Beziehung zu anderen Beobachtern – und vice versa –, die gemeinsam ihr soziales System (Gemeinschaft) herstellen, aus dem der Mensch im gesunden Fall ein natürliches ethisches Empfinden bezieht. Selbst ein Mafiosi, der ohne zu zögern und ohne Gewissensbisse ab und an diesem oder jenem Zeitgenossen ins Jenseits verhilft, hat dieses Empfinden! Man muss nur gesehen haben,

wie böse derselbe Mann wird, wenn man seine Oma beleidigt. Oder anders: Die ethische Frage von Relevanz, die sich immer und überall stellt, ist schlicht jene, wo Beobachter die Grenze ihrer Gemeinschaft ziehen bzw. in welchem Horizont sie ihr WIR bestimmen. Wer gehört dazu, wer nicht? Die Grundunterscheidung *ich/Rest der Welt* ist immer von einer weiteren Unterscheidung begleitet, die da heißt: *wir/Rest der Welt*. Sie spannt – situativ durchaus verschieden – den individuellen ethischen Horizont auf.

Die Geschichte der Menschheit ist, wie Peter Sloterdijk sagt, „die Geschichte des Protektionismus und der Externalisierung (...). Die Protektion bezieht sich immer auf ein lokales Selbst, die Externalisierung auf eine anonyme Umwelt, für die niemand Verantwortung übernimmt. Diese Geschichte umspannt die Periode der Humanevolution, in der die Siege des Eigenen nur mit der Niederlage des Fremden zu bezahlen waren. In ihr dominieren die heiligen Egoismen der Nationen und Unternehmen. Weil aber die ‚Weltgesellschaft‘ den Limes erreicht und die Erde mitsamt ihren fragilen atmosphärischen und biosphärischen Systemen ein für alle Mal als den begrenzten gemeinsamen Schauplatz menschlicher Operationen dargestellt hat, stößt die Praxis der Externalisierung auf eine absolute Grenze.“ (Sloterdijk, 2009, S. 712)

Im Zeitalter der Globalisierung muss jeder Versuch einer Externalisierung des Fremden und der Umwelt notwendig scheitern. Die Erde ist rund geworden, die alten Grenzen haben ihren Sinn verloren, die neuen umfassen den ganzen Globus. Damit aber wird die Protektion des Selbst gleichbedeutend mit der Protektion des Ganzen, und die Protektion des Ganzen mit der Protektion des Selbst. Die logische Struktur der Geschlossenheit der heutigen Weltgesellschaft verlangt, die Trennung von Eigenem und Anderem (Fremdem) endgültig zu überwinden, denn die klassischen Unterscheidungen von WIR und IHR (die Anderen, die Fremden) verlieren ihre Gültigkeit. Wer heute noch versucht, an-

dere auszugrenzen, zu marginalisieren, kurz: wer dennoch „auf der Linie bisheriger Trennungen zwischen dem Eigenen und Fremden weitermacht, produziert Immunverluste nicht nur für andere, sondern auch für sich selbst.“ (Sloterdijk, 2009, S. 713)

Mit anderen Worten: Das Eigene und das Andere, das sind WIR. Das WIR inkludiert alle Menschen, umfasst die ganze Menschheit. Die Pluralität wird zur Allheit (Einheit), das Wir global und differenzlos: „Was den Menschen zum Menschen macht – oder machen will –, zeigt sich in der Herausforderung, die es für ihn bedeutet, sein Wir, das sich biologisch-evolutionär auf die Größe einer (Affen-)Horde beschränkt hatte, immer weiter auszudehnen, bis es schließlich zu einem globalen Wir geworden sein wird. Die neue Herausforderung dabei ist, dass diesem globalen Wir kein fremdes Wir – kein Sie (die Anderen) – mehr gegenübersteht, an dem es in negativer Abgrenzung die eigene Identität bestimmen könnte. Es sei denn, Außerirdische aus fernen Galaxien – Vulkanier, Borgs oder Klingonen – werden zu neuen ‚Anderen‘, ‚Außenseitern‘, ‚Außenfeinden‘ – oder aber auch zu ‚Außenfreunden‘. Denn werden wir nicht denselben Prozess der Wirausdehnung auch auf einer universalen Ebene vollziehen müssen, um die Vulkanier, die Borgs und die Klingonen in ein universales Wir einzuschließen?“ (Blume, 2016, S. 66)

Im Sinne der systemischen Ethik ist die Erziehung aufgefordert, jeden Einzelnen dabei zu unterstützen, sein individuelles Bewusstsein auf dieses differenzlose WIR – die ganze Menschheit – auszudehnen.

Menschen und Menschheit – Sinnsteuerung

Psychische oder Bewusstseinssysteme können nicht ohne soziale oder Kommunikationssysteme entstehen und bestehen und umgekehrt. Psychische oder Bewusstseinssysteme bilden die strukturelle Voraussetzung für soziale oder Kommunikationssysteme, indem sie sich an Kommunikation betei-

gen – und umgekehrt sind Bewusstseinsysteme in ihrer Entwicklung auf die Mittel der Kommunikation angewiesen: „Bewusstsein (wird) zur Reproduktion von Kommunikation in Anspruch genommen und zugleich Kommunikation zur Reproduktion von Bewusstsein, ohne dass beides verschmolzen wird.“ (Luhmann, 1984, S. 315) Um sich selbst zu konstituieren, braucht Bewusstsein Kommunikation, genauso wie Kommunikation Bewusstsein braucht.

Was beide Systemtypen verbindet, ist Sinn. „Sinn sagt, daß an allem, was aktuell bezeichnet wird, Verweisungen auf andere Möglichkeiten mitgemeint und miterfaßt sind.“ (Luhmann, 1998, S. 48) Sinn ist jene Größe, die dem aktuellen Hier und Jetzt (Realität) eine Bedeutung zuschreibt, indem sie von diesem Hier und Jetzt aus einen Verweis auf potenziell erreichbare Möglichkeiten (die Potenzialität in Bezug auf eine Sache, eine zeitliche und eine soziale Dimension) mitführt. Nur durch diesen Verweis auf einen weiteren Möglichkeitshorizont sind wir überhaupt entscheidungs- und handlungsfähig, aber auch unabweisbar aufgefordert, zu entscheiden und zu handeln – und eben dadurch Sinn zu reproduzieren, weil sich aus jeder nächsten Aktualität auch eine nächste Potenzialität errechnet. Bewusstsein und Kommunikation (als sinngesteuerte Systeme) sind in ihren Entscheidungen auf Sinn angewiesen, den sie gemeinsam verarbeiten und produzieren.

Mit Luhmann stehen Bewusstsein und Kommunikation – Individuum und Gesellschaft – durch die gemeinsame Produktion von Sinn in einem gemeinsamen Steigerungsverhältnis. Das heißt: Jede Entwicklung und Evolution von Individuum und Gesellschaft – Bewusstsein und Kommunikation – kann nur gemeinsam und parallel erfolgen. Die Logik ihres Verhältnisses ist durch das systemische *Sowohl-als-auch* bestimmt.

Dagegen steht die alte Idee, dass nur *entweder* das Individuum *oder* die Gesellschaft – Bewusstsein oder Kommunikation – gewinnen können. Ein Gewinn, eine Steigerung

auf einer Seite bedeutet einen Verlust auf der anderen Seite (Weber, Horkheimer, Adorno, Foucault): Je mehr Freiheit und Macht auf der Seite der Gesellschaft, desto weniger auf der Seite der Individuen und vice versa. Individuum und Gesellschaft befinden sich in dieser Sicht in einer Konkurrenz- und Kampfsituation, während Luhmann auf Grundlage der gegenseitigen Ermöglichung von Bewusstsein und Kommunikation auch von einer ausschließlich gemeinsam möglichen Entwicklung – der Ko-Evolution – beider Systemarten ausgeht.

Indem man die Evolution der gemeinsamen Steigerung von Individuum und Gesellschaft betrachtet, kann man auch nicht mehr vom Begriff der Anpassung sprechen. Denn wer passt sich hier wem an? Das Individuum der Gesellschaft oder umgekehrt? Die gemeinsame Steigerung ist immer auch eine gleichzeitige Steigerung.

1.2. Praxis: Ethische Haltung und Gestaltung

Die systemische Ethik versteht Haltung nicht im umgangssprachlichen Sinn als eine bestimmte Einstellung oder Meinung, sondern als das Beziehen einer Position zweiter Ordnung, einer Position der Reflexion dieser Einstellungen und Meinungen. Mit Heidegger gilt es das (eigene) Denken zu bedenken und zu überdenken, in der Absicht, die Absichten, Motive, Regeln und Muster, die das Denken bestimmen, bewusst und damit kontingent zu machen.

Absicht

Indem der Beobachter sich selbst in den Blick nimmt, kann er erkennen, dass er auch ganz ander(e)s beabsichtigen und daher beobachten hätte können. Seine Absicht wird bewusst und damit kontingent, Wahlmöglichkeiten werden sichtbar. Die menschliche Fähigkeit, eigene Absichten (Motive, Intentionen) selbst zu bestimmen und angesichts verschiedener Wahlmöglichkeiten bewusste Entscheidungen treffen zu können – kurz: der freie Wille

–, wird jedoch heute wissenschaftlich infrage gestellt. Benjamin Libets (1979) Experimente³, die scheinbar „bewiesen“ hatten, dass der freie Wille eine reine Illusion sei, haben vor allem unter den Neurowissenschaftlern für Aufregung gesorgt und eine rege Diskussion entfacht, die bis heute noch zu keinem eindeutigen Ergebnis gefunden hat.

Für Heinz von Foerster ist die Frage nach dem freien Willen eine „unbeantwortbare Frage“, die – eben weil sie keine eindeutige Antwort bereithält – damit auch mit der Freiheit verbunden ist, selbst zu entscheiden: *We are free to be free – or not to be free.* Willensfreiheit ist eine Frage des Willens. Konstruktivistisch gesehen – aber auch schon mit Kant – ist die positive Vorstellung eines freien Willens die Voraussetzung zur Verwirklichung eines solchen. Man muss frei sein wollen – und sich dafür entscheiden. Damit ist immer auch die Einsicht in die Notwendigkeit der Übernahme der Verantwortung für die jeweilige Entscheidung verknüpft.

Haltung halten

Die sozial vermittelte Idee der Verbindung von Freiheit und Wille wird in der systemischen Ethik als Challenge gedeutet, zu lernen, sich selbst im Kontext eigener Konditionierungen und Gewohnheiten zu hinterfragen, sich also selbst beim Beobachten zu beobachten. Ohne die Möglichkeit des Menschen zur Selbstbeobachtung wäre er an seine konditionierte Haltung – an Vorstellungen, Annahmen, Meinungen, Ansichten, Überzeugungen – gebunden und würde dies nicht einmal bemerken. Denn auf einer Ebene erster Ordnung sieht man eben nicht, *dass* man nicht sieht (Heinz von Foerster), ist man blind gegenüber der eigenen Blindheit, die den Blick auf die Möglichkeit der Frei-

heit verstellt. Dem Menschen ginge es dann so ähnlich wie indischen Arbeitselefanten, die man als Jungtiere an einen Pfahl oder an einen Baum festbindet. Obwohl sie zunächst Widerstand leisten und versuchen auszubrechen, kann man sie nach einer gewissen Zeit getrost losketten: So sehr haben sie sich an ihre eingeschränkte Welt gewöhnt, dass sie sich ihr Leben lang an den vermeintlichen Pfahl gebunden glauben.

Sich selbst im Kontext eigener Konditionierungen und Gewohnheiten hinterfragen zu können, setzt ein selbstreflexives Bewusstsein und Denkvermögen, eine ausreichende Sprachkompetenz voraus, die Elefanten nicht besitzen. Nur die menschliche Sprache zeichnet sich durch ihren potenziellen Selbstbezug, durch die Möglichkeit ihrer Selbstthematisierung aus: Mittels Sprache kann die Sprache zur Sprache gebracht werden. Genauso wie Menschen denken auch Tiere, sie haben ein Bewusstsein und verwenden eine Sprache, um ihr Verhalten zu koordinieren, aber nur Menschen besitzen eine Sprache, die es ihnen ermöglicht, sich auch über ihre Verhaltenskoordination zu unterhalten.

2nd-Order-Kompetenz – Sinn steuern

Die Ursachen meiner Handlungen liegen in mir; ich bin mein eigener Regler. Frankl, Jaspers oder Buber würden das vielleicht so sagen: In jedem Augenblick kann ich entscheiden, wer ich bin. (Heinz von Foerster)

Das eigene Denken zu überdenken, führt dazu, sich seiner Fremdbestimmungen und -steuerung bewusst zu werden. Hat sich der Mensch für die Freiheit seines Willens entschieden, muss er auch selbst entscheiden – und damit verantworten –, in welches (selbstbestimmte) Verhältnis er sich zu beiden Seiten der Differenz Selbstbestimmung/Fremdbestimmung setzen möchte, um selbst zu bestimmen, ob und wie er welche Einflüsse aus der Umwelt (Fremdbestimmung) als soziale Ressourcen nutzen, annehmen, kontrollieren, begrenzen oder ablehnen möchte.

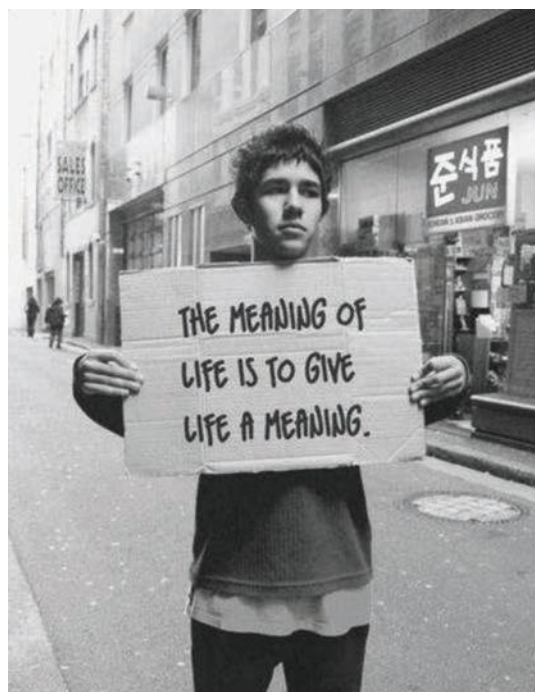
3) Versuchspersonen wurden angewiesen, sich frei zu entscheiden, welchen Arm sie heben wollten, und es dann auch zu tun. Was gemessen werden konnte, war, dass der Impuls zum Heben der entsprechenden Hand bereits ausgelöst wird, bevor die Person ihre Entscheidung dazu getroffen hat. Daraus wurde geschlossen, dass es keinen freien Willen gibt.

Selbstbestimmung bedeutet in der Praxis Selbstformung, Selbstgestaltung durch ein zielgerichtetes Einwirken auf sich selbst, auf eigene Fähigkeiten und Potenziale – unter Einschluss der Möglichkeit, andere (kontrolliert) auf sich einwirken zu lassen. Dieses *bewusste Herstellen gewollter Wirkung* (= Selbstgestaltung) erfordert die entsprechende Kompetenz, die ich als 2nd-Order-Kompetenz bezeichne: „Als präzise Definition bietet sich an: 2nd-Order-Kompetenz ist die Kompetenz, mit den eigenen Kompetenzen und den eigenen Inkompetenzen kompetent umzugehen.“ (Blume, 2016, S. 104)

2nd-Order-Kompetenz ist eine moderne Form der *Ars Vivendi*, in der sich der Mensch im Spiegel jener Vorstellungen, die er von sich selbst zeichnet, hervorbringt und das Leben nicht als bloß gegeben, sondern als aufgegeben betrachtet. Die Frage nach dem Sinn des Lebens wird zu einer Frage des bewussten und aktiven Herstellens von Sinn: Der Sinn des Lebens ist, dem Leben einen Sinn zu geben (Abbildung 2). 2nd-Order-Kompetenz ist die erforderliche Kulturtechnik. Individuelle

Abbildung 2:

The meaning of life (Kropfberger, 2015, S. 233)



2nd-Order-Kompetenz ist unerlässlich, um nicht bloß von kommuniziertem Sinn gesteuert zu werden, sondern selbst über die Annahme und Nutzung oder Ablehnung sozialer Sinnangebote entscheiden zu können, und um mit eigenen Inputs aktiv an der sozialen Sinnsteuerung teilnehmen zu können.

2. Pädagogik als ethische Kunst

Als Reflexionswissenschaft bestimmt die Pädagogik ihre ethische Haltung, indem sie die Art und Weise, wie sie den Sinn ihrer Ziele und Methoden findet, hinterfragt. Sie muss dabei ihre Absichten und Motive explizit machen und prüfen, ob diese dem WIR der ethischen Gemeinschaft – und die ist heute global – entsprechen.

Als ethische Kunst ist die Pädagogik Selbstgestaltung. Und in diese Selbstgestaltung bezieht sie alle beteiligten sozialen und psychischen Systeme ein. Sie ist im ursprünglichen Sinn der „*paideia*“ die „Kunst am Kind“, die Kunst der Beziehungs- und Menschenformung, in der das Objekt der Gestaltung die Heranwachsenden sind, die lernen und sich entwickeln sollen – heute nicht mehr bloß zu gut angepassten „Stammesmitgliedern“ (1st Order), sondern zu selbstbestimmten Weltbürgern (2nd Order).

2.1. Menschenrechte und Empowerment

Macht ist nichts anderes als „eine Gesamtheit von Handlungen, die auf potentielle Handlungen einwirken“ (Deleuze, 1992, S. 99). Wie jede Form der Einflussnahme innerhalb sozialer Kontexte beansprucht auch die Erziehung Macht. Macht ist keine individuelle Kompetenz, sondern ein Beziehungsspiel, das auf Ungleichheit und einem asymmetrischen komplementären Verhältnis der Beziehungspartner beruht: auf der einen Seite Experten (Lehrer), spezialisiert auf Lern- und Veränderungsprozesse, auf der anderen Seite die Objekte dieser Einflussnahme, die Schüler, die sich – entsprechend der Erziehungsziele – entwickeln sollen. Die Ungleichheit

der Beziehung wird sich im Laufe der Erziehung, wenn sie erfolgreich ist, jedoch immer mehr in Richtung Gleichheit verschieben, die dann endgültig erreicht ist, wenn der Zögling der Erziehung entwachsen und somit erwachsen ist. Kant spricht von Selbstübernahme.

Aber zunächst ist in der Erziehung das Verhältnis zwischen Zöglingen und Erwachsenen in höchstem Maße asymmetrisch. Einzig in der Idee der Menschenrechte wird auch hier von Anfang an eine symmetrische Grundlage der Beziehung erkennbar: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren.“ (Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, Artikel 1) Wird diese symmetrische Grundlage nicht gesehen oder gar missachtet, wird die Freiheit beschränkt, die Würde verletzt, verwandelt sich die Macht in Herrschaft (Foucault). Herrschaft ist repressive Macht, die Freiheit und Selbstbestimmung verhindert.

Produktive oder positive Macht kann es daher nur in dem Maße geben, in dem auch alle Beteiligten frei sind (Symmetrie). Erwachsene, die sich ihrer Freiheit auch bewusst sind, können jederzeit ihre Teilnahme an einer Machtbeziehung aufkündigen. Heranwachsende besitzen diese Freiheit nicht in demselben Ausmaß und sind daher hochgradig abhängig und der Erziehung ausgeliefert. Für Heranwachsende gelten zwar die Menschenrechte, aber sie haben noch kein explizites Bewusstsein davon und sind – ohne sich dessen bewusst sein zu können – der Gefahr ausgesetzt, durch Erziehung ihrer (potenziellen) Freiheit beraubt zu werden, bevor sie überhaupt davon wissen.

Genau hier setzt auch die Kritik und Argumentation der Antipädagogik an: Die Möglichkeit einer positiven Macht von vornherein ausschließend, wird Erziehung per se mit Herrschaft gleichgesetzt, die Gehorsam fordert und die Menschen auf unzulässige Weise entmündigt, indoktriniert und manipuliert. Erziehung als „herrschaftliche Fremdbestimmung“ fordere Unterwerfung und ist „als kinder-menschen-lebensfeindlich, als verbrei-

cherisch zu erkennen“ (Braunmühl, 2006, S. 71).

Damit aus dem pädagogischen Gefälle keine Herrschaft erwächst, bedarf es der Bereitschaft und Fähigkeit, die symmetrische Grundlage ihrer Macht präsent zu halten und in allen Erziehungskommunikationen und -interaktionen bewusst mitzuführen. Gelingt es der Erziehung, diese *Haltung* im konkreten Schulalltag *durchzuhalten*, konstituiert sich eine „gleichwürdige Beziehung“ (Jesper Juul), eine Beziehung auf Augenhöhe (Symmetrie), in der der Lehrer auf jegliche Form traditioneller Herrschafts- und Dominanzansprüche verzichten kann. Seine (notwendige) Autorität (Asymmetrie) bezieht er nicht aus formalrechtlichen Zuschreibungen, sondern aus seiner pädagogischen Professionalität, seiner Kompetenz, seiner Glaubwürdigkeit und Überzeugungskraft.

Positive Erziehungs-Macht übernimmt die Verantwortung für die Hinführung zur Selbstübernahme und für das Freiwerden der ihr Anvertrauten und forciert die entsprechende Kompetenzentwicklung (2nd-Order-Kompetenz) auf der Grundlage der kantischen Einsicht, dass man Kinder von Anfang an als das behandeln muss, was sie erst werden sollen. Damit stellt positive Macht die Bedingung der Möglichkeit eines menschenrechtlich fundierten Empowerments dar, das Heranwachsende dazu ermächtigt, sich selbst als frei und verantwortlich zu bestimmen. Mit anderen Worten: Die Ethik der Erziehung ist die Erziehung zur Ethik.

Ziel

Was heute gefragt ist, ist nicht ein bestimmtes lexikalisches Wissen, sondern wie man – individuell und gemeinsam – Wissen konstruieren und schaffen (finden und erfinden), Wissen reflektieren und kreativ mit Wissen umgehen kann. Im Zentrum steht das Wissen um sich selbst (Bewusstsein des Bewusstseins) – denn es geht nicht primär um die Wahrheit irgendeines Wissens (das man googeln kann), sondern, wie Thomas Bauer

betont, um die Wahrheitshaltung dessen, der Wissen erwirbt und verwendet: „Der Gebrauch von Wissen verlangt (kritisches) Wissen von sich selbst.“ (Bauer, 2008, S. 15)

Im Kontext der globalen Weltgesellschaft wird die Forderung nach 2nd-Order-Kompetenz als ethisches Erziehungsziel zur *Conditio sine qua non*. Hier findet die Pädagogik ihre nächste zentrale Orientierung, jenseits jeder Wissensvermittlung – jenseits von Google: „Was in vergangenen Jahrhunderten gerade immer nur für ein paar Weise, Erleuchtete, Genies, Herausragende, Verinnerlichte (Hineinragende) und sonstige Begünstigte, Geförderte oder auch selfmade Anthropotechniker zugänglich war, diese in uralten Traditionen immer schon lebendige und erprobte 2nd-Order-Kompetenz, soll aus ihren exklusivitätsbedingten Überschätzungen befreit und als neue globale Sozialisationsnorm das Ausbildungsziel für jeden Menschen werden.“ (Kropfberger, 2015, S. 142)

Erziehung, als Menschenrecht definiert und auf die Verwirklichung von 2nd-Order-Kompetenz in jedem einzelnen Individuum gerichtet, stellt die Bedingungen der Möglichkeit eines kulturellen Wandels auf 2nd-Order-Niveau her.

Das menschliche Potenzial, 2nd-Order-Kompetenz zu entwickeln, kann in jedem Individuum nur auf je einzigartige Weise zum Ausdruck kommen, trotzdem muss es in allen Individuen dieselben Phasen seiner Entwicklung⁴ durchlaufen:

- Konditionierung: das Hineinwachsen in die erste Kultur (1st-Order-Haltungen), das Erlernen der Kulturtechniken, die primären Sozialisations- und Enkulturationsprozesse
- Dekonditionierung: Reflexion der ersten Kultur, das Erarbeiten einer Haltung kognitiver Distanz gegenüber dem bisher Selbstverständlichen, mit dem Ziel der Einsicht in die Kontingenz jeder ersten Kultur, begleitet vom Kennenlernen anderer, fremder Möglichkeiten und Horizonte
- Rekonditionierung: Sind die 1st-Order-Haltungen als kontingent erkannt, ist das Individuum aufgefordert, seine eigene Haltung zu finden und zu verantworten. Dabei wird offensichtlich, dass diese Rekonditionierung zum erwachsenen Menschen, diese bewusste Selbstübernahme – genau wie schon Konditionierung und Dekonditionierung – nur durch Kommunikation ermöglicht wird. Das einzig Neue an dieser uralten Aufgabe der Pädagogik ist heute die Vermittlung der Globalität dieser Kommunikation, die mit ihren endgültigen ethischen Implikationen nach jener 2nd-Order-Kompetenz verlangt, die Individuen in die Lage versetzt, ihre eigene Kultur aktiv zu gestalten (= dem Leben bewusst einen Sinn zu geben), also bewusste Selbstorganisation im Rahmen kommunikativer Selbstorganisation zu verwirklichen.

4) Auch Piaget und Kohlberg gehen von einer archetypischen Stufenfolge der Entwicklung des „moralischen Urteils“ (wobei beide zwischen Ethik und Moral nicht unterscheiden) aus. Kohlbergs vierte (von insgesamt sieben) Stufen entspricht der Orientierung an konventionellen moralischen Regeln und Prinzipien (1st-Order-Haltungen). Was die Stufen von vier aufwärts anbelangt, so werden diese nicht „automatisch“ und auch nicht „archetypisch“ von jedem Menschen erreicht: Nach Kohlberg haben viele Erwachsene noch nicht einmal Stufe vier vollständig entwickelt. Ab Stufe fünf (Piagets „postkonventionelle autonome Moral“) ist die Erweiterung der Beobachtungskompetenz von 1st Order auf 2nd Order zwingende Voraussetzung.

Dekonditionierung im Sinne der Dekonstruktion von 1st-Order-Haltungen ist die Bedingung jeder Möglichkeit von Selbstbestimmung und bewusster Rekonditionierung (Selbstgestaltung, 2nd-Order-Kompetenz). Und zugleich ist die Selbstbestimmung der Individuen die Grundlage für das Entstehen einer neuen Kultur, einer globalen *Kultur der Kulturen*. Diese darf man sich nicht als uniforme Einheitskultur und auch nicht als Vermischung aller Kulturen vorstellen, sondern als eine (menschliche) Weltkultur des ge-

meinsamen Sinn-Schaffens (vgl. oben), das im Zeichen der Ermöglichung einer vielfältigen und selbstbestimmten regionalen Kulturbildung steht, die im Horizont der globalen Kommunikation zu konkreten Formen findet.

Methoden

Die systemische Pädagogik, die die Grundprinzipien des systemischen Denkens und der systemischen Beratung in die Theorie und Praxis der Erziehung integriert und in die Gestaltung ihres methodisch-didaktischen Instrumentariums einfließen lässt, stellt die ideale Bedingung für das Lernen von 2nd-Order-Kompetenz her. Denn die Hauptwerkzeuge der systemischen Beratung sind eben 2nd-Order-Methoden wie Feedback (Kommunikation der Kommunikation) und Selbstbeobachtung (Bewusstsein des Bewusstseins).

Voraussetzung, um im pädagogischen Alltag die systemischen Werkzeuge anwenden zu können, ist fraglos auch eine entsprechende Selbsterziehung bzw. Selbstanwendung im Rahmen der Lehrerbildung. Ein entsprechendes Curriculum müsste, ausgehend von der Kopplung von Pädagogik und systemischer Ethik (als Haltung und Gestaltung), systemtheoretisches und systemtherapeutisches Basiswissen (Methodologie) in Kombination mit Selbsterfahrung (und Selbsttechnik) und reflexiver Persönlichkeitsentwicklung vermitteln und die Supervision eigener Erfahrungen bieten.

Zur Implementierung der systemischen Ethik bedarf es allerdings nicht nur systemisch ausgebildeter Pädagogen, sondern auch entsprechender struktureller Rahmenbedingungen. Die Erziehung muss sich selbst gestalten, sich selbst zur Freiheit empowern. Und dieses Empowerment bedeutet, das Thema der Selbstorganisation und Autonomie, der Selbstverantwortung und Kontrolle (Steuerung) der Klassen- und Schulgemeinschaften als Fachwissen konsequent in die Kommunikation und gesellschaftspolitischen Diskurse einzubringen.

Ein „Coach“, so Peter Sloterdijk, ist jemand, „der will, dass ich will.“ Solch ein „Coach“ müsste der Minister für seine Schulen, der Direktor für seine Lehrer, der Lehrer für seine Schüler und – konsequent kybernetisch – die Schüler für den Minister sein.

2.2. Quo vadis Erziehung?

Zahlreiche empirische Befunde stellen ein grundsätzliches Motivationsdefizit der Schüler fest, das mit einem geringen Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Potenziale korreliert. Schüler schätzen ihr Kompetenzniveau bereits nach wenigen Schuljahren als gering und vor allem als nicht mehr beeinfluss- und weiter steigerbar ein: „Für Mathe bin ich eben zu dumm“. Auch Lehrer zeigen wenig Vertrauen und Selbstvertrauen, Schüler und sich selbst vom Gegenteil zu überzeugen (vgl. Spiel et al., 2011, S. 305 f.). Je weniger Vertrauen und Zutrauen im System möglich ist, desto stärker und schärfer richtet sich der Blick auf Unzulänglichkeiten, Defizite und Mängel – und Potenziale verschwinden im blinden Fleck.

Potenziale oder Defizite?

Je nachdem, ob die Erziehung auf Defizite oder Potenziale fokussiert, bilden sich auch ganz unterschiedliche Erwartungen und Erwartungserwartungen im System. Erwartungen sind der Zukunftsaspekt von Sinn: gedankliche und/oder kommunizierte An- und Vorwegnahmen von Ereignissen, die in der Zukunft liegen. Indem die erwartete Zukunft das Erleben und Verhalten im Hier und Jetzt bestimmt und eine entsprechende Muster- und Strukturbildung der Interaktion und Kommunikation bewirkt, stellt sie auch die Bedingung der Möglichkeit her, dass sich – nach dem Schema einer Selffulfilling Prophecy (Watzlawick) – in der Zukunft auch tatsächlich erfüllt, was in der Gegenwart vorweggenommen wird, seien es Mängel oder Potenziale. Der Effekt der sich selbst erfüllenden Prophezeiung im Kontext des Erziehungssystems gilt seit den 1960er-Jahren

als nachgewiesene, unbestreitbare Wirkkraft erzieherischer Prozesse. Rosenthals Experimente haben deutlich gezeigt, dass alleine schon die Erwartungshaltung des Lehrers ausreicht, Kräfte und Potenziale in den Schülern zu aktivieren, um damit das angenommene, erwartete oder prognostizierte Ergebnis auch zur Wirklichkeit werden zu lassen (vgl. Rosenthal, 1983).

Im Unterschied zu Rosenthals Doppelblind-Versuch geht es auf einer 2nd-Order-Ebene jedoch um ein bewusstes Einnehmen der positiven Erwartungshaltung: die Entscheidung für die Potenzialorientierung (die Defizite nicht ausschließt, sondern – reframed – als Entwicklungsbedarf einschließt). Potenzialorientierung ist nicht nur ein modernes Schlagwort, sondern stellt die Grundidee und Basis der Selbst-Legitimation – des Sinns – der Pädagogik dar: die Überzeugung, dass sich das menschliche Potenzial auch tatsächlich in jedem Individuum realisieren kann und – durch die Erziehung – auch wird.

Ein schwedisches Experiment, das in Form einer Dokusoap im Sender SVT ausgestrahlt wurde, weist in diese Richtung: Eine der (in Bezug auf Schulleistung und Sozialverhalten) schlechtesten Schulklassen Schwedens bekam die acht besten Lehrer des Landes – darunter Stavros Louca, ein mehrfach preisgekrönter Pädagoge – und sollte innerhalb eines halben Jahres zu einer der besten Klassen getrimmt werden. Das erstaunliche Ergebnis war, dass sie es auch tatsächlich geschafft hatte und im Fach Mathematik sogar auf Platz 1 kam. Das Geheimnis des Erfolgs liegt, so Sabine Czerny, eine der Lehrerinnen im Experiment, in dem unerschütterlichen Glauben an das Potenzial jedes einzelnen Kindes. Das Kind darf nicht als defizitäre, sondern als vielseitige Persönlichkeit, mit einer Bandbreite an Potenzialen und Kompetenzen, betrachtet werden. Von seinem Potenzial müsse man überzeugt sein – und dann dafür sorgen, dass auch das Kind zu dieser Überzeugung kommen kann und an sich selbst glaubt. Inklusion oder Exklusion?

In dem schwedischen Experiment musste sich die Klasse als Ganzes qualifizieren. Das Setting war auf Inklusion ausgerichtet: Von vornherein war klar, dass niemand ausgeschlossen wird. Alle gehören dazu, alle machen mit. Wer nicht will, wird überzeugt. Igor Adoris, Sportlehrer dieser Klasse, nahm das permanente Fernbleiben eines Schülers vom Unterricht nicht einfach hin, er zwang ihn aber auch nicht zur Teilnahme, sondern überzeugte ihn in langen Gesprächen. Aber wer hat schon im „normalen“ Schulsystem entsprechende Ressourcen und Rahmenbedingungen, um dies auch leisten zu können?

Viel einfacher und weniger personalintensiv sind Entweder-oder-Spiele, die die Heranwachsenden wie Haifische im Verdrängungswettkampf gegeneinander antreten lassen. Ist das Spiel auf Exklusion ausgerichtet, kann in letzter Konsequenz nur einer gewinnen. Die Frage ist: Wer ist der Klassenprimus? Wer sticht alle anderen aus? The winner takes it all. Die anderen scheiden aus: Another one bites the dust. Was nicht übersehen werden darf, ist, dass für das Spiel selbst durch das Zusammenwirken der Haifische eine subadditive Funktion entsteht, die mit dem Verschwinden von Komplexität und der Degeneration des Ganzen einhergeht. Die Koevolution von Individuum und Gesellschaft führt konsequent logisch diesem Muster folgend zum Verschwinden und zur Auslöschung des Ganzen: zum Weder-noch.

Wenn das Spiel jedoch auf Inklusion ausgerichtet ist und niemand ausgeschieden werden soll und darf, schließt dies eine positive und produktive Form der Konkurrenz nicht aus, sondern betrachtet sie als Antrieb, das Erfinderische und Kreative zugunsten des Ganzen anzuregen. Die Spieler treten nicht gegeneinander an, sondern *füreinander*. Der Beste ist man dann für das Ganze, für die Klasse *und* für sich selbst – für alle.

Im Gegensatz zu Entweder-oder-Regeln führen Sowohl-als-auch-Regeln zu einem Mit-einanderspielen, -arbeiten, -lernen, zur Zusammenarbeit aller zum Vorteil eines jeden.

Entsprechende Kooperationsspiele sind „Positiv-Summen-Spiele“, die zu superadditiven Ergebnissen führen. Die Beteiligten bilden ein synergetisches Verhältnis und produzieren durch ihr Zusammenwirken einen systemischen Mehrwert, der sowohl den einzelnen Spielern als auch dem Spiel zugutekommt.

Die Potenzialorientierung der Erziehung richtet sich in diesem Sinne sowohl auf die einzelnen Individuen als auch auf jenes Potenzial, das aus dem Zusammenwirken der Potenziale innerhalb der Gruppe entsteht und als Ressource genutzt werden kann.

Bis heute ist das Erziehungssystem jedoch von den alten Regeln des Entweder-oder getragen. Diejenigen Schüler, die bestimmte vorgesehene Normen und Leistungsansprüche nicht erfüllen, werden sanktioniert: „Im heutigen System ist die zugestandene Wahlmöglichkeit eindeutig beschreibbar: Entweder man bringt die geforderte Leistung – oder man wird als Exkludierter in die Akten inkludiert. Tertium non datur.“ (Blume, 2012, S. 195)

Selektion funktioniert nach den Regeln des Entweder-oder und ist an Exklusion orientiert. Bourdieu spricht sogar von Eliminierung: „Von unten bis ganz oben funktioniert das Schulsystem, als bestünde seine Funktion nicht darin, auszubilden, sondern zu eliminieren. Besser: in dem Maß, wie es eliminiert, gelingt es ihm, die Verlierer davon zu überzeugen, dass sie selbst für die Eliminierung verantwortlich sind.“ (Bourdieu, 2001, S. 21) In der Praxis betrifft das Selektionsmodell vor allem jene Gesellschaftsgruppen, die über wenig soziale Ressourcen verfügen – was nach wie vor von der familiären Herkunft abhängig ist. Dass sich besonders die frühe Selektion nachteilig auf das Gesamtbildungsniveau der Schüler und damit die Gesellschaft als Ganzes auswirkt, hat u. a. die PISA-Studie deutlich gezeigt: Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung ist in den „PISA-schwachen“ Ländern eklatant hoch.

Erziehung oder Selektion?

Das kardinale Problem der auf Exklusion orientierten Systembedingungen beruht auf der strukturellen Paradoxie, dem Widerspruch von Erziehung und Selektion: „Die Schule ist in gewissem Sinne die Einheit zweier Funktionen, die in der pädagogischen Reflexion nicht mehr integriert werden können, nämlich der Funktion der Erziehung und der Funktion der sozialen Selektion – sei es für weiterführende Erziehung, sei es für Berufe im Wirtschaftssystem. Als Pädagoge hält der Lehrer sich nur für Ausbildung und Erziehung zuständig, als Schulmann betreibt er mit dem Urteil, das er kommuniziert, Selektion.“ (Luhmann, 1998, S. 977) Der Lehrer hat zwei logisch widersprüchliche Aufträge (Funktionen, Rollen) zu erfüllen und gerät dadurch in eine Zwickmühle – in ein klassisches Double Bind (Gregory Bateson): Er wird zugleich zum Freund und Feind des Schülers. Und der Schüler erhält gleichzeitig zwei Botschaften, die sich gegenseitig aufheben.

Damit verlieren aber auch die Kernprozesse der Erziehung – Lehren und Lernen – ihre Grundlage. Denn: Um seine Funktion der Erziehung überhaupt wahrnehmen und ausüben zu können, ist der Lehrer auf ehrliche Rückmeldungen seiner Schüler angewiesen. Ob der latenten Exklusionsgefahr ist jedoch zu erwarten, dass der Schüler sich hüten wird, Fehler oder Unwissenheit zuzugeben, und stattdessen Wissen vortäuschen wird. Damit gerät aber jedes Verhalten, jede Äußerung des Schülers von vornherein unter Simulationsverdacht. Auf Ehrlichkeit kann nicht gesetzt werden.

Was damit desavouiert wird bzw. unter Generalverdacht gerät, ist Vertrauen. Vertrauen aber gilt – das zeigen empirische Befunde – nicht nur als Basis, sondern auch als zentrale Ressource jeder gelungenen Lehrer-Schüler-Beziehung. Kann die Erziehung aber nicht mehr auf das Vertrauen vertrauen, muss sie diesen Mangel durch Kontrolle, durch permanentes Überprüfen und Überwachen, kompensieren. Aus Machtbeziehungen, die

auf Vertrauen gründen, wird Herrschaft, die Kontrolle braucht, um ihre Ziele durchzusetzen. Herrschaft aber legitimiert Widerstand. Und Widerstand hat im pädagogischen Alltag viele Gesichter – angefangen von harmlosen Disziplinstörungen und Regelverletzungen, vom Schuleschwänzen über Mobbing und Schulphobien bis hin zu Vandalismus, Gewalt und Amok. Nicht erstaunlich, dass auch der Gesundheitszustand der Lehrer entsprechend „angeschlagen“ ist: Der Lehrberuf zeichnet sich durch ein überdurchschnittlich hohes Burn-out-Risiko aus (vgl. Schaar-schmidt, 2006).

Lernen oder Fehler vermeiden?

School is not about learning but about avoiding mistakes. (Peter M. Senge)

Heinz von Foerster bezeichnete Schulen als „staatliche Trivialisierungsanstalten“. Erziehungsziel ist es, vorab festgeschriebene Resultate reproduzieren zu können. Wer nach Schema F funktionieren soll, verliert aber rasch seine Begeisterung. Travers Zitat aus den 1970er-Jahren trifft heute noch zu: „The school is more likely to be a killer of interest than the developer.“ Zu trivialen Maschinen stilisiert, bieten die Schüler jedoch den enormen Vorteil, sich hervorragend auf Fehler hin beobachten zu lassen und sich anhand von fehlerhaftem beziehungsweise fehlerfreiem Operieren auch selektiv behandeln zu lassen. Da Schüler ihrem Wesen jedoch nicht trivial sind, stellt sich die Frage, wie sie mit diesen trivialisierenden Konstellationen und der damit verbundenen pädagogischen Zumutung umgehen können. Die Antwort ist – mit Luhmann – im sogenannten „hidden curriculum“ zu finden, dem heimlichen Lehrplan, der die Schüler lehrt, diese pädagogischen Einengungen zu unterlaufen. Dem heimlichen Lehrplan entsprechend lernen die Schüler die Politik des eigenen Vorteils zu verfolgen, sie lernen Strategien der Unaufrichtigkeit, lernen Tarnen und Täuschen, Blenden und Bluffen – und lassen sich auf eine Doppelmo-

ral ein: „Von ‚Doppelmoral‘ kann dann die Rede sein, wenn die abgeschirmte Welt nicht so dargestellt werden kann, wie sie erfahren wird. (...) Kinder und Jugendliche geben vor, was nicht der Fall ist, und halten zurück, was der Fall ist, ohne dabei in einem Kantischen Sinne zu lügen. Sie verhalten sich strategisch, also passen sich der pädagogischen Welt zum Schein oder in Teilen an, ohne die eigene Welt durchscheinen zu lassen.“ (Oelkers, 2005, S. 103)

Das Erziehungssystem hat sich bisher für die Seite der Trivialisierung entschieden und stellt das Nichttriviale unter die Schirmherrschaft der Trivialisierung: Schüler lernen den heimlichen Lehrplan.

Ein nicht triviales Erziehungssystem hingegen ist nicht output-, sondern prozessorientiert. Was damit in den Fokus rückt, ist das Lernen selbst, das gelernt wird. Heinz von Foerster nennt die entsprechenden Institutionen des Erziehungssystems „Schulen zweiter Ordnung“: „Wir müssten offene Bildungsinstitutionen schaffen, in denen die Lehrenden nicht wissen, welche Ergebnisse bei ihren Veranstaltungen erzielt werden, und in denen die Autonomie der Studierenden ernst genommen wird. Stellt Euch vor, es gäbe eine Welt mit ‚Schulen zweiter Ordnung‘, in denen man das Lernen lernt, das Gestalten gestaltet, das Planen plant – oder das Erfinden erfindet.“

Auf das Nichttriviale zu setzen, bedeutet aber klarerweise nicht, dass auf Prozesse der Trivialisierung vollständig verzichtet werden soll oder kann (jedes Üben einer Fertigkeit ist eine notwendige Form von Trivialisierung). Im Sinne der systemischen Ethik ist die Erziehung jedoch aufgefordert, eine Fokusveränderung (vgl. Abbildung 3) hin zum Nichttrivialen – wie es dem Menschen entspricht – zu vollziehen. Einem menschenrechtlich fundierten Empowerment zu folgen bedeutet, jede Form von Trivialisierung in den Dienst und unter Kontrolle des Nichttrivialen zu stellen, so wie Fingerübungen am Klavier dem Spielen einer Sonate dienen.

Menschenrechtlich fundiertes Empowerment

Defizite	⇒	Potenziale
Exklusion	⇒	Inklusion
Entweder-oder Regeln	⇒	Sowohl-als auch Regeln
Gegeneinander	⇒	Füreinander
„Haifischkonkurrenz“	⇒	Kooperation
subadditive Funktionen	⇒	superadditive Funktionen
Weder-noch Resultate	⇒	Mehrwerte
Selektion	⇒	Erziehung
Output-Orientierung	⇒	Prozessorientierung
Lernen, Fehler zu vermeiden	⇒	Lernen des Lernens
Heimlicher Lehrplan	⇒	Begeisterung

Abbildung 3:

Fokusveränderung der Erziehung im Sinne eines menschenrechtlich fundierten Empowerments

3. Schlussplädoyer

Wer will, dass die Welt so bleibt, wie sie ist, der will nicht, dass sie bleibt. (Erich Fried)

Im Kontext der Koevolution von Individuum und Gesellschaft kommt der Erziehung zweifellos eine zentrale Funktion zu. Reinhard Kahl spricht von Schulen als Treibhäusern der Zukunft. Die Idee, dass der Schlüssel der Zukunft in der Qualität der Erziehung liegt, ist nicht neu, bereits Kant schreibt in seinen Vorlesungen über Pädagogik: „Vielleicht, dass die Erziehung immer besser werden, und dass jede folgende Generation einen Schritt näher tun wird zur Vervollkommenung der Menschheit; denn hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur. Von jetzt an kann dieses geschehen. Denn nun erst fängt man an, richtig zu urteilen, und deutlich einzusehen, was eigentlich zu einer guten Erziehung gehöre. Es ist entzückend, sich vorzustellen, dass die menschliche Natur immer besser durch Erziehung werde entwickelt werden, und dass man diese in eine Form bringen kann, die der

Menschheit angemessen ist. Dies eröffnet uns den Prospekt zu einem künftigeren glücklicheren Menschengeschlechte.“ (Kant, 1982, S. 12)

Nicht die Kant'sche Vision hat sich geändert, auch nicht das Nahverhältnis von Pädagogik und Ethik. Was sich jedoch fundamental verändert hat, ist der globale Horizont, in dem die Pädagogik heute agieren muss. Sie kann ihre Orientierungen nicht mehr exklusiv in der Anpassung an die je eigene Kultur und im Modus der Abgrenzung zu anderen Kulturen finden, sondern muss auf die Kompetenz zu aktiver, bewusster und kommunikativer Selbstorganisation in jedem Individuum setzen.

„Jetzt gilt es, vom Ufer aus eine neue Welt mit neuen Einwohnern zu gründen.“ (Sloterdijk, 2009, S. 302)

Literatur

Bauer, Thomas A./Ortner, Gerhard E. (2008): Bildung für Europa. Politische Ansprüche und Anregungen für die Praxis. Paderborn: B + B Medien.

Blume, Ramita G. (2012). Ethik hat keinen Namen. Erziehung als Anthropotechnik bewusster Evolution von Individuum und Gesellschaft. Heidelberg: Carl Auer.

Blume, Ramita G. (2016): Systemische Ethik. Orientierung in der globalen Selbstorganisation. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Bourdieu, Pierre (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg: VSA-Verlag.

Braunmühl, Ekkehard von (2006): Antipädagogik. Neuauflage. Leipzig: Tologo.

Deleuze, Gilles (1992): Foucault. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foerster, Heinz von (1993): Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Foerster, Heinz von/Pörksen, Bernhard (1999): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners. Gespräche für Skeptiker. 3. Auflage. Heidelberg: Carl Auer.

Hüther, Gerald (2015). Etwas mehr Hirn, bitte. Eine Einladung zur Wiederentdeckung der Freude am eigenen Denken und der Lust am gemeinsamen Gestalten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kant, Immanuel (1982): Vorlesung über „Pädagogik“ (gehalten 1776/77). In: Ders.: Ausgewählte Schriften zur Pädagogik und ihrer Begründung. Hrsg. von Groothoff, H. H., 2. Auflage. Paderborn: Schöningh, S. 7–59.

Kropfberger, Karl (2015). Elementare Totalität. Ein operatives Schema der Selbstreferenz. Heidelberg: Carl Auer.

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

Luhmann, Niklas (1998): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2004): Schriften zur Pädagogik. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2009): Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Oelkers, Jürgen (2005): Glaubensbekenntnisse und Doppelmoral: Einige Verlegenheiten der Pädagogik. In: Horster, Detlef/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Pädagogik und Ethik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rosenthal, Robert/Jacobson, Leonore (1983): Pygmalion im Unterricht – Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler. Weinheim u. a.: Beltz.

Schaarschmidt, Uwe (2006): Die Potsdamer Lehrstudie. Ergebnisüberblick. Schlussfolgerungen und Maßnahmen. https://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdfschw/pdfschw0809/lehrergesundheit_potsdamer_lehrerstudie_06.pdf [abgerufen am 29.3.2017].

Sloterdijk, Peter (2009): Du musst dein Leben ändern. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Spiel, Christiane/Lüftenegger, Marko/Wagner, Petra/Schober, Barbara/Finsterwald Monika (2011):

Förderung von Lebenslangem Lernen – eine Aufgabe der Schule. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.): Stationen Empirischer Bildungsforschung. Traditionslinien und Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 305–316.

Watzlawick, Paul (1991): Vom Schlechten des Guten. München: Piper.

Über die Autorin:

Dr. Ramita G. Blume, MSc, MSc studierte Pädagogik, Philosophie, Publizistik, Medien- und Kommunikationswissenschaft. Sie ist Leiterin des Instituts für Integrative Bildung Sympaidea (Wien, Innsbruck) und Lehrbeauftragte für Supervision, Systemische Beratung und Kommunikation. Zuletzt erschienene Publikation: Systemische Ethik. Orientierung in der globalen Selbstorganisation (Vandenhoeck & Ruprecht, 2016).

www.dr-blume.at

www.sympaidea.com



Illustration aus „Herr Eichhorn und
der Besucher vom blauen Planeten“, Esslinger, 2013

Thomas Prescher

-Achtsamkeit in Organisationen – organisationale Achtsamkeit: Pädagogische Herausforderung einer ökologischen Transformati- on für Nachhaltigkeit

1. Einleitung

„Wir ahmen unsere Umwelt nach. Wenn unsere Umwelt tot ist, sterben wir auch.“ (Lair & Lechler 1985, 202).

Diese Metapher aus einer eindrücklichen Beschreibung einer Therapiegeschichte steht dafür, dass wir den Fluss des Lebens in uns töten. Mit allem, was wir bauen, entziehen wir uns selbst die Lebensgrundlage und wir verlieren unsere Natürlichkeit. In der Diskussion über Naturverständnisse in der Nachhaltigkeitsdebatte wird deutlich, dass zum Einen das Thema Natur als Kommunikationsinhalt in dem Maße zunimmt, wie der Bezug zur Natur abnimmt (Rink et al. 2004, 16f.), und dass andererseits auch der Bezug zur eigenen Natur verloren gegangen ist (vgl. Büntig 2010, II). Das Thema Achtsamkeit in Organisationen und organisationale Achtsamkeit stellt daher einen Ansatz dar, danach zu fragen, ob Achtsamkeit einen Beitrag für die ökologische Transformation leisten kann und ob das Konzept individueller Achtsamkeit mit der Logik formaler Organisation verbunden werden kann.

2. Bildung für nachhaltige Entwicklung ohne Nachhaltigkeitsdimension des Selbst

Nachhaltigkeitsfragestellungen sind Umweltprobleme. Untersuchungen zum Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

(vgl. Rieckmann 2010, 173), Programm- und Kursanalysen für Volkshochschulen (vgl. Henze 1998, 33ff) und Angebotsanalysen für die außerschulische BNE (Michelsen et al. 2013, 87) zeigen, dass häufig auf Themen wie Energie, Klima, Abfallwirtschaft, Bauen, Mobilität u.a.m. Bezug genommen wird. In der Folge, so de Haan (2008, 27), führe dies zu einer Dominanz kognitiver Muster. Damit einhergehend wird die Kritik formuliert, dass die Orientierung auf Wissen bzw. Inhalte, die über das Verhältnis zur Umwelt und Natur aufklären, nicht ausreichend sei (vgl. Bol-scho 2010, 205).

Das Grundproblem der durch die OECD formulierten Schlüsselkompetenzen kann mit Rauch et al. (2008, 146) in der Orientierung auf ein reflexives Denken und Handeln gesehen werden. Hier wird davon ausgegangen, dass die Reflexivität die Fähigkeit zum Umgang mit komplexen Situationen ermöglicht und einen Ansatz darstellt, aus Erfahrungen kritisch zu lernen. So werden durch Rieckmann (2010, 118ff.) 19 Schlüsselkompetenzen im Rahmen einer Delphistudie für eine nachhaltige Entwicklung durch Bildung formuliert. Dazu gehören zum Beispiel „Aus-einandersetzung mit der Welt“, „verstehen anderer Perspektiven“ oder „vernetztes/in-terdisziplinäres Denken“. Die Bund-Länder-Kommission hat in ihrem Gutachten (BLK 1999, 25) diesbezüglich bereits festgestellt, dass die BNE den Dualismus von Mensch-Natur unterfüttert und dass die Zusammenhänge selbst als zu abstrakt formuliert werden. Zum Beispiel wird für den Aspekt der Gesundheitsförderung auf das Kernfeld Ernährung abgestellt, und dabei auf das Verhältnis Fleischkonsum und Artenschutz oder Umweltverschmutzung verwiesen. Es geht hier um abstrakte Einstellungen wie Gerechtigkeit und Ökologie (vgl. BLK 1999, 75f.), ohne jedoch das darin wohnende subjektive Moment zu erfassen. Die innere Dimension

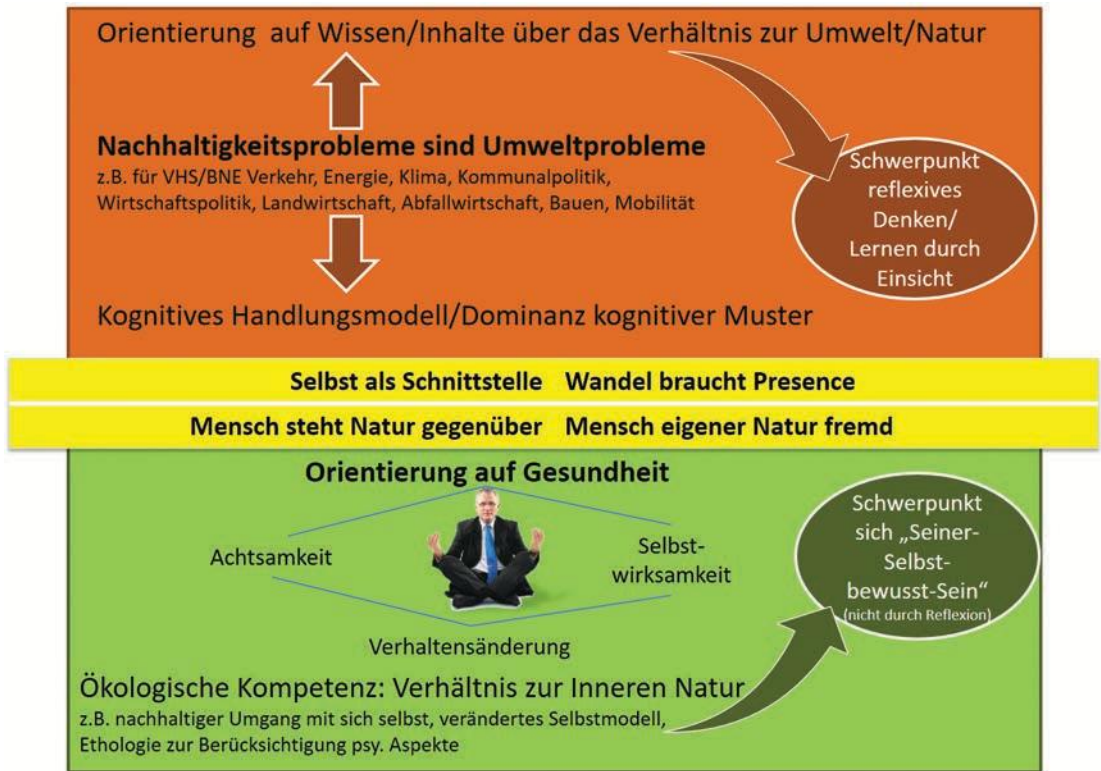


Abbildung 1: BNE ohne Nachhaltigkeitsdimension des Selbst.

Quelle: Eigene Darstellung.

des Selbst als Selbstreflexion bleibt unterrepräsentiert. Dies erscheint insofern als bedeutsam, als dass die Umweltbewusstseinsforschung deutlich herausstellt, dass eine umweltbezogene Wissensentwicklung nicht zu einem umweltbezogenen Handeln führe (vgl. Huber 2011, 80).

Das Selbst erscheint insgesamt als wichtige Schnittstelle für veränderte Verhaltensweisen. Walch (2011, 167) plädiert daher dafür, dass die Selbst-Reflexion durch die Selbst-Erfahrung ergänzt wird. Senge et al. (2004, S.14f.) haben das Selbst der handelnden Akteure ins Zentrum ihres Ansatzes für einen organisationalen Wandel gesetzt, wobei eine „Presence“ als Achtsamkeit Veränderungen zum Durchbruch verhilft: “We’ve come to believe that the core capacity needed to access the field of the future is presence.

We first thought of presence as being fully conscious and aware in the present moment. Then we began to appreciate presence as deep listening, of being open beyond one’s preconceptions and historical ways of making sense. We came to see the importance of letting go old identities and the need to control and [...] making choices to serve the evolution of life.” (ebd.).

Für eine ökologische Transformation kann daher die Hypothese formuliert werden, dass es darum geht, einen Beitrag dafür zu leisten, dass der Mensch seiner eigenen Natur näher kommt (vgl. Bünig 2010, Iff.) und dass sich der Mensch selber als Teil der Natur versteht und sich nicht als ein Wesen konzipiert, das der Natur gegenübersteht (vgl. Rink et al. 2004, 26ff.). Erben et al. (1986, 19ff.)

stellen dazu mit ihrer „Ökologie des Körpers“ einen Ansatz bereit, der über die Orientierung auf Gesundheit als ökologisches Moment stärker die individuellen Lebensweisen in den Blickpunkt der Nachhaltigkeit rückt. Sie verstehen den Körper als Bezugspunkt einer Ökologie, weil das westliche Körperbild und Körperverhältnis Ausdruck für Lebensweisen und Risikoverhalten sei. Sie gehen davon aus, dass die Überwindung der Trennung von Selbst und Körper als Träger menschlicher Existenz einen wichtigen Beitrag leisten kann, um körperliches, psychisches und soziales Wohlbefinden zu erreichen.

Entsprechend beschreibt Negt (1993, 665) ökologische Kompetenz als das Verhalten zur äußeren Natur, die das Verhältnis zu inneren Natur einschließt. Dabei mangelt es offensichtlich nicht daran, dass zu wenig Wissen über die psychologische und seelische Verfasstheit des Menschen verfügbar wäre, um den sozialen Raum „menschlicher“ zu gestalten. Vielmehr scheint es eine zweite Realität zu geben, die die Menschen in ihrer subjekthaften Verfasstheit aus ihrer Identitätsbalance herausführt. Negt (1993, 663) ergänzt daher im Kanon der gesellschaftlichen Kompetenzen die ökologische Kompetenz um eine Identitätskompetenz, weil die Fragilität der eigenen Biographie und sozialer Kontexte (z.B. Grundsituation von Arbeit und Eigentum) zu einer Vertreibungslogik führe, welche das „gebrochene Selbst und die bedrohte Identität“ (ebd. 664) zur Folge habe.

Einer BNE, die im Schwerpunkt als reflexives Denken oder als Lernen durch Einsicht beschrieben werden kann, kann so ein ökologisches Verständnis gegenübergestellt werden, das psychologische

Aspekte im Sinne eines nachhaltigen Umgangs mit sich selbst berücksichtigt (Loew et al. 2004, 19ff.; Hasenclever 1987, 92). Achtsamkeit kann dazu als ein wichtiges Wirkprinzip verstanden werden. Streng genommen ist ein nachhaltiges Selbst davon geprägt, sich seiner selbst bewusst zu sein, d.h. mit sich selbst inne zu werden. Stein (1991, 127) konzipiert dies in einer naturphilosophischen Betrachtung als Unterschied zu einem Akt der Reflexion. Achtsamkeit moderiert Selbstwirksamkeit, wodurch sie zu einem veränderten Umgang mit sich selbst führt, so Dlugosch & Dahl (2012, 30). Existierendes Wissen wird dabei eher in relevantes Verhalten umgesetzt.

3. Achtsamkeit als psychometabolische Aktivität des Lernens

Im Kontext sozial-ökologischer Forschung und der Umweltsoziologie hat sich der Begriff des gesellschaftlichen Stoffwechsels etabliert, der die „(...) materiellen und energetischen Austauschbeziehungen zwischen Gesellschaft und Natur (...)“ (Fischer-Kowalski et al. 2011, 98) beschreibt. Es handelt sich dabei um ein metaphorisches Konzept, das die Gesellschaft als Akteur mit einem Organismus vergleicht, der Nahrung aufnimmt, verdaut und sie wieder ausscheidet. Das Stoffwechsel-Paradigma wird dabei aus einem epistemologischen Modell der Gegenüberstellung von Gesellschaft und Natur mit seinen Interaktionen abgeleitet. Die Autoren beziehen sich auf ein Systemverständnis sozialer Systeme von Luhmann (1997) sowie biologischer Systeme nach Maturana und Varela (1975) mit der Idee, dass Systeme autopoietisch und damit operativ geschlossen sind. Sie sind sich wechselseitig Umwelt.

Hier wird der Ansatz verfolgt, ein System nicht allein aus der Summe seiner Elemente zu verstehen, sondern die Prozesse und Pro-

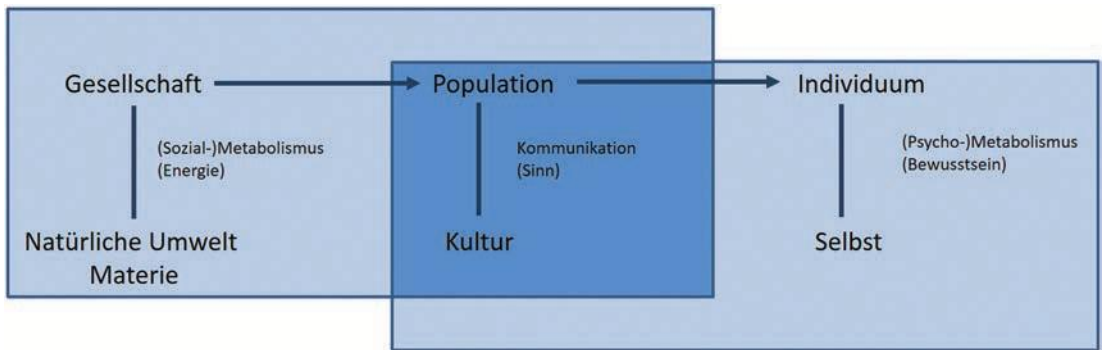


Abbildung 2: Achtsamkeit als psychometabolische Aktivität des Lernens.

Quelle: Eigene Darstellung.

gramme zur Aufrechterhaltung seiner Grenzen im Verständnis einer Selbstreproduktion zu berücksichtigen. Der theoretische Kritikpunkt an der Systemtheorie Luhmanns, dass diese nur im Medium der Kommunikation zu fassen sei und sogar den Menschen als Umwelt der sozialen Systeme konzipiert, wird durch Fischer-Kowalski et al. (2011, 99f.) derart gelöst, dass der Mensch als Bindeglied zwischen einer rekursiven Kommunikation und der naturalen Wirklichkeit gefasst wird. Es werden hier die Wirkungszusammenhänge von Natur und Kultur in ihrer wechselseitigen Bedingtheit erfasst, wobei naturale und kulturelle Regelkreise unterschieden werden. „Dass Elemente natural geregelt sind, schließt keineswegs aus, dass sie zugleich kultural geregelt sind und umgekehrt.“ (ebd. 101).

Im epistemologischen Modell wird dabei die Verbindung zwischen Gesellschaft und der materiellen Welt über einen Metabolismus (Stoffwechsel, Energie) konzipiert, dem gegenüber die Verbindung zwischen einer Population und einer diese zum Ausdruck bringenden Kultur durch Kommunikation (Sinn) steht.

Als ein zentrales Bindeglied für dieses Modell kann innerhalb der Population der einzelne Mensch als Individuum gesehen werden, der eine Verbindung zu sich selbst über sein Bewusstsein in Form von Gedanken herstellt. Dies erscheint insofern als notwendig, als dass im Kontext sozial-ökologischer

Forschung der Mensch häufig eher als „hilflose Generalisierung“ (Grunwald 2010, 248) einer abstrakten Größe als Bevölkerung oder Bürger erscheint, was zwar Daten über Verhaltensweisen liefert aber nicht wirklich zu einer individuellen Verhaltensänderung führe. Mit Fuchs (1994, 16) kann demgegenüber der Mensch als Medium spezifiziert werden, da gesellschaftliche und systemische Kontingenz, d.h. Kommunikation, Gegenpole benötigt. Dies ergibt sich daraus, dass Gesellschaft und Bewusstsein sich aufgrund ihrer Operationsweise wechselseitig ausschließen. Der Mensch scheint dennoch eine Mittlerrolle einzunehmen, die erklären helfen kann, wie sich Bewusstseinsysteme aneinander anschließen – und somit einen Beitrag dazu leistet, zu erklären, wie eine ökologische Transformation möglich ist.

So gesehen erscheint es konsequent, neben der Gesellschaft (natürliche Umwelt) und Population (Kultur) das Individuum (Selbst) als Teil des Metabolismus zu berücksichtigen. Einem Sozialmetabolismus kann an dieser Stelle ein Psychometabolismus (Huxley 1963) gegenübergestellt werden: „Throughout evolution, the animal, with the aid of various bodily organs, utilizes the raw materials of its food, drink, and inspired air and transforms them into characteristic biochemical patterns which canalize and direct its physiological activities. This is metabolism. But with the aid of its brain, its organ of awareness or mind, it utilizes the raw material of its subjective experience and transforms it into cha-

racteristic patterns of awareness which then canalize and help to direct its behavior. This I venture to call psychometabolism” (Huxley 1963, 194). Für den Psychometabolismus steht das Gehirn im Mittelpunkt, welches evolutionär betrachtet dazu entwickelt wurde, mehr oder weniger existierende „Rohdaten“ aus der Umwelt in Form von Erfahrung in eine systemspezifische Aufmerksamkeit zu transformieren. Dabei kann die psychometabolische Organisation hinsichtlich der Aufmerksamkeitssteuerung auf externe Objekte und innere Zustände aufgeteilt werden, wobei es darum geht, diese zu einem stimmigen Ganzen zu integrieren (vgl. ebd. 195).

„Finally, the central organ of awareness, the brain, has the astonishing capacity of integrating an enormous number of separate, and often disparate, elements of experience into an organized pattern of which the animal is aware as a whole, and which it experiences as different from all other such patterns” (ebd. 186). Im Sinne einer ökologischen Betrachtung wird diese psychometabolische Aktivität insofern relevant, als sie für einen Organismus dazu dient, eine Situation als Ganzes wahrzunehmen und situationsangemessen „erfolgreiches“ Verhalten zu aktivieren. McGroary (1965, 895) stellt dementsprechend den Zusammenhang zwischen der subjektiv wahrgenommenen Gesundheitsqualität und den mentalen Kapazitäten innerhalb einer komplexen Gesellschaft her, und verweist auf die Herausforderung, dass neben dem Erhalt der physischen Gesundheit die mentale Gesundheit ein kritischer Faktor der Zeit sei. Achtsamkeit kann dazu als eine psychometabolische Aktivität des Lernens (vgl. Huxley 1963, 187) verstanden werden, die darauf ausgerichtet sein kann, den überstrapazierten psychischen Stoffwechsel durch Arbeit, Konsum usw. in Balance zu bringen (vgl. Ehrenberg 2008, 13f.).

Die Schnittmenge zwischen Individuum und Gesellschaft scheint hier auf der Ebene der Population mit ihrer Kultur zu liegen. Für eine ökologische Transformation erscheinen

dabei Organisationen bzw. Unternehmen als gesellschaftspolitische Gestaltungseinheit, weil auf Ebene der Organisationen gesellschaftliche Probleme über Entscheidungen organisiert werden können. Dies ist dabei nicht als eine instrumentelle Steuerung zu verstehen, sondern als eine Etablierung von Strukturen, Prozessen und Programmen. Achtsamkeit erscheint dabei als ein Wert, der innerhalb einer organisationalen Wertekommunikation einen zentralen Entscheidungsbedarf markiert (vgl. Groddeck 2011, 216ff.).

4. Achtsame Führung als Schnittstelle ökologischer Transformation

Die Debatte um das Thema Nachhaltigkeit ergibt sich aus dem Problem der Veränderung der alltäglichen Handlungspraxis. Dabei identifiziert John (2013, 114ff.) eine Paradoxie zwischen struktureller Nachhaltigkeit (stabile Handlungspraxis) und normativer Nachhaltigkeit (umweltbezogene Verhaltensänderung). Das Problem kann damit umschrieben werden, dass sich das Potential der Krisen in seiner alltäglichen Gegenwärtigkeit verstetigt hat, demgegenüber aber eine „praktische Ignoranz“ (ebd. 115) im Alltag steht. Die sich ergebende Paradoxie scheint in der Tautologie der Nachhaltigkeit selbst zu liegen. Tautologisch deshalb, weil jede für die Handlungspraxis getroffene bewusste oder unbewusste Entscheidung zunächst auf Nachhaltigkeit - d.h. auf Stabilität - ausgerichtet sei. Der normative Umweltbezug einer „nicht-nachhaltigen Nachhaltigkeit“ (ebd. 118) wirkt hier daher eher verklärend, weil die Struktur einem Wert gegenübersteht, die Erfüllung des Wertes – zum Beispiel Nachhaltigkeit oder Achtsamkeit - jedoch erst in der realisierten Struktur beurteilt werden kann. Die Struktur einer Organisation selbst ist dabei nicht beliebig, sondern selbstdeterminiert innerhalb des Sinns der Funktionserfüllung. Der Möglichkeitsbereich einer normativ geforderten



Abbildung 3: Achtsame Führung als Schnittstelle ökologischer Transformation.

Quelle: Eigene Darstellung.

Nachhaltigkeit erscheint daher als begrenzt. Nachhaltigkeit als Wert kann immer nur als Anregung zur Entscheidung dienen, wobei Achtsamkeit dabei unterstützt, die alltäglichen Praktiken zu thematisieren.

Wie wirksam Achtsamkeit für die Einführung und Verständigung unternehmerischer Sozialverantwortung sein kann, verdeutlicht der abschließende Projektbericht des von der EU geförderten Forschungsprojektes RESPONSE (vgl. Zollo et al. 2007). Im Bericht wird darauf verwiesen, dass die konventionellen Maßnahmen zur Verstetigung von unternehmerischer Sozialverantwortung, wie beispielsweise geleitete Gruppendiskussionen, Einzelfallanalysen oder klassische Corporate Social Responsibility (CSR)-Trainings dazu nur wenig geeignet sind, während Coachingprogramme für Führungskräfte, die durch introspektive und meditative (Mind-Body-) Techniken flankiert wurden, sich als die wirksamsten Interventionen zur langfristigen Umsetzung von CRS erwiesen haben. „Hier

eröffnen sich große Möglichkeitskorridore für Organisationen, ihren Mitarbeiter/innen das Bewusstsein und die Bereitschaft unternehmerischer Sozialverantwortung und das damit verbundene moralische und ethische Verhalten über introspektive Bewusstseinsverfahren zu vermitteln“ (Kohls et al. 2013, 171). Im Fazit kann formuliert werden, dass eine Achtsamkeitspraxis dazu geeignet erscheint, das kognitive und soziale Alignment (Führungskräfte vs. Geschäftsstrategie und Stakeholdererwartungen) kohärent einerseits als Talk und andererseits als Action zu gestalten. Es wird dabei für Organisationen der Weg beschrieben, der von einem Führungskräftetraining zur Entwicklung eines sozialen Bewusstseins und von da aus zu einem sozial verantwortlichen Handeln führt (vgl. Zollo et al. 2007, 69). Die Thematisierung von Achtsamkeit als Teil der organisationalen Wertekommunikation lässt sich unterscheiden in eine „Achtsamkeit in Organisationen“ und in eine „organisationale Achtsamkeit“.

Das Verständnis von „Achtsamkeit in Organisationen“ ist durch Kohls et al. (2013, 163ff.) durch den Bezug zu den buddhistischen Weisheitslehren als direktes und nicht-wertendes Gewahrsein und durch Kabat-Zinn (2010) Mindfulness-Based Stress Reduction-Programm geprägt. Mit diesen Bezügen wird ein individuumorientiertes Verständnis von Achtsamkeitspraxis zum Ausdruck gebracht, bei dem das Individuum zurückgezogen meditiert und als grundsätzliche Lebenshaltung Achtsamkeit in der Begegnung mit der Welt praktiziert.

Mit Bezug auf die positiven Befunde zur Achtsamkeitspraxis in der Therapie und Gesundheitsprävention leisten Kohls et al. (2013, 165ff.) den Übertrag auf Führungskräfte und Mitarbeiter in Organisationen. Dabei geht es nicht nur um die Entwicklung einer Achtsamkeitskompetenz für mehr Leistung, sondern um die Entwicklung einer authentischen am Gegenüber interessierten Führungskultur, denn: „Durch die Verzerrungseffekte der Eigenwahrnehmung wird in der Regel eine Kaskade von negativen Folgen ausgelöst, die durch achtsamkeitsbasiertes Training verhindert oder zumindest partiell abgeschwächt werden können“ (ebd.). Eine achtsame Führungskultur kann einen Beitrag dazu leisten, die kognitiv-emotionale Selbstregulationsfähigkeit zu verbessern, spezifische Aspekte der Informationsverarbeitung und Entscheidungsfindung zu fördern, die Empathiefähigkeit zu erhöhen, das Interaktions- und Kommunikationsverhalten zu verbessern, aber auch die Entwicklung einer prosozialen, ethisch-moralischen Verhaltensweise zu unterstützen (vgl. ebd. 172).

Das Konzept der organisationalen Achtsamkeit (Vogus & Sutcliffe 2012, 722; Weick & Sutcliffe 2006, 514) stellt demgegenüber zwar auch Bezüge zur individuellen Achtsamkeit her, bezieht sich aber wesentlich stärker auf eine westliche Perspektive nach Langer (1989). Der Hauptunterschied wird darin gesehen, dass die westliche Perspektive eher einen Bezug zu Beobachtertheorien

und der Fähigkeit herstellt, Kategorien wahrzunehmen und Unterscheidungen zu treffen. Das Konzept schließt dabei Copingstrategien im Umgang mit Fehlern und Umweltveränderungen ein. Das Ziel in der Übertragung auf eine organisationale Achtsamkeit kann in der Förderung einer Entscheidungsfähigkeit gesehen werden, indem eine klare Fokussierung auf gegenwärtige Phänomene unterstellt wird (vgl. Vogus & Sutcliffe 2012, 724).

Diese Perspektive folgt als Managementkonzept unsicherer Umwelten (Becke 2011, 48) daher eher einer strategischen Funktion in einem Top-Down-Verständnis des strategischen bzw. normativen Managements, um die Aufmerksamkeit in unsicheren Situationen zu lenken. Es geht dabei um eine ausgedehnte Suche, die auch kontrafaktische Informationen einschließt. Die entscheidende Lücke dieses strategischen Ansatzes wird in der fehlenden Klarheit über die Operationalisierung in Form konkreter Verhaltensweisen auf der Team- und Abteilungsebene gesehen. Der Bottom-Up Ansatz des mindful organizing versucht daher, diese Lücke auf der operativen Ebene der sozialen Prozesse zu schließen. Es werden hier stärker organisationale Routinen sowie kulturell bedingte Verhaltensweisen und die individuelle Expertise der „Frontkämpfer“ aufgegriffen und analysiert (vgl. ebd. 725).

Achtsamkeit stellt dazu ein wichtiges Element für ein Lernen durch Veränderung dar, wobei Forschungsergebnisse von Grothe & Fröbel (2011, 77) zeigen, dass dies mit dem Ziel einer Nachhaltigkeit eine Führungsaufgabe ist. Eine achtsame Führung, so kann in Anlehnung an Siegel (2007, 33ff) geschlossen werden, dient als Treiber, um eine Sensibilität gegenüber Routinen zu fördern, die Kombinationen von Gegebenheiten zu ermöglichen und somit auch einen Umgang mit unerwarteten Ereignissen sicherzustellen. Eine derartige Achtsamkeit in Organisationen dient der Enkodierung von Kontexten, wobei nach Weick & Sutcliffe (2006, 514) nicht der Prozess des Encodierens im Vor-

dergrund steht, sondern der Alltag als ökologische Schlüsselkategorie in den Fokus gerät (vgl. Stieß & Hayn 2006, 211): „What becomes more central are activities such as altering the codes, differentiating the codes, introspecting the coding process itself, and, most of all, reducing the overall dependence on coding and codes.“

5. Fazit: Pädagogische Herausforderungen einer ökologischen Transformation

Die strategische Form der achtsamen Organisationskultur richtet ihre Aufmerksamkeit auf eine klare organisationale Zwecksetzung, die viele Aspekte eines „mindful brains“ (Siegel 2010) aufgreift, aber der eigentlichen Absicht kontemplativer Achtsamkeit entgegensteht: Nichts-Tun im Tun, was eine Konzentration für das Hier-und-Jetzt mit einer sinnerfüllenden Wahrnehmung des Seins verbindet (vgl. Kapat-Zinn 2010, 75). Eine organisati-

onale Achtsamkeit müsste sich demnach an der Ökologie des Geistes durch Einfachheit orientieren, wobei eine Ökologie des sozio-technischen Systems mit der Welt als wesentlicher Bestandteil konzipiert wird (vgl. ebd. 72). Insofern erscheint eine konzeptionelle Kopplung eines mindful-brains mit einer mindful-organization nur vor dem Hintergrund einer Berücksichtigung des Lebens als Sein und nicht einer Fokussierung auf den Markt zweckmäßig.

Hierin besteht ein Element organisationalen Lernens, das auf der Veränderung von Gemeinsamkeiten (vgl. Geißler in diesem Band) beruht. Diese Gemeinsamkeiten ergeben sich aus der Gegenüberstellung der Anschlussfähigkeit unwahrscheinlicher Kommunikation (Treml 2000, 250ff.) zwischen Organisationen als Akteuren und Individuen als Akteuren. Um im Sinne einer ökologischen Transformation von einer „Achtsamkeit in Organisationen“ zu einer „achtsamen Organisation“ zu gelangen, gilt es, vier verschiedene Ebenen als Rahmenbedingungen miteinander

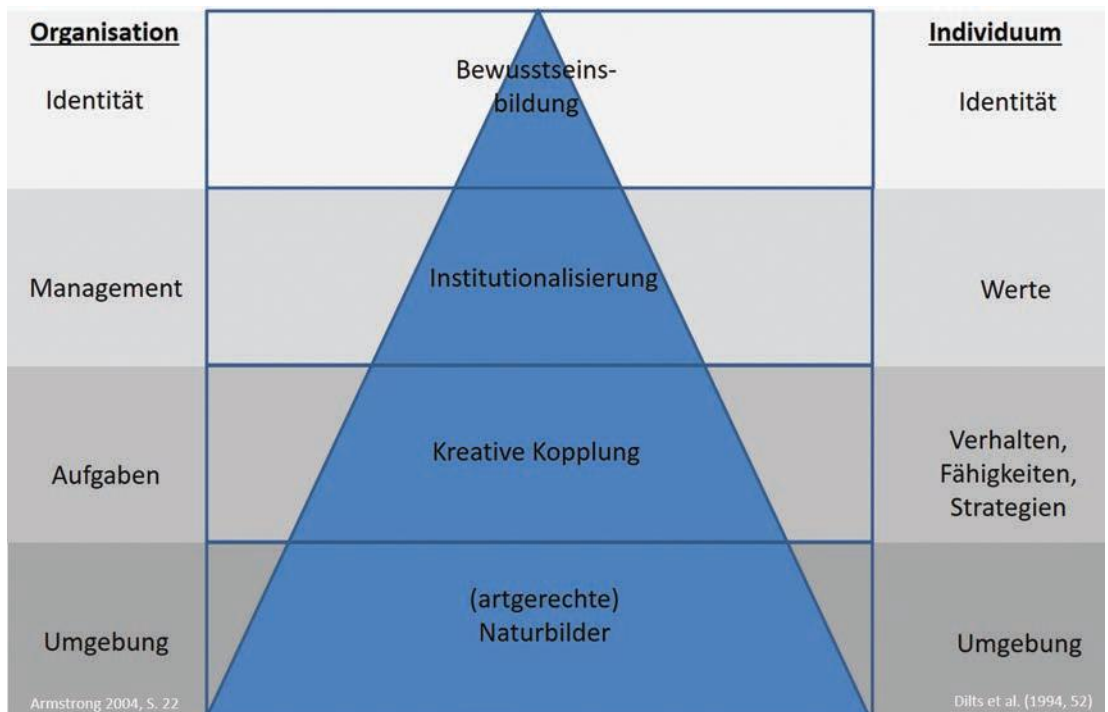


Abbildung 4: Pädagogische Herausforderungen einer ökologischen Transformation.
Quelle: Eigene Darstellung.

der abzugleichen. Das sind nach Armstrong (2004, 22) für Organisationen und nach Dilts et al. (1994, 52) für Individuen die Umgebung, Aufgaben bzw. Verhalten/Fähigkeiten, Werte und Identität. Die eigentlichen Herausforderungen ergeben sich aus dem Überschneidungsbereich der individuellen und organisationalen Handlungslogik:

- (Artgerechte) Naturbilder für die Verhältnisbestimmung der Umwelt und Innenwelt (vgl. Kuckartz et al. 2006, 57; Scheidt 1973).
- Eine kreative Kopplung als Formen inkrementellen Lernens, was zu einer grundlegenden Veränderung von Prozessen und diese unterstützenden Strukturen führt (Kieselhorst 2010, 211f.).
- Der Institutionalisierung als „(...) Vorgang, durch den Handlungen und soziale Beziehungen schließlich nicht mehr hinterfragbar werden und als 'objektiv gegeben' gelten.“ (Beschoner et al. 2005, 22).
- Eine Bewusstseinsbildung zur Verbindung gegensätzlicher sozialer Paradigmen des naturwissenschaftlich-materialistischen Naturverständnisses (Promodus) gegenüber einem romantisch-idealistischen Naturverständnis (Anamodus) (vgl. Huber 1995, 85)

Literatur:

Armstrong, D. (2004): Emotions in organizations: disturbance or intelligence. In: Huffington, C. & Armstrong, D. (Hrsg.): *Working Below the Surface: The Emotional Life of Contemporary Organisations* (illustrated edition). London: Karnac Books, S. 11 - 30.

Becke, G. (2011): Organisationale Achtsamkeit als Gestaltungskonzept für adaptive Vertrauenskulturen. In: Becke, G./Behrens, M./Bleses, P. Evers, J. & Hafkesbrink, J. (Hrsg.): *Organisationale Achtsamkeit in betrieblichen Veränderungsprozessen – Zentrale Voraussetzung für innovationsfähige Vertrauenskulturen*. Bremen: artec-paper 175, S. 15 – 120

Beschoner, T./Behrens, T./Hoffmann, E./Lindenthal, A./Hage, M./Thierfelder, B. & Siebenhühner, B. (2005): Institutionalisierung von Nachhaltigkeit. Eine vergleichende Untersuchung der organisationalen Bedürfnisfelder Bauen & Wohnen, Mobilität und Information & Kommunikation: Marburg: Metropolis Verlag.

BLK (1999): Bildung für eine nachhaltige Entwick-

lung – Gutachten zum Programm von Gerhard de Haan und Dorothee Harenberg. Heft 72; Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Bonn. (erreichbar unter: <http://www.blk-bonn.de/papers/heft72.pdf>, Stand: 14.10.12).

Bolscho, D. (2010): Umweltkommunikation und Erziehung. In: Büscher, C. & Japp, K.P. (2010): *Ökologische Aufklärung : 25 Jahre „Ökologische Kommunikation“*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203 - 228

Büntig, W. (2010): Vorwort. In: Lowen, A. (2010): *Bioenergetik für Jeden: das vollständige Übungshandbuch*, 15. Auflage, München: Kirchheim, S. I - IV.

de Haan, G. (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Bormann, I. & de Haan, G. (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 23 – 44.

Dilts, R./Epstein, T./Dilts, R. W. (1994): Know-how für Träumer : Strategien der Kreativität, NLP & modelling, Struktur der Innovation. Paderborn: Junfermann.

Ehrenberg, A. (2008): Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Erben, R./ Franzkowiak, P. & Wenzel, E. (1986): Die Ökologie des Körpers Konzeptionelle Überlegungen zur Gesundheitsförderung. In: Wenzel, E. (Hrsg.): *Die Ökologie des Körpers*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 13 - 120.

Fischer-Kowalski, M./Mayer, A. & Schaffartzik, A. (2011): Zur sozialmetabolischen Transformation von Gesellschaft und Soziologie. In: Groß, M. (Hrsg.): *Handbuch Umweltsoziologie*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 97 - 120.

Fuchs, P. (1994): Der Mensch – das Medium der Gesellschaft. In: Fuchs, P. & Göbel A. (Hrsg.): *Der Mensch – das Medium der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, S. 15 – 39.

Groddeck, V. von (2011): Organisation und Werte: Formen, Funktionen, Folgen. Wiesbaden: VS-Verl. für Sozialwissenschaften.

Grothe, A. & Fröbel, An (2009): Kona – Kompetenzentwicklung für nachhaltiges Handeln. Entwicklung von beruflichen Qualifizierungsinstrumenten im Kompetenzfeld Nachhaltigkeit. (URL/AVL: http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/Forschung/Kona_Abschlussbericht.pdf, Stand: 30.04.2012).

Grunwald, A. (2010): Die Ökologie der Individuen. Erwartungen an individuelles Umwelthandeln. In: Büscher, C. & Japp, K.P. (2010): *Ökologische Aufklärung : 25 Jahre „Ökologische Kommunikation“*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 229 - 257.

Hasenclever, W.-D. (1987): Gedanken zur Konzeption einer ökologischen Pädagogik In: Becker, E. & Ruppert, W. (Hrsg.): *Ökologische Pädagogik. Pädagogische Ökologie*. Frankfurt a.M.: Verlag für Interkulturelle Kommunikation, S. 91 - 102.

Henze, C. (1998): Ökologische Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen: eine empirische Studie zur Programm-

planung und Bildungsrealisation an Volkshochschulen. Münster: Waxmann.

Huber, J. (2011): Allgemeine Umweltsoziologie (2., vollst. überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

Huxley, J. (1963): Psychometabolism. In: *Psychodelic Review*, Vol 11, No. 2, pp. 183 - 204.

John, R. (2013): Alltägliche Nachhaltigkeit. Zur Innovativität von Praktiken. In: Rückert-John, J. (Hrsg.): *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit: Perspektiven sozialen Wandels*. Wiesbaden: Springer VS., S. 103 - 132.

Lair, J. C./Lechler, W. H. (1985): Von mir aus nennt es Wahnsinn: Protokoll einer Heilung. 3. Aufl., Stuttgart: Kreuz-Verlag.

Langer, E. J. (1989): Mindfulness. Boston: Addison-Wesley.

Loew, T./ ,Ankele, K./ Braun, S. & Clausen, J. (2004): Bedeutung der internationalen CSR-Diskussion für Nachhaltigkeit und die sich daraus ergebenden Anforderungen an Unternehmen mit Fokus Berichterstattung, Endbericht, Münster.

Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Kabat-Zinn, J. (2010): Im Alltag Ruhe finden. Meditationen für ein gelassenes Leben. München: MensSana.

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

Kohls, N./ Berzlanovich, A. & Sauer, S. (2013): Achtsamkeit in Organisationen: Vom Stressmanagement über das achtsame Interagieren und Führen zur bewussten Gestaltung von Veränderungsprozessen. In: Kersten, W & Wittmann, J. (Hrsg.): *Kompetenz, Interdisziplinarität und Komplexität in der Betriebswirtschaftslehre*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 163 - 177.

Kuckartz, U./Rädiker, S. & Rheingans-Heintze, An. (2006): Umweltbewusstsein in Deutschland 2006. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU), Berlin. (Erreichbar unter: <http://www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/publikation/long/3113.pdf>, Stand: 24.01.2014).

McGrory, W.W. (1965): Psychometabolism. In: *The Journal of Pediatrics*, Vol. 67 No, 5, Part 2, pp. 894 - 903.

Michelsen, G./Rode, H./Wendler, M. & Bittner, A. (2013): *Außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung: eine Bestandsaufnahme am Beginn des 21. Jahrhunderts*. München: oekom verlag.

Negt, O. (1993): Wir brauchen eine zweite gesamtdeutsche Bildungsreform. In: *Gewerkschaftliche Monatshefte*, Heft 11, S. 657 - 668.]Abrufbar unter: <http://195.243.222.33/gmh/main/pdf-files/gmh/1993/1993-11-a-657.pdf>]

Rauch, F./Steiner, R. & Streissler, A. (2008): Kompetenzen für Bildung für nachhaltige Entwicklung von Lehrpersonen: Entwurf für ein Rahmenkonzept. In: Bormann, I. & de Haan, G. (Hrsg.): *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung,*

Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS Verlag, S. 141 - 157.

Rieckmann, M. (2010): Die globale Perspektive der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung: eine europäisch-lateinamerikanische Studie zu Schlüsselkompetenzen für Denken und Handeln in der Weltgesellschaft. Berlin: BWV Berliner Wissenschaftsverlag.

Rink, D./Wächter, M. & Potthast, T. (2004): Naturverständnisse in der Nachhaltigkeitsdebatte: Grundlagen, Ambivalenzen und normative Implikationen. In: Rink, D. & Wächter, M. (Hrsg.): *Naturverständnisse in der Nachhaltigkeitsforschung*. Frankfurt: Campus, S. 11 - 34.

Scheidt, J. von (1973): Innenweltverschmutzung, Die verborgene Aggression, Symptome, ursachen, Therapie. Buchclub Ex Libris Zürich.

Senge, P, Scharmer, C.O., ,Jaworsky, J. & Flowers, B.S. (2005): Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations and Society. London: Crown Business.

Siegel, D. J. (2007): Das achtsame Gehirn. Freiamt im Schwarzwald: Arbor-Verl.

Siegel, D. (2010): The Mindful Brain - das achtsame Gehirn. In: Hüther, G./Roth, W., Brück, M. von (Hrsg.): *Damit das Denken Sinn bekommt : Spiritualität, Vernunft und Selbsterkenntnis*. 4. Aufl., Freiburg: Herder, S. 38 - 55..

Stein, E. (1991): Einführung in die Philosophie. Freiburg: Herder Verlag.

Stieß, I. & Hayn, D. (2006): Alltag. In: Becker, E. & Jahn, T. (Hrsg.): *Soziale Ökologie : Grundzüge einer Wissenschaft von den gesellschaftlichen Naturverhältnissen*. Frankfurt [u.a.]: Campus Verl., S. 211-223.

Tremml, A. K. (2000): Allgemeine Pädagogik : Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer.

Vogus, T. & Sutcliffe, K.M. (2012): Organizational Mindfulness and Mindful Organizing: A Reconciliation and Path Forward. In: *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 11, No. 4, pp. 722–735.

Walch, S. (2011): Vom Ego zum Selbst. Grundlinien eines spirituellen Menschenbildes. München: O.W. Barth.

Weick, K.E. & Sutcliffe, K.M. (2006): *Mindfulness and the Quality of Organizational Attention*. In: *Organization Science*. Vol. 17, No. 4, pp. 514 - 524.

Zollo, M., Casanova, L., Crilly, D., Hockerts, K., Neergaard, P., Schneider, S. & Tencati, A. (2007). Understanding and responding to societal demands on corporate responsibility (RESPONSE): final report. Island Press. (Erreichbar unter: http://www.insead.edu/v1/ibis/response_project/documents/Response_FinalReport.pdf, Stand: 20.01.2014)..

Olaf Schmidt

Möglichkeitsraum zulassen – statt zu lassen

Der folgende Beitrag beschreibt Potenziale systemischer Strukturaufstellungen (SySt) in der systemischen Pädagogik. Eine Grundform innerhalb der SySt bildet das Glaubenspolaritätsdreieck, anhand dessen anschauliche Praxisbeispiele Möglichkeiten und Chancen für Lernprozesse aufzeigen sollen.

Um einen Überblick in das Arbeiten mit Strukturaufstellungen zu geben, werden zunächst der theoretische Hintergrund und die Entwicklung des spezifischen Verfahrens erläutert. In einem nächsten Schritt steht das Glaubenspolaritätsdreieck im Fokus. Vielfältige Praxisbeispiele ermöglichen einen genauen Blick in die Arbeit mit Aufstellungen in der Lehre. Hier soll es darum gehen aufzuzeigen, welch breit angelegter Möglichkeitsraum für Lernbegleiter als auch Lernende durch den Einsatz systemischer Strukturaufstellungen eröffnet werden kann.

Was sind systemische Strukturaufstellungen?

1989 entwickelten Insa Sparrer und Prof. Dr. Matthias Varga von Kibéd mit systemischen Strukturaufstellungen (SySt) eine spezielle Form der Aufstellungsarbeit. Es handelt sich dabei um ein eigenständiges, logisch in sich geschlossenes Modell für Organisations- und Strukturaufstellungen. Seither wird es theoretisch-konzeptionell vor allem an ihrem SySt-Institut (Institut für systemische Ausbildung, Fortbildung und Forschung) mit Sitz in München erforscht und weiterentwickelt.

(Weitere Informationen zur Entstehung von SySt finden Sie unter anderem hier: https://syst.info/sites/default/files/systemischer_08_sparrer_-_wie_es_wurde_1.pdf)

Die beiden Wissenschaftler verstehen die SySt

zum einen als eine Form von Sprache. In diesem Verständnis hat sie wie jede Sprache Eigenheiten und Begriffe, welche spezifisch für sie sind. Im folgenden Abschnitt werden einige für die Glaubenspolarität wesentliche Begriffe erläutert.

Kurative Prinzipienauffassung

„Auffassung, nach der Prinzipien weder deskriptiv sind (d.h. beschreiben, was wie ist und warum) noch normativ (d. h. angeben, was zu tun richtig ist), sondern lediglich den Zweck haben, dass zu finden und zu tun, was dem Klienten (Lernenden) hilft, ohne anderen Personen zu schaden. (Varga von Kibéd & Sparrer 2009 S. 239)

Intersubjektivität

Eines der für die Aufstellungsarbeit und die Formatwahl wichtigen Prinzipien ist das Prinzip der Intersubjektivität. In Abgrenzung zu „objektiv richtig“ besagt die Intersubjektivität, dass die Beobachtungen und Deutungen, unabhängig vom Kontext und der Person des Beobachters, ähnlich sind. Nur durch die Erfüllung dieses Prinzips ist die strukturelle Arbeit bei SySt möglich.

Vielgerichtete Parteilichkeit

Die innere Haltung des Beraters sollte in SySt einer vielgerichteten Parteilichkeit (Allparteilichkeit) im Sinne der multidirectional partiality nach Boszormenyi-Nagy entsprechen. Im Gegensatz zur Neutralität (Mailänder Schule) gibt die vielgerichtete Parteilichkeit dem Berater konkrete Verhaltenshinweise. Der Berater ist angehalten, jede Perspektive selbst einmal einzunehmen und so sicherzustellen, dass jede Partei im Prozess vertreten sein kann. Er ist Prozessberater (Lernbegleiter) und nicht Fachexperte (Lehrer).

Partielle Musterrepräsentation

Bei der partiellen Musterrepräsentation zeigt ein Teil des Systems ein fremdes, nicht zu ihm gehörendes Verhaltensmuster. (Vgl. Sparrer und Varga von Kibéd 2009 S. 242)

Das Verständnis SySt als Sprache zu verstehen, ermöglicht im Prinzip alles sprachlich Ausdrückbare zu symbolisieren, solange die Grammatik dieser Sprache berücksichtigt wird. Insbesondere der Aufbau eines grammatischen Regelsystems und die lösungsfokussierte Haltung unterscheiden diesen Ansatz von anderen Formen der Organisationsaufstellung. (Vgl. Sparrer 2007)

Zum anderen verstehen Sparrer & Varga von Kibéd SySt als Interventionssystem, mit dessen Hilfe Systeme im Raum mit Personen oder Gegenständen als Repräsentanten für Teile des Systems dargestellt werden können und interagieren. (Vgl. Sparrer 2007)

Das Ziel einer solchen Abbildung ist es, das betrachtete System zu veranschaulichen, zu untersuchen und erwünschte Veränderungen anzustoßen. Hierfür stehen dem Berater verschiedene Interventionen zur Verfügung, die alle auf einem lösungsfokussierten Ansatz basieren. Sie können in 4 Basiskategorien unterschieden werden:

Stellungsarbeit

Charakteristisch für die Stellungsarbeit ist die Reduzierung bzw. Ergänzung von Systemteilen oder deren räumliche Umstellung. Bei der Umstellung wird z. B. die Position des Repräsentanten im Raum verändert und im Sinne von Probehandeln die semantische Reaktion der Systemmitglieder beobachtet und hinterfragt. Ziel der Stellungsarbeit ist es, eine Vervollständigung des Systembildes zu erreichen.

Prozessarbeit

Bei der Prozessarbeit sucht der Berater für die Systemteile einen ressourcenreicheren Zustand, um somit den allgemeinen Systemzustand zu

verbessern. In den Interventionen kann man hierbei zwischen Interventionen zur Einbeziehung des Ausgeschlossenen und Interventionen zur Unterschiedsbildung differenzieren.

Beispiele für Prozessinterventionen sind:

- Herstellen von Blickkontakt zwischen zwei oder mehreren Systemteilen
- Verwendung von rituellen Sätzen wie „Du bist mir wichtig“
- Lösungsfokussierte und zirkuläre Fragen (unterschiedsbasiert)
- Skalenfragen
- Frage nach Wahrnehmungen
- Umformulierung in neutrale oder wertschätzende Beobachtungen

Test

Der Test dient der Prüfung von Hypothesen und der Verdeutlichung bestehender Situationen. Einer der am häufigsten angewendeten Tests ist ein Test der Kontextüberlagerung. Dabei geht es um die Klärung, ob der Systemteil wirklich für sich selbst steht oder ob es zu einer Überlagerung gekommen ist.

Systematisches Probehandeln

Systematisches Probehandeln hilft sowohl dem Klienten als auch dem Berater bei der Erkundung des Systems. So kann z. B. in einer Situation der Klient einen Satz an ein anderes Systemmitglied richten und die Semantische Reaktion beobachten. Dadurch können beim Klienten neue Ideen und Hinweise für die Arbeit im Echtsystem entstehen.

Was bildet die Basis für Syst?

Aufgrund der unterschiedlichen Professionen der Gründer – Insa Sparrer ist Psychotherapeutin und Matthias Varga von Kibéd Prof. für Logik und Wissenschaftstheorie – basiert SySt auf verschiedenen interdisziplinären Erkenntnissen. Wie in Abbildung 1 dargestellt, gaben unter anderem diese Modelle Impulse für SySt.

Impulse für die systemischen Strukturaufstellungen

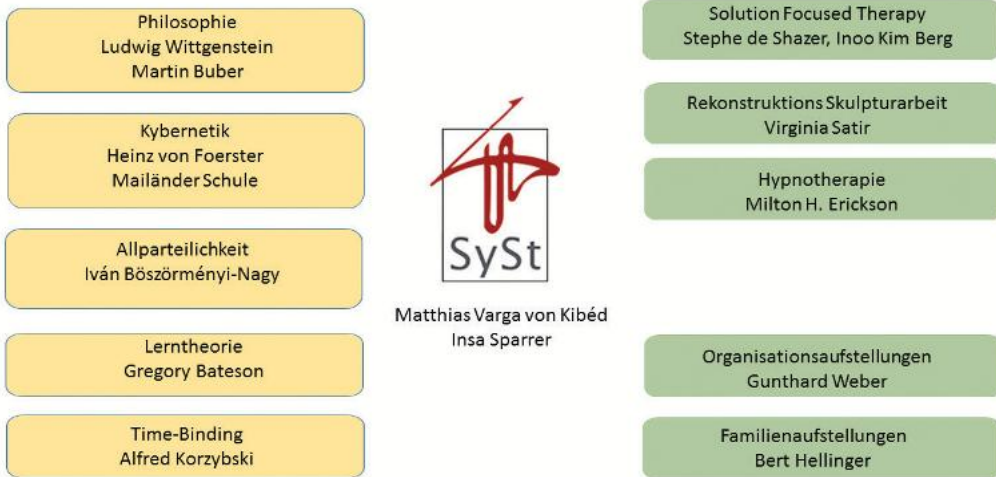


Abbildung 1:
Impulse für die systemischen Strukturaufstellungen,
eigene Darstellung

Die Rekonstruktions- und Skulpturarbeit von Virginia Satir sowie die ericksonsche Hypnotherapie prägen das Menschenbild und den Sprachgebrauch in SySt. Insa Sparrer war Schülerin von Steve de Shazer, dem Mitbegründer des lösungsfokussierten Ansatzes der Schule von Milwaukee. Dieser Einfluss findet sich in verschiedenen Methoden wie beispielsweise der „Wunderfrage“ oder dem unterschiedsbasierten Fragen sowie der Haltung wieder. Diese lösungsfokussierte Grundhaltung basiert auf der Annahme, dass die Lösung nicht Bestandteil des Problems ist – oder wie es Wittgenstein ausdrückt: „Die Tatsachen gehören alle zur Aufgabe, nicht zur Lösung.“ (Wittgenstein Tractatus logico-philosophicus 6.4321). Diese Annahme, die das Problem klar von der Lösung trennt und die Lösung in den Mittelpunkt rückt, ermöglicht es dem Berater, gemeinsam mit dem Klienten wirksame Lösungen zu erarbeiten, ohne das Problem kennen oder verstehen zu müssen.

Da sich SySt selbst als eine Form von Sprache versteht, hat das „Time-Binding“-Modell von Korzybskis eine Bedeutung für die Entwicklung von SySt. Unter Time-Binding versteht Korzybskis die Fähigkeit des Menschen, z. B.

durch Sprache in Form von Schrift etwas weitergeben zu können. Die Sprache ist somit das zentrale Element der Modellbildung, gleichzeitig aber auch seine Achillesferse.

Korzybskis beschäftigte sich mit den Möglichkeiten der Verzerrung der Modellbildung, die durch die Verwendung von Sprache entsteht. Sprache besitzt nur die Möglichkeit, die Welt abzubilden, wobei sie aber nicht dem Abgebildeten entspricht. Die Bedeutung von Worten ist für den Sender nur durch die Wirkung der Sprache auf Denken, Emotionen und Körper des Empfängers erkennbar. Für diese Veränderungen auf Basis von Sprache prägte er den Begriff der Semantischen Reaktion. Mit diesem Modell widerspricht er der klassischen Sprachanalyse, die die Ebenen der Semiotik (Zeichentheorie), Syntax (Grammatik), Semantik (Bedeutungstheorie) und der Pragmatik (Handlungstheorie) aufeinander aufbauend differenziert. (Sparrer 2006 S.84)

Über die Sprache oder das Bild der Aufstellung baut sich der Mensch eine „Landkarte“ bzw. ein Bild seiner Welt und somit auch seines Systems. Es ist für den SySt-Berater deshalb wichtig, bei Aussagen auf die semantischen Reaktionen des Einzelnen oder der Gruppe zu achten und die Sprache gegebenenfalls anzupassen oder zu hinterfragen.

Was sind SySt-Formate?

In der SySt steht das anliegenspezifische Arbeiten für den Klienten im Fokus. Da aber viele Anliegen eine ähnliche Struktur haben, wurden in den vergangenen Jahren circa 90 SySt-Formate entwickelt. Aus diesen „Vorlagen“ wählt der Berater je nach Struktur des Anliegens das passende Format für den Klienten aus. Die Formate ermöglichen dem Berater die SySt-spezifische syntaktische Arbeit, ohne sich an den konkreten Inhalten orientieren zu müssen. Die Auswahl des zum Anliegen passenden Formates erfolgt nach dem Auftragsklärungsgespräch auf Basis der im Thema erkennbaren Struktur. Die aufgrund ihrer Struktur am häufigsten verwendeten SySt-Formate sind:

- Tetralemma
- Das ausgeblendete Thema
- Lösungsgeometrisches Interview
- 9 Felder und 12 Felder Aufstellung
- Syllogistische Wertequadrat
- Glaubenspolaritäten-Schema (Glaubenspolaritätsdreieck)

Was ist das Glaubenspolaritätsdreieck?

Das Glaubenspolaritätsdreieck wurde von Sparrer und Varga von Kibéd als SySt-Format entwickelt. Das Wort „Glaube“ wird hierbei in zwei Bedeutungen verwendet, die im Englischen deutlicher zu unterscheiden sind:

- belief: Überzeugung, Meinung
- faith: Quelle, Ressource, Lebensform, grundlegende Orientierung

Mit diesen beiden Übersetzungen lassen sich auch zwei Anwendungsformen des Glaubenspolaritätsschema unterscheiden. Im Sinne von „belief“ wird das GP-Schema verwendet, wenn es in der Einzelarbeit um die Bearbeitung von Glaubenssätzen geht. Die Nutzung im Sinne von „faith“ ist z. B. bei Veränderungsprozessen und somit auch für das Lernen hilfreich. Um die Akzeptanz des Schemas im Wirtschaftskontext zu erhöhen, wurde es später auch

ohne Aufstellungselement als Choreografie für ein lösungsfokussiertes Interview im Einzel- oder Gruppensetting weiterentwickelt.

Eine wichtige Grundlage für die Entwicklung des Glaubenspolaritätsschemas stellte die Religionsphilosophie von Frithjof Schuon dar. Frithjof Schuon verwendet ein triadisches Konzept zur Einteilung und Kategorisierung von Religionsformen, wobei seine Arbeit Anleihen im klassischen Yoga-Sutra von Pantanjali nimmt.

Pantanjali unterscheidet drei grundlegend verschiedene Schulungsformen des Yoga.

- Jnana- Yoga (Yoga der Erkenntnis)
- Bhakti-Yoga (Yoga der Liebe)
- Karma-Yoga (Yoga der Pflicht und Handlung)

Schuon geht in seiner Arbeit davon aus, dass jede Religion alle diese Aspekte ausreichend berücksichtigen muss, um den Menschen hilfreich sein zu können. Er fand in seiner Arbeit heraus, dass auch die drei großen Weltreligionen alle Aspekte beinhalten, jedoch einen Aspekt besonders betonen. Ist es im Christentum die Nächstenliebe (Bhakti), welche besonders betont wird, so ist es im Judentum das Gesetz (Karma) und im Islam das lebenslange Lernen (Jnana). (Vgl. Sparrer 2006 S. 143)

Das Glaubenspolaritätsschema lässt sich mit vielen anderen triadischen Konzepten verbinden, so z. B. in der antiken Philosophie nach Aristoteles, der das Wahre, das Gute und das Schöne unterscheidet. Aber auch die in der Didaktik häufig geforderte Berücksichtigung von „Denken-Fühlen-Handeln“ oder auch „Kopf-Herz-Hand“ ist ein solcher Dreiklang. Auch das „Time-Binding“-Modell von Korzybskis (Abb. 1) enthält ein solches triadisches Muster. In seiner Arbeit beschreibt Korzybski, dass der Mensch auf drei Arten auf die gehörte oder gelesene Sprache reagieren kann.

- Kognitiv = Es entstehen neue oder weitere Gedanken.

- Emotional = Hier entsteht Ärger, Wut oder Erleichterung.
- Physiologisch = Körperlich sichtbare Veränderungen (Muskeltonus, Ausatmen, Einfallen der Schultern) werden erkennbar.

Aufbauend auf diesen Gedanken, betrachtet SySt die möglichen Richtungen des menschlichen Denkens, Handels oder Fühlens als logische Grundstruktur mit drei Polen.

- Hin zu (Verbindung, Gemeinsamkeit)
- Weg von (Trennung, Unterschiede)
- Balancierung (Grenze, Grenzziehung)

Da alle drei Pole eine Form von Ressource für den Menschen darstellen, werden die Pole prinzipiell gleichrangig behandelt. Die Pole werden an den Spitzen eines gleichseitigen Dreiecks beliebig gesetzt, wobei die Polaritäten Teilaspekte des Ganzen abbilden. In der praktischen Anwendung erfolgt die Benennung des Pols durch einen Begriff der für den Lernenden gebräuchlich ist und zu keiner Irritation führen sollte. Im Auftragsklärungsgespräch achtet der Berater deshalb auf

spezielle Begrifflichkeit und auf die semantischen Reaktionen, die deren Gebrauch bei dem Auftraggeber bzw. Systemmitgliedern auslöst. Einige der in der Praxis häufigsten Bezeichnungen der Pole finden sich in Abbildung 2.

Das Glaubenspolaritätsdreieck in der Weiterbildungspraxis

Bei der Arbeit mit dem GP-Dreieck erfahren der Lernende und der Lernbegleiter wie bei allen SySt-Formaten eine einfache und schnelle Erweiterung der Erkenntnisse, Erfahrungen und Möglichkeitsräume. Ein Ziel der Anwendung des GP-Dreiecks im Bildungskontext ist somit die Erweiterung der relevanten Möglichkeiten für den Lernenden und sein Gegenüber oder in den Worten von Heinz von Foerster: „Handle stets so, daß weitere Möglichkeiten entstehen.“ (In: Watzlawick 1985, S. 60)

Aufgrund dieses sehr allgemeinen „Lernziels“ gibt es für die Anwendung des Glaubenspolaritätsdreiecks eine fast unendliche Anzahl von Anwendungsfeldern wie beispielsweise

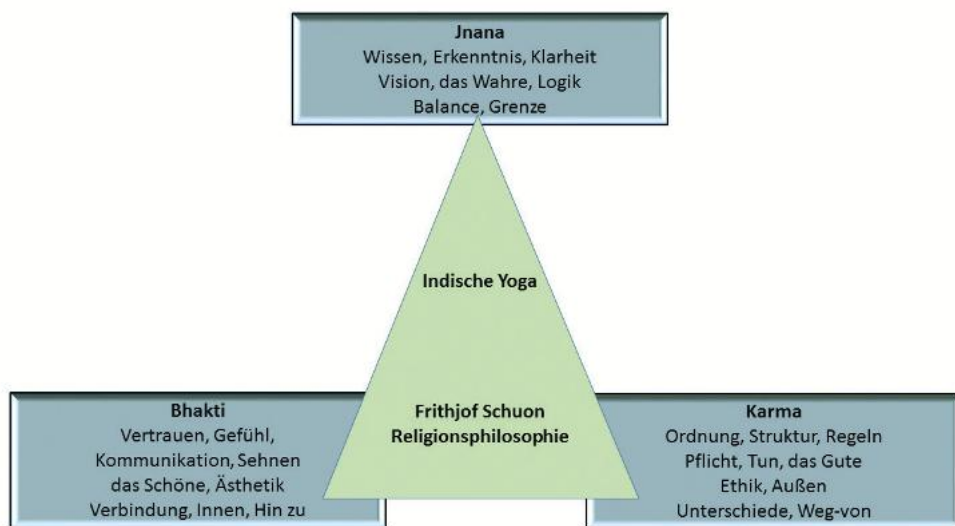


Abbildung 2:
Beispiele für Pole des Glaubenspolaritätsdreiecks,
eigene Darstellung

- Förderung der Ambiguitätstoleranz in Teams oder Organisationen
- Annäherung an eine neue Aufgabe oder ein fremdes Thema (Blinder Fleck)
- Klärung der Aufgabenschwerpunkte für Führungskräfte oder Lernbegleiter
- Umgang mit Change-Prozessen
- Erweiterung des Möglichkeitsraums, z. B. im Vertrieb oder der Kommunikation
- Stärkung der Ressourcen bei Lernenden
- Konfliktbewältigung
- Reflektion und ggf. Veränderung der Wirksamkeit eigener Glaubenssätze

Der Lernende erhält bei dieser Form der Arbeit ein neues oder erweitertes Bild von Möglichkeiten (z. B. in Form von Handlungsalternativen) und bekommt auch unbewusste Ressourcen aufgezeigt. Durch die eigenständige Erarbeitung und Erfahrung entsteht eine höhere Akzeptanz zur Umsetzung der Interventionen in der späteren realen Umsetzung. Durch das Probehandeln erhält der Lernende oft ein sofortiges Feedback, wodurch sich seine Wahrnehmung einer komplexen Situation erweitert.

Mit dem GP-Dreieck besitzt der Lernbegleiter ein vielseitig einsetzbares Tool, welches ihm ein konkretes Prozessdesign für seine Arbeit gibt. Es hilft ihm, komplexe Situationen in einem System besser wahrzunehmen, um so gemeinsam mit dem Klienten neue Ideen erarbeiten zu können. Das GP-Schema kann sowohl im Einzel- als auch im Gruppensetting eingesetzt werden, wobei es nicht zwingend in Form einer Aufstellung durchgeführt werden muss. Auch eine „indirekte Anwendung“ des GP-Schemas kann für den Berater hilfreich sein. Er ordnet hierbei einfach Informationen in das Schema ein und stellt danach z. B. konkrete Fragen zu einem noch nicht erwähnten Pol. Durch die Intersubjektivität und die Betonung der Prozesskompetenz des Beraters kann er dieses Tool auch in Bereichen einsetzen, wo ihm die nötige fachliche Beraterqualifikation fehlt.

In der Praxis: Zugang zur Wirtschaftspsychologie für BWL-Studenten

Ausgangssituation: In meiner Lehrtätigkeit an Hochschulen unterrichte ich seit vier Jahren Wirtschaftspsychologie sowie Arbeits- und Organisationspsychologie für BWL-Studierende (Bachelor/Master). Ich kenne die Studierenden in der Regel nicht.

Ziel: Als Lernbegleiter bekomme ich einen Eindruck über die Zugänge der Lernenden zu dem Thema bzw. was für sie das Thema ist. Es zeigt ggf. vorhandene „Blinde Flecken“ bei mir oder den Lernenden auf.

Vorgehen: Erster Termin, Stuhlkreis – alle Lernenden (hier: 24 Personen) befinden sich im Raum. In der Mitte liegt eine Karte mit dem Begriff „Wirtschaftspsychologie“, und um diesen Begriff liegen in einem Dreieck verteilt drei beschriebene Flipcharts. Vor der Vorstellungsrunde stelle ich den Teilnehmern die Frage, über welchen Aspekt sie sich dem Thema Wirtschaftspsychologie in einem ersten Schritt gerne nähern wollen. Ergänzend erkläre ich dazu die einzelnen Flipcharts und das GP-Dreieck.

Flipchart: Kopf/Wissen: Ihnen ist es wichtig das Thema gut zu verstehen. Sie wollen Wissen vermittelt bekommen. Sie möchten Fragen mit einem klaren Ja/Nein bzw. Richtig/Falsch beantworten können? Sie wollen wissen, was die Wirtschaftspsychologie thematisch beinhaltet. Was kann ich wissen?

Kostbarer Helfer: Nichtwissen- erlaubt Überraschung

Flipchart: Tun/Regeln: Für Ihren Lernerfolg ist eine klare Struktur hilfreich. Ihnen ist es wichtig, die zu erbringende Prüfungsleistung zu kennen. Sie möchten Wirtschaftspsychologie lernen, indem wir uns konkrete Fälle anschauen oder eigene praktische Fälle bearbeiten und uns ausprobieren. Der Lehrende ist für die Vermittlung des Inhalts verantwortlich. Was kann ich tun?

Kostbarer Helfer: Hilfflosigkeit – erlaubt Beschenkt werden

Flipchart: Kommunikation/Vertrauen: Ich

möchte Lernen, indem ich mich mit anderen austausche. Gruppenarbeiten empfinde ich als hilfreich. Ich kann gut lernen, indem ich mich in Situationen einfühle? Emotionen unterstützen mich beim Lernen. Was darf ich hoffen/fühlen?

Kostbarer Helfer: Verwirrung – erlaubt tieferen Wandel

Nach meiner Erklärung und der Besprechung offener Fragen forderte ich die Teilnehmer auf, sich hinter das Flipchart zu stellen, welches für sie im Zugang zu dem Thema Wirtschaftspsychologie der erste präferierte Zugang ist. Die Studierenden müssen eine Entscheidung für einen Zugang treffen.

In diesem Fall stellten sich 17 Personen hinter das Wissen, 6 Personen hinter das Tun und nur ein Studierender hinter dem Vertrauen und der Kommunikation.

Im nächsten Schritt bat ich die Teilnehmer dieses Ergebnis zu beschreiben und ihre eigenen Arbeitshypothesen abzuleiten. Leitfragen waren hierbei: „Wie sollte der Unterricht gestaltet sein? Wieso? (Perspektiven Lernbegleiter und Lernender)“, „Welche Risiken/Gefahren für die Lernenden könnte in diesem Bild liegen?“, „Welche Vorteile/Nachteile ergibt ein solches Bild?“ und „Was könnte die Bedeutung der kostbaren Helfer sein?“

Abschließend wurden im Plenum die Fragen bearbeitet, was dieses Modell mit dem Thema Wirtschaftspsychologie bzw. Arbeits- und Organisationspsychologie zu tun haben könnte und wo es in diesem Kontext hilfreich genutzt werden könnte.

In der Praxis: Stärkung des Teams und der Teammitglieder

Ausgangssituation: Ein Projektteam von 8 Mitarbeitern arbeitet seit 1/2 Jahr zusammen. Die Störungen und die Unzufriedenheit im Team wächst und die Kommunikation miteinander kommt zum Stillstand.

Ziel: Verbesserung des Teamklimas und Stärkung der Kommunikation der Teammitglieder

der untereinander. Verbesserung der Ambiguitätstoleranz.

Vorgehen: Zu Beginn erfolgt eine kurze Einführung zu dem Glaubenspolaritätsschema und den Polen. Mithilfe von GPA-Kompetenzkarten [90 Karten mit positiven Verhaltensbeschreibungen die einem der drei Glaubenspolaritätspole (Vertrauen, Wissen, Struktur) zugeordnet werden können. Zur Unterscheidung sind die Pole farblich gekennzeichnet] erhält jeder Mitarbeiter von jedem Kollegen drei Feedbacks. Das Feedback bezieht sich auf die Frage, wie Sie den Kollegen X in diesem Projekt erleben. Die drei am besten zu demjenigen passenden Aussagen auf den Karten werden jeweils auf einen Post-It notiert und auf den Platz des Mitarbeiters gelegt. Durch die 21 positiven Rückmeldungen entsteht eine Art der Ressourcendusche für den Einzelnen.

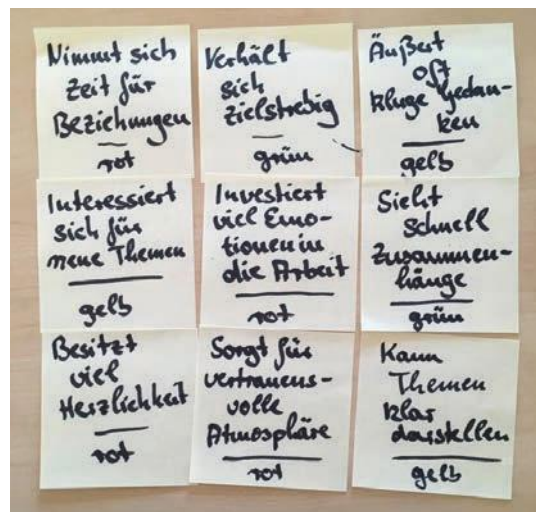


Abbildung 3:

Beispiele für Feedbacks mithilfe der GP-Kompetenzkarten, eigenes Foto

Anschließend schaut sich jeder die Rückmeldungen an und kann Fragen dazu stellen. Antworten können müssen aber nicht gegeben werden. Im nächsten Schritt werden die Ergebnisse für die gesamte Gruppe auf einem Flipchart notiert. Das Ergebnis der Gruppe stellte sich wie folgt dar: 94x grün/Wissen, 17x rot/Vertrauen, 57x gelb/Struktur. Die 17

roten Karten sind auf zwei Kollegen/innen verteilt.

Nach diesem Ergebnis gab es innerhalb der Gruppe erste Ideen und Reaktionen, die durch eine lösungsorientierte Befragung vertieft wurden. Abschließend entwickelte die Gruppe einen eigenen Maßnahmen und Rollenplan.

In der Praxis: Wissen ist Macht

Ausgangssituation: Der Klient kommt zu mir, da er sich überfordert fühlt. Bei seinem Arbeitgeber gibt es seit einigen Monaten ständig neue Produkte, Werkzeuge und Prozesse. In der Auftragsklärung kann auch sein Glaubenssatz herausgearbeitet werden, dieser lautet: Wissen ist Macht! Der Klient hat bereits positive Erfahrungen mit SySt gesammelt.

Ziel: Er möchte einen besseren Umgang mit den Veränderungen im Unternehmen erlernen.

Vorgehen: Nach der Auftragsklärung ändere ich mit Zustimmung des Klienten die Arbeitsweise und lade ihn zu einer Aufstellung ein. Aufgestellt werden die Pole Kommunikation, Pflicht und Wissen. Die Benennung der Pole erfolgte durch den Klienten in der Auftragsklärung. Die Pole wurden durch drei Stühle symbolisiert, die in gleichseitigen Dreieck angeordnet werden. Der Klient wird eingeladen seine Wahrnehmungen zu beschreiben, wenn er zuerst zu dem Pol der Pflicht schaut. Bei der Beschreibung fällt auf, dass er den Pol der Pflicht nicht als Ressource sondern viel mehr als Belastung beschrieben wird. Viele Formulierungen weisen darauf hin, dass es hier zu einer Verwechslung des Pols der Pflicht gekommen ist und der strenge Vater des Klienten an der Stelle des Pols gesehen wird. Die Verwechslung ist eine Form in der der überpersönliche Pol für das System oder den Klienten nicht zugänglich ist und somit nicht als Ressource zur Verfügung steht. Bei SySt wird eine solche Situation als Kontextüberlagerung bezeichnet, wobei 16 Typen der Kontextüberlagerungen unterschieden werden. Drei häufige Formen sind:

- **Verwechslung**

Der Pol wird mit einem Menschen der vielleicht mal für diesen Wert gestanden hat oder noch immer steht verwechselt. (Idealisierung)

Durch die Trennung von Pol und Person wird die Situation gelöst.

- **Verdeckung**

Ein meist für das System bekanntes oder unbekanntes traumatisches Ereignis stellt sich vor den Pol. Der Pol ist von Beginn an verdeckt. Wichtig ist hier die Entdeckung des Pols durch den Klienten.

- **Verlust**

Die Existenz des Pols wird insgesamt verneint. Hier kann über einen indirekten Zugang über die anderen Pole eine Erinnerung angeboten werden.

Die Trennung erfolgt in einem ersten Schritt indem für den echten Pol ein weiterer Stuhl neben den Stuhl „Vater“ gestellt wird. Beide Stühle werden nochmal gegenüber dem Klienten mit dem nun korrigierten Namen vorgestellt. Nach Aufhebung der Verwechslung durch die Trennung von Person und Pol zeigt sich eine deutliche semantische Reaktion bei dem Klienten, so sank beispielsweise die Körperspannung des Klienten und seine gesamte körperliche Aktivität stieg an. Sein bis zu diesem Zeitpunkt hochroter Kopf wurde heller. Im nächsten Schritt schaute der Klient zur Kommunikation. Die erste Beschreibung zeigte, dass ihm dieser Pol bisher sehr fremd war, und er wenig mit diesem Pol gearbeitet hat. Nach der Aufforderung bewusst den Blick auf diesen Pol zu halten und die Potentiale und Möglichkeiten zu beschreiben, die dieser Pol für den Klienten in dieser Situation haben könnte, folgte eine Vielzahl an hilfreichen Ideen und Impulsen. Bei dem anschließenden Blick auf den Pol des Wissens sagte der Klient: „Zu Beginn war dieser Stuhl riesig. Jetzt ist er gar nicht mehr so groß und ich kann damit viel besser umgehen.“ Meine Frage, ob wir noch weiter in dieser Form arbeiten sollten verneinte der Klient, da für ihn

die Situation gelöst sei, Abschließend erarbeiteten wir gemeinsam einen Maßnahmenplan wie die Erkenntnisse dieser Aufstellung für den Alltag erhalten und hilfreich genutzt werden können.

In der Praxis: Kommunikation Führungskraft

Ausgangssituation: Junge Führungskräfte sollen in einer Führungskräfteentwicklungsmaßnahme die Kommunikation in Mitarbeitergesprächen verbessern.

Ziel: Führungskräfte lernen Ihren bevorzugten Pol besser kennen. Sie lernen, erleben und reflektieren, welche Unterschiede die Betonung eines Pols in einer Formulierung ausmachen kann.

Vorgehen: Die Lernenden sollen sich einen für sie typischen Satz aus Mitarbeitergesprächen aussuchen. Anschließend beantworten sie in einer Einzelarbeit verschiedene Fragen unter anderem: „Welcher Pol unterstützt hier/ in welcher Art und Weise ihre innere Haltung?“ „Wie müssten Sie diesen Satz formulieren, wenn der Adressat einen bevorzugten Zugang über den Pol Wissen bzw. Regeln oder Vertrauen hat?“ und „Welchen Unterschied würde es für Sie machen, wenn Sie in diesem Satz ihre Führungs- (betont Struktur), ihre Experten- (betont Wissen) oder ihre Coachingposition (betont Vertrauen) in der Rolle als Führungskraft betonen möchten?“

Risiken bei der Anwendung von SySt und des GP-Dreiecks

Neben den zuvor geschilderten Möglichkeiten und Vorteilen birgt die SySt-Arbeit aber auch Risiken, die ebenso für den Einsatz des GP-Dreiecks in der Weiterbildung gelten. Beispiele sind:

Vergessen des Kontextes

Ein Risiko bei der Anwendung des GP-Schemas liegt darin, dass die Beobachtungen als

generelle Aussagen zum System verstanden werden und nicht in dem Kontext der Fragestellung aus der Auftragsklärung gesehen werden. Beispielsweise geht es bei der Anwendung des GP-Schemas um die Frage, welche Ressourcen für die Zielerreichung 2017 besonders wichtig sind. Es zeigt sich, dass im System der Team Pol eine besondere Bedeutung für die Fragestellung hat. Bei anderen Aufgaben geht man jetzt davon aus, dass auch dort die Betonung des Teams wichtig für die Erreichung des Zieles ist. Da die SySt-Arbeit anliegenspezifisch ist, ist eine solche generelle Übertragung der Ergebnisse nicht möglich.

Rolle des Beraters

Die Rolle des Beraters wird in der SySt-Arbeit auch oft als Gastgeber bezeichnet. Es soll zum Ausdruck bringen, dass er sich um seine Klienten im Sinne eines guten Gastgebers sorgen soll, ohne dabei in den Vordergrund zu treten. Er ist für das „Drumherum“ verantwortlich, also auch für das Prozessdesign und die Einhaltung der Spielregeln nicht aber für das Resultat der Arbeit. Oft werden die Ergebnisse einer Organisationsaufstellung, zu der auch die SySt zählt, vom Berater als normative oder deskriptive betrachtet. Der Berater beansprucht für sich das Recht der Deutung der Ergebnisse und leitet aus ihnen Maßnahmen für die Organisation ab.

Er verletzt somit nicht nur die innere Haltung des „Nicht-Wissens“, die in der SySt Ausbildung eine zentrale Rolle spielt, sondern er vergisst auch die kurative Prinzipienauffassung. Mit diesem Verhalten schadet er oft der Organisation und sich selbst, da er nicht mehr außerhalb des Beratungssystems steht und gleichzeitig die Abhängigkeit des Systems vom Berater erhöht.

Akzeptanz bei den Systemmitgliedern

In vielen Fällen ist die Aufstellungsarbeit für die meisten Systemmitglieder unbekannt, und

sie können diese Art der Arbeit nur schwer akzeptieren. Es kommt zu großen Irritationen oder teilweise auch zu Verstörungen. Neben der Verweigerung („Psychokram“) findet sich auch häufig die Einstellung „Ich kann das nicht.“ (Repräsentative Wahrnehmung). Hier ist der Berater gefordert, einen „geschützten Raum“ für alle Systemmitglieder zu bilden. Gelingt ihm das nicht, so sollte er unbedingt eine andere Arbeitsform in dieser Situation wählen. Der Schutz der Teilnehmer in der „Außenwelt“ hat höchste Priorität. Auch für die Systemmitglieder besteht die Gefahr der normativen oder deskriptiven Betrachtung der Ergebnisse. So kann z. B. die Haltung entstehen, dass es egal ist, was Systemmitglieder tun, da es ja eh zu dem gezeigten Resultat kommt.

Teaminterne Arbeit

Gerade bei der teaminternen Arbeit in Konfliktsituationen besteht die Gefahr der Verschlimmerung der Situation, wenn folgende vier Aspekte für die teaminterne Arbeit nicht berücksichtigt werden.

- Externalisierung bedeutet: Kein Systemteilnehmer steht zu Anfang auf seinem eigenen Platz.
- Integration meint, dass der eigene Platz erst nach Ressourcenzuwachs eingenommen werden darf.
- Multiperspektivität sagt, dass der Teilnehmer mindestens zwei verschiedene Perspektiven erleben muss.
- Multiple Beschreibung bedeutet, dass jede schwierige Position von mindestens 2-3 Personen erfahren werden muss.

Fazit

In der Geschichte der Wissenschaft gibt es häufig Phänomene, deren Wirkungen und Zusammenhänge zum Zeitpunkt ihrer Entdeckung nicht wissenschaftlich umfassend erklärt werden können. So gelang es zum Beispiel Friedrich Wöhler 1828 aus anor-

ganischen Ammoniumcyanat organischen Harnstoff herzustellen. Dieses war nach der damaligen geltenden Lehre unmöglich und es dauerte trotz seiner Entdeckung mehrere Jahre bis die wissenschaftliche Theorie der „Organischen Chemie“ angepasst wurde.

Gleichwohl in den letzten Jahren intensive wissenschaftliche Forschungen zu Organisationsaufstellungen und systemischen Strukturaufstellungen durchgeführt wurden, hat der Prozess der wissenschaftlichen Prüfung sowie Anerkennung dieser Methoden gerade erst begonnen und wird sicherlich noch einige Zeit in Anspruch nehmen. Es ergibt sich somit die Frage: Sollte aufgrund der fehlenden wissenschaftlichen Belege auf die Nutzung von systemischen Strukturaufstellungen und dem Format des Glaubenspolaritätsschemas in der Weiterbildung verzichtet werden?

Es muss nicht immer eine Aufstellung sein, aber aus der Erfahrung und positiven Gefühlen von Kollegen/innen, meiner Lernenden und meiner eigenen als Lerner und Lernbegleiter würde der Verzicht auf diese Methode Möglichkeitsräume zu lassen. Sollte es zukünftig gelingen, die vielen positiven Erfahrungen beim Einsatz des GP-Dreiecks, im Zuge des Fortschritts der wissenschaftlichen Forschung wie z.B. der Hirnforschung durch theoretisch fundierte Grundlagen zu bestätigen und weiterzuentwickeln, wird das Glaubenspolaritätsschema einen festen Platz in der systemischen Pädagogik einnehmen können und neue Möglichkeitsräume für Lernen und Lernbegleiter zulassen.

Literaturverzeichnis

- Niermann, P.** (2007). Die Rückkehr des Subjekts. Oder: Systemische Beratung zwischen Anspruch und beobachteter Wirklichkeit, Heidelberg, Carl Auer Systeme
- Simon, F.B.** (2007). Einführung in die Systemtheorie und Konstruktivismus, 2. Auflage, Heidelberg, Carl Auer Systeme
- Sparrer, I.** (2004). Wunder, Lösung und System. Lösungsfokussierte Systemische Strukturaufstellungen für Therapie und Organisationsberatung. 3. Auflage, Heidelberg, Carl Auer Systeme
- Sparrer, Insa** (2006). Systemische Strukturaufstellungen, Theorie und Praxis, Heidelberg, Carl Auer Systeme
- Varga von Kibéd, M. & Sparrer, I.** (2009). Ganz im Gegenteil, Tetralemmaarbeit und andere Grundformen Systemischer Strukturaufstellungen für Querdenker und solche, die es werden wollen, 6. Auflage, Heidelberg, Carl Auer Systeme
- Wittgenstein, L** (1984). Tractatus logico-philosophicus Philosophische Untersuchungen, Frankfurt, Suhrkamp

Internetseiten

- Syst-Institut** (2017). Entstehung SySt?
URL: https://syst.info/sites/default/files/systemischer_08_sparrer_wie_es_wurde_1.pdf, eingesehen am 17.02.2017,
- Systmedia** (2017). GPA Kompetenzkarten
URL: <http://www.systmedia.de/gpa-kompetenz-und-feedback-karten>, eingesehen am 14.02.2017

Über den Autor:

Olaf Schmidt

Jahrgang 1974. Berufsbegleitende Studiengänge Betriebs- und Führungspädagogik an der Universität Koblenz-Landau, Wirtschaftspsychologie an der Steinbeis-Hochschule Berlin, Masterstudium Erwachsenenbildung an der Technischen Universität Kaiserslautern.

Langjährige Weiterbildungen mit dem Schwerpunkt systemischer und lösungsfokussierter Beratung und Kommunikation (u. a. SySt-Institut München, Milton-Erickson-Institut).

Im Fokus der Arbeit steht die leistungssteigernde und neue Handlungsoptionen eröffnende Integration von Arbeiten, Lernen und Leben.

Von 2011 an Lehraufträge an der Hochschule Darmstadt, der EUFH Brühl und der Frankfurt School of Finance and Management (systemisches Projektmanagement und Wirtschaftspsychologie)

Seit 2001 als betrieblicher Personalentwickler sowie systemischer Berater/Coach tätig. Gilt als Spezialist für eine sowohl individualisierte wie konsequent handlungsorientierte Personalentwicklung und Resilienz.



Illustration aus „Herr Eichhorn und
der Besucher vom blauen Planeten“, Esslinger, 2013

Dunja Batarilo

Korallen unter Strom – systemisches Handeln auf Balinesisch

Tourismus, der natürliche Ressourcen nicht verschlingt, sondern pflegt? Ein kleines Dorf auf Bali zeigt, wie das gehen kann. In Zentrum dieser Erfolgsgeschichte: ein bedrohtes Ökosystem und eine gute Idee.

Wayan Galang, seines Zeichens Korallengärtner, ist mit seinem Team auf Rundgang. Die vier Froschmänner bewegen sich lautlos durch eine unwirklich anmutende Welt aus mannshohen lilafarbenen Kratern, gelbbraunen Großhirnrinden, leuchtend roten Farnen. Der Garten, den sie bewirtschaften, liegt 25 Meter unter der Wasseroberfläche: in der Bucht von Pemuteran, einem kleinen Dorf im Nordwesten Balis. Das Korallenriff von Pemuteran ist in erstaunlich gutem Zustand, es zählt zu den schönsten der Insel und

lockt Besucher aus aller Welt an – das ist im Jahr 2016, dem Jahr des schlimmsten Korallensterbens seit Menschengedenken, keine Selbstverständlichkeit. Der Grund für die blühenden Unterwasserlandschaften liegt gut versteckt und wäre kaum zu erkennen, würde Wayan nicht darauf zeigen: Das Riff in der östlichen Bucht von Pemuteran ist verkabelt. Mehrere hundert Meter Stromleitung liegen um Korallenstämme gewickelt und im Sand vergraben. Der hindurchlaufende Strom erzeugt ein elektrisches Feld, das, so die Beobachtung, die Korallen besser wachsen lässt. Die Gärtner checken die Stromversorgung und prüfen kritische Verbindungen an der Kabelage. Feine Sauerstoff-Bläschen steigen auf – gut so –, ein Zeichen dafür, dass der Strom seine Arbeit tut. Wayan nickt zufrieden, wirft einen Blick auf den Tauchcomputer und macht mit dem Daumen die „gefällt mir“-Geste. Unter Wasser heißt das: Ab nach oben.



Korallenriffe sind hochfragile Ökosysteme, und sie sind weltweit akut bedroht. Im Frühjahr 2016 erklärten Forscher 50 Prozent aller Korallen weltweit für tot. Die allgegenwärtige „Korallenbleiche“ ist das augenfälligste Merkmal eines extrem gestressten Riffs, und oft die Vorstufe zum Tod. Grund für die Bleiche ist in erster Linie die CO₂-bedingte Erwärmung der Meere, verstärkt durch globale Klimaphänomene wie El-Niño.

Korallenriffe: zwei vor zwölf

Erhöhte Temperatur ist nicht trivial. Korallenriffe sind hochkomplexe und empfindliche Ökosysteme – und in einer Welt der steigenden Temperaturen akut vom Aussterben bedroht. Korallen sind keine Steine oder Pflanzen, sondern sogenannte „Blumentiere“. Streng genommen sind sie Wohngemeinschaften: Der Korallenpolyp wird von einer Alge bewohnt (Zooxanthelle), die im Gewebe des Polypen Schutz sucht. Die Zooxanthelle trägt zu diesem symbiotischen Verhältnis bei, dass sie einen Teil ihrer Photosyntheseleistung an den Polypen abgibt. So wird die Koralle mit Energie versorgt und erhält ihre typisch leuchtende Farbe. Steigt die Oberflächentemperatur des Wassers um mehr als ein Grad, wird diese Symbiose gestört und die Alge verlässt die Koralle. Übrig bleibt das farblose Gewebe der Korallenkolonie, durch die das Kalkskelett hindurchschimmert – daher der Begriff „Korallenbleiche“. Eine Zeit lang kann die Koralle auch ohne Zooxanthelle überleben, auf Dauer stirbt sie jedoch ohne den durch die Alge gelieferten Engergiezuschuss den Hungertod. Steigende Temperaturen sind nicht die einzige Bedrohung für Korallen. Die CO₂-bedingte Übersäuerung der Meere ist ein weiteres ernsthaftes Problem, da sie Kalkstrukturen direkt angreift. Auch Epidemien von Fressfeinden wie Drupella-Schnecken oder Dornkronenseesternen können für Korallenriffe fatal sein. Weitere Gefahren drohen den Riffen vom Land: Ungefilterte Abwässer tragen Nährstoffe ins Wasser, verstärktes Algenwachstum ist die Folge. Erosionsschäden an Land hinterlassen im Meer Korallen, die wie eingestaubt aussehen.

Wenn die Riffe sterben, gehen der Menschheit nicht nur etwa eine Million Arten verloren, sondern auch ein gewaltiger Wirtschaftsfaktor: Die komplexen Ökosysteme sind Fischproduzenten und Touristenmagneten in einem; im „Korallendreieck“ Südostasiens und Ozeaniens sichern sie den Lebensunterhalt von über 130 Millionen Menschen, weltweit sind es um ein Vielfaches mehr. Allein

am Great Barrier Reef geben Touristen jährlich über vier Millionen Australische Dollar aus. Zudem fungieren Korallenriffe als Wellenbrecher und schützen so die Küsten der meist flachen Inseln, denen sie vorgelagert sind. Im Jahr 2050 werden 95 Prozent aller Korallen weltweit abgestorben oder schwer geschädigt sein, so die Prognose. Das Szenario ist eine düstere Dystopie: Delfine und Wale, die in den Riffen keine Nahrung mehr finden; Klimaflüchtlinge, die durch Sturmfluten ihre Heimat verlieren. Das kleine Dorf Pemuteran kann den Klimawandel nicht aufhalten, und doch macht es Hoffnung: Hier hat man einen Weg gefunden, das Sterben vorerst aufzuhalten – indem man die Korallen unter Strom setzt. Klingt verrückt, aber funktioniert. Selbst im Super-El-Niño-Jahr 2016 halten sich in Pemuteran die Schäden durch das Klimaphänomen, das im Indopazifik die Wassertemperaturen in die Höhe treibt, bislang in Grenzen. Die Unterwassergärten blühen und gedeihen – und mit ihnen ein kleiner, aber feiner Tourismus, der den Dorfbewohnern Wohlstand gebracht hat. Die technische Innovation wurde zum Torpedo-50 Katalysator für die Entwicklung vor Ort, und das kleine Fischerdorf hat sich zum Vorbild für ökologisch und sozial nachhaltigen Tourismus gemausert. Pemuteran zeigt, wie ein bedrohtes Ökosystem sich so schützen lässt, dass alle etwas davon haben.

Chris Brown, der erste Korallengärtner von Pemuteran, lässt sich in einen Sessel fallen und öffnet sich ein Bier. Das Tagewerk in seiner Tauchschule „ReefSeen“ ist getan, die Fischer aus dem Dorf sind zum Sundowner gekommen. Ohne den Australier, so sagen sie, wäre Pemuteran immer noch „ein Ort, an dem man eigentlich nicht leben kann.“ Der Name Pemuteran bedeutet auf Indonesisch so viel wie: „Hingehen und wieder Umdrehen“. Für den Besucher ist das kaum vorstellbar – wer hier aus dem Wasser steigt, wähnt sich im Paradies. Der schwarze Strand ist sauber und gepflegt, am Horizont legt sich die Hügelkette des Bali-Barat-Nationalparks schüt-

zend wie der Schwanz eines Drachen um die Bucht. Das Örtchen am Ende der Welt und seine Bewohner strahlen Zufriedenheit aus. Wer Ruhe und Natur sucht, wird hier fündig. Das war nicht immer so. „Als ich hier ankam“, erzählt Chris Brown, „gab es hier vor allem Staub und Steine.“ Als Chris, damals 32-jährig, im Jahr 1998 zum ersten Mal in den strukturschwachen Norden der Insel kam, fand er ein bitterarmes Fischernest vor. Ein ambitionierter Hotelier hatte kurz zuvor das erste Hotel am Strand eröffnet und Chris als erfahrenen Dive Master dazu eingeladen, von Pemuteran aus Tauchexpeditionen in einen nahegelegenen Nationalpark anzubieten. Chris Brown tat, was er immer tut, wenn er an einen unbekannten Strand kommt: Er tauchte ab. In der Bucht von Pemuteran sah er Korallen, so weit das Auge reichte. Allerdings waren sie zu größten Teilen schwer beschädigt: abgebrochen, bleich und grau. Chris Browns erste Tauchgänge waren nicht ungefährlich: „Ständig explodierte irgendwo irgendwas.“ Die Fischer des 800-Seelen-Dorfes fischten mit Dynamit und Cyanid, zum Eigenbedarf und für den internationalen Zierfischhandel. Von dem ramponierten Schatz in ihrer Bucht ahnten sie nichts – keiner von ihnen hatte je einen Blick unter Wasser geworfen. Im Jahr 1998 war die Not besonders groß. Indonesien ächzte unter einer heftigen Dürre, verursacht durch das Klimaphänomen El Niño. Hinzu kam die große Staats- und Wirtschaftskrise, die im Rücktritt des Diktators Suharto gipfelte. Er hinterließ ein Land im Chaos. Allein im Großraum Jakarta verloren Millionen von Menschen ihre Jobs und waren gezwungen, in ihre Dörfer zurückzukehren. „Es gab damals fast keine Fische mehr“ erzählt Katut Sakar, der Vorsteher der Fischer von Pemuteran, „aber wir wussten nicht, warum.“ Der Mittfünfziger mit dem dunkel gegerbten Gesicht und den Totenkopfringen an den Fingern ist sich sicher: „Ohne Chris gäbe es hier keine Korallen mehr.“ Eines Tages war er da, der Australier mit dem roten Gesicht und den wasserblauen Augen, und die Einheimischen

sahen ihn mit Kabelbinder und Hasendraht im Wasser hantieren. Er brachte herumliegende Korallenbruchstücke auf noch lebenden Strukturen an, um zu sehen, ob sie wieder anwachsen würden. Und siehe da: Das Experiment glückte. Man kam ins Gespräch, und Chris hatte Antworten auf die Fragen, die die Fischer umtrieben: Warum fangen wir nichts mehr? Was können wir tun?

Chris Brown hatte kein Systemtheorie-Lehrbuch dabei, als er nach Pemuteran kam, und er hatte auch keinen Masterplan. Er sah ein kaputtes Riff – und Potential. Chris gehört zu den Menschen, in denen der Anblick eines Problems einen lustvollen Daniel-Düsentrieb-Reflex auslöst.

Chris Brown



Das Suchen nach möglichst intelligenten Lösungen ist sein liebstes Hobby. Kein Wunder, dass es funkte, als er und Tom Goreau aufeinander trafen. Goreau, Meeresbiologe, Korallenforscher und Mit-Erfinder der Biorock®-Methode, ist seit den 80er Jahren rund um den Globus unterwegs, um künstliche Riffe anzulegen. Als die Kunde vom verrückten Australier und dessen Korallenklebeexperi-

Biorock®: Archen bauen

Künstliche Korallengärten aus einfachem Gerüststahl wirken wie Gewächshäuser: Sie schaffen günstige Wachstumsbedingungen. Besonders korallenfreundliche Bedingungen lassen sich schaffen, indem man Strom durch diese Konstruktionen leitet. Die Wissenschaft hat noch nicht im Detail verstanden, warum Korallen Biorock® lieben. Sicher ist: Die Tatsache, dass durch den Prozess der Elektrolyse Kalk aus dem Meerwasser ausfällt, hilft der Koralle, sich selbst zu helfen. Sie muss für diese anstrengende Arbeit weniger Energie aufwenden, und kann ihre Kraft in andere Stoffwechsell Aufgaben wie Wachstum und Fortpflanzung stecken. Tom Goreau, Meeresbiologe und gemeinsam mit dem Deutschen Wolf Hilbertz Erfinder der „Biorock®“-Methode, ist sich sicher: „Unsere Korallen wachsen zwei bis zehnmal so schnell wie andere unter denselben Bedingungen. Und sie überstehen Wassertemperaturen, die andere Korallen absterben lassen.“ Es gibt zu Biorock viele kleine Fallstudien, aber nicht die eine, große, anerkannte. Das liegt zum einen daran, dass Forschungsgelder derzeit eher in Ansätze wie Genetic Engineering fließen. Zum anderen legt Tom Goreau Wert darauf, seine Daten selbst auszuwerten und isoliert sich dadurch von der Scientific Community. Der Forscher und Aktivist sieht den Sinn seiner Methode darin, Archen zu bauen. Während des Super-El-Niños von 1998 beobachtete er auf den Malediven: Die Biorock-Korallen blühten zwar aus, aber sie starben nicht. Fische, die die umgebenden absterbenden Riffe verließen, zogen in die künstlichen Strukturen ein und konnten dort das Katastrophenjahr überleben. „Der Klimawandel lässt sich nicht mehr aufhalten“, so Goreau, „wir müssen uns jetzt darum kümmern, geschädigte Habitate zu schützen.“ Interessenten und Aktivisten rekrutieren sich derzeit vor allem aus der Tourismusindustrie: Hotels und Tauchschulen müssen vom Wert blühender Korallenriffe nicht überzeugt werden. Tom Goreau hat weltweit bereits über 300 Projekte angelegt, die meisten davon in Indonesien. Eine durchschnittlich große Biorock-Struktur verbraucht etwa so viel Strom wie eine Klimaanlage. Im Zuge des Klimawandels wächst derzeit das Interesse daran, Biorock® auch für den Küstenschutz einzusetzen.

menten unter Wasser ihn erreichte, reiste der gebürtige Jamaikaner umgehend nach Bali. Wenig später war auf dem Gelände von Reef-Seen bereits die erste kleine Explosion zu hören: Tom und Chris bastelten an der ersten Biorock-Konstruktion von Pemuteran.



Biorock Installation

Das Wunder der Unterwassergärten beruht auf einer chemischen Reaktion, der Elektrolyse. Ein elektrisches Feld zerlegt die chemische Verbindung der umgebenden Flüssigkeit. Im Meerwasser bedeutet das: Der gelöste Kalk fällt aus, lagert sich am Minuspol an – und wird zum idealen Boden für Korallen. Diesen Zusammenhang macht sich die Biorock®-Methode zu Nutze. Konstruktionen aus einfachem Bau- oder Gerüststahl fungieren als Kathode. Sie werden im Meer versenkt, dann wird schwacher Gleichstrom hindurchgeleitet. Gefährlich ist das nicht, es fließen lediglich 12 Volt. Was jedoch passiert: Die Korallen wachsen auf dem künstlichen Kalkstein nicht nur an, sie wachsen, da sind sich die Befürworter von Biorock sicher, auch besonders schnell und schön. Tom Goreau vermutet, dass die leichte Spannung die Korallen in ihrem Stoffwechsel unterstützt; sie scheinen dadurch resilienter gegen Stressoren wie Wassererwärmung oder Krankheiten zu werden. Im Jahr des Super-El Niños 2016 hatte Pemuteran also ein echtes As im Ärmel.

Rettung für die Riffe?

Biorock ist einer von zahllosen Ansätzen weltweit, Korallenriffe zu schützen. Drei übergeordnete Ansätze lassen sich unterscheiden:

- Schutzräume schaffen. Diesen Weg gehen die großen Marine Parks, hinter denen Regierungen stehen. Sie setzen auf die Regenerationskraft des Ökosystems Korallenriff und darauf, dieses zu entlasten. In sogenannten „No-Take-Zones“ sollen die Riffe sich ungestört von Touristen, Fischern und Abwässern erholen können.
- Künstliche Riffe bauen. Korallen lassen sich auch auf Schiffswracks, Felsen, Beton- oder einfachen Metallstrukturen ansiedeln. Wichtig ist, dass sie gut befestigt werden. Biorock gehört in diese Kategorie. Wer mit dieser Methode 360 arbeitet, ist überzeugt, dass der Aufwand sich lohnt: Beobachtungen zufolge wachsen die Korallen auf Biorock besser als ihre direkten Nachbarn ohne Strom, und reagieren weniger empfindlich auf erhöhte Wassertemperaturen. Die Methode ist auch deshalb interessant, weil das elektrische Feld die Korrosion von Metall im Meerwasser verhindert und so die Konstruktion vor Verfall schützt. Biorock-Strukturen werden fest im Boden verankert und halten Stürmen besser stand als viele andere Formen von künstlichen Riffen.
- Genetic engineering. Forscher wie zum Beispiel Ruth Gates auf Hawaii suchen nach dem Gen, das Korallen widerstandsfähiger gegen 370 Wassererwärmung macht. Sie wollen der Evolution auf die Sprünge helfen und eine Art „Superkoralle“ schaffen, die unter den Bedingungen einer Klimawandel-Welt überleben kann. Was wissenschaftlich hochinteressant ist, ist jedoch Zukunftsmusik und spielt sich bislang nur im Labor ab. Noch gibt es keine Vorstellung davon, wie eine Superkoralle sich schnell um den Globus verbreiten und neue Riffe aufbauen könnte. Innerhalb weniger Jahre müsste wachsen, was Jahrtausende gebraucht hat, um zu entstehen.

Tom und Chris versenkten die erste Metallkonstruktion, und bereits nach einem halben Jahr waren Erfolge zu sehen: Die angeklebten Korallenbruchstücke wuchsen fabelhaft an, und auch kleine Baby-Korallen hatten sich bereits angesiedelt und gediehen prächtig.

Wer sich heute in Pemuteran unter Wasser herumtreibt, kann in der Bucht etwa hundert solcher dreidimensionaler Korallen-

beete finden. Das Riff-Aufforstungsprojekt „Karang Lestari“, entstanden in Kooperation mit dem besagten balinesischen Hotelier, ist heute das weltweit größte Biorock-Projekt. Auf Domen, Kuppeln und Kegeln aus Metall wachsen Korallen, die Mandarinfische, Barracudas, marine Nacktschnecken, Pygmäen-Seepferdchen und Vieles mehr beherbergen – echte Erlebnisleckerbissen für Taucher. ublikumsliebbling ist der „Garten der Götter“, ein hinduistisches Pantheon in 20 Metern Tiefe. Es regnet Preise auf das Projekt, zuletzt im Januar 2016 den UN-Award „for Excellence and Innovation in Tourism“ der WTO (World Tourism Organisation). Der Disney-World-Aspekt der Biorock-Methode zieht Touristen an. Jenseits davon eignet sich das Vorgehen aber auch dafür, das Ökosystem Korallenriff, also die Vielfalt des gesamten Habitats, zu erhalten. „Hochinteressant“ findet Erfinder Tom Goreau in diesem Zusammenhang Chris Browns Idee, das Riff selbst unter Strom zu setzen. Chris hat wieder einmal herumprobiert und die Methode weiterentwickelt. Den Schritt der Metallkonstruktion hat er sich gespart, und stattdessen einfach das Riff selbst unter Strom gesetzt. Das ist bislang weltweit einzigartig. Roger Beedon, Direktor am Great Barrier Reef Marine Park in Australien, hält dieses Vorgehen für sehr vielversprechend. Sein Befund nach einem Besuch in Pemuteran: „Das Riff vor ReefSeen war das beste, was ich in der Gegend gesehen habe, bezüglich Gesundheit, natürlicher Struktur und Ästhetik der Korallen.“ Ob sich so auch das Great Barrier Reef retten ließe?



Biorock mit Fisch



Reparatur am Riff

Indonesien: zwei Gesichter

Mit circa 240 Millionen Einwohnern gehört das Inselreich im Südostpazifik zu den bevölkerungsreichsten Ländern der Erde. Haupteinkommenszweig Indonesiens sind Land- und Forstwirtschaft, Fischerei und die Tourismusindustrie. In diesem Sektor liegt das durchschnittliche Einkommen bei etwa 600 Euro im Monat. Circa 11,3 Prozent aller Indonesier leben unterhalb der Armutsgrenze von 1,90 US-Dollar pro Tag. In Zeiten des Klimawandels kommt dem Land eine ambivalente Rolle zu: Einerseits sind die Küsten und natürlichen Ressourcen Indonesiens akut in Gefahr. Andererseits zählt der Archipel zu den größten Klimasündern weltweit: Systematische Abholzung und Brandrodung von Regenwäldern setzen regelmäßig hunderte Millionen Tonnen von Treibhausgasen frei. Auch zum Plastikmüll in den Weltmeeren trägt Indonesien etwa 10 Prozent bei: Rund 1,3 Millionen Tonnen Altplastik landen jedes Jahr im Meer.

Tom Goreau würde das gerne stellenweise ausprobieren. Leider habe bis jetzt jedoch keine Regierung dieser Welt Geld in die Hand genommen, um Korallenriffe wieder aufzuforsten. Sein Ziel ist deshalb: Archten bauen mit Biorock – und die Vielfalt erhalten, so lange die Wassertemperaturen es zulassen.:

In Pemuteran brummt es. Von der kleinen, aber feinen Tourismusindustrie, die sich um das Korallenriff gebildet hat, profitieren heute direkt und indirekt etwa 2500 Menschen. Das kleine Nest am Ende der Welt hat sich zu einem Geheimtipp gemausert. Es kommt, wer auf Nachhaltigkeit wert legt: mittlere Preisklasse, viele Deutsche, viele Holländer. Von dem Geld, das sie vor Ort ausgeben, schicken einheimische Familien heute ihre Kinder auf weiterführende Schulen und Universitäten. Den Pemuteranern ist sehr bewusst, welchen Dienst ihnen ihr Korallenriff tut – und dass es den Schatz in ihrer Bucht zu schützen gilt. Deshalb bitten sie auch ihre Gäste für den Erhalt dieses Ökosystems zur Kasse. 25.000 Rupiah, circa 1,60 Euro, sammelt Chris Brown von seinen Tauchgästen ein, für bestimmte Tauchplätze noch einmal so viel. Durch diesen Beitrag beteiligen sich die Besucher an der Pflege der Unterwassergärten:

Schädlinge entfernen, beschädigte Korallen verarzten, Müll sammeln, die Stromanlage in Stand halten – alles mühevollen Handarbeit durch geschultes Personal. „Ich zahle das gern“, bekräftigt der Deutsche Siegfried Braun, Mitte 50, Lach- und Sonnenfältchen im Gesicht, passionierter Taucher und für eine Woche zu Gast in Pemuteran. „Ich weiß, wo das Geld hingehört, und ich habe ein gutes Gefühl dabei – so ist es ein Geben und Nehmen.“

Das Wasser ist wieder da. Mit unendlicher Geduld steuert Suka Sari, genannt Suki, seinen Jeep durch die mehrere hundert Meter lange, knietiefe Überschwemmung auf der einzigen geteerten Straße von Pemuteran, der Hauptverkehrsader von Nordbali. Für den 43-jährigen Pemuteraner gibt es eine Zeitrechnung vor und nach Chris, und damit ist er nicht allein. Er war 20, als der Australier im Dorf auftauchte, lebte in der Hauptstadt Denpasar und verdiente sein Geld als Truckfahrer. Als der junge Mann auf einem Heimatbesuch den Korallengärtner kennenlernte, drückte dieser ihm Taucherbrille und Schnorchel in die Hand und schickte ihn ins Wasser, an einer gut erhaltenen Stelle des Riffs. Es war ein Erweckungserlebnis, das Suki den schlimmsten Sonnenbrand seines Lebens beschern sollte. „Ich habe einfach alles um mich herum vergessen, so fasziniert war ich. Ich hatte ja keine Ahnung!“ Chris erklärte ihm, dass eine gesunde, bunte Unterwasserwelt Touristen anlocken würde. Und Suki verstand: „Wenn es den Korallen gut geht, geht es auch uns gut. So haben wir hier früher nicht gedacht.“

Auf dem Amaturenbrett glimmt ein Räucherstäbchen, in einen Stapel Opfergaben aus Bananenblättern, Frangipani Blüten und Salzcrackern gesteckt. Es ist Feiertag. Suki hat die weiße Udeng auf dem Kopf, die traditionelle Kopfbedeckung der Balinesen, an seinen Schläfen kleben gesegnete Reiskörner. Er kommt vom „Temple of Good Business“ – auf Bali werden die Götter auch in weltliche Belange selbstverständlich mit einbezogen.

Er betreibt einen Laden, ein Guesthouse mit zehn Zimmern und Pool, und ein Restaurant. Es läuft gut, bereits im Februar ist er für den kommenden Sommer so gut wie ausgebucht.

Die neuen Unternehmer von Pemuteran haben sich organisiert. Gemeinsam bezahlen sie ein vier Mann starkes Marine Security Team dafür, das Riff zu schützen: zum Beispiel gegen Fischer von außerhalb, die noch immer zum Dynamitfischen in die Bucht kommen. Die heimischen Fischer sind dabei, weil sie begriffen haben: Ohne Riff keine Fische. Die Hoteliers und Restaurantbesitzer zahlen, weil sie wissen: Ohne Riff keine Touristen. Der Rest des Dorfes macht mit, weil spürbar ist: Der neue Wohlstand kommt nicht nur den Unternehmern, sondern der gesamten Gemeinschaft zu Gute. Das Komitee hat eine Art freiwilligen Soli eingeführt, der in Indonesien einzigartig ist. Die Tourismusunternehmen haben sich verpflichtet, pro Hotelgast und Übernachtung eine Summe in einen Fonds einzuzahlen, aus dem vor allem religiöse Zeremonien finanziert werden – Begräbnisse und Opfergaben. Von glücklichen Göttern haben alle was.

Ohne es je geplant zu haben, sind die Bewohner von Pemuteran zu einem Paradebeispiel für systemisches Denken und Handeln geworden. Der Begriff mag überstrapaziert sein, doch in dieser kleinen Dorfgemeinschaft füllt er sich mit Leben. Chris Brown hat den Pemuteranern geholfen zu verstehen: Die Vitalität des Korallenriffs sichert ihren Wohlstand. Um das Riff gesund zu erhalten, reicht es jedoch nicht, Korallen zu pflegen. In den letzten Jahren wird immer deutlicher, dass der Zustand des Riffs sich in hohem Maße an Land entscheidet. Ungefilterte Abwässer von Hotels und Fischzuchtbecken im Umland, aber auch das Erodieren der abgeholzten Hügelkette sind derzeit die größte Gefahr für die farbenfrohe Schlüsselressource unter dem Wasserspiegel. Die Art und Weise, wie die Menschen von Pemuteran ihr Handeln

auf das Wohlergehen des Riffs abstimmen, ist das, was den Ort von anderen Biorock-Taucherparadiesen unterscheidet. Anderswo, zum Beispiel auf Gili Trawangan in Ostbali, sind es vor allem Expats und Tauchschulen, die sich für den Korallenschutz einsetzen. In Pemuteran sind die ökologischen Zusammenhänge in den Köpfen der Locals angekommen. Dieses Bewusstsein wird bleiben, auch wenn ausländische Unternehmer weiterziehen. Das kleine Dorf macht deutlich: Von „Umwelt“ zu sprechen, und damit ein abgekoppeltes Etwas zu meinen, dass es zu schützen gilt, ist absurd. „Die Überlebenseinheit ist der Organismus in seiner Umgebung“, wusste schon in den 1970er Jahren der Anthropologe und Kybernetiker Gregory Bateson, ein Vordenker der Systemtheorie. Ein Zufall, dass auch er jahrelang auf Bali lebte?

Für Chris Brown hat es sich gelohnt. 6.000 australische Dollar hatte er in der Tasche, als er seine Tauchschule startete, in einem einzigen kleinen Raum, der als Tauchbasis, Büro

und Bar diente. Der Wert seines Grundstücks am Strand hat sich seitdem verzwanzigfacht. „Eigentlich bin ich sehr faul“, sagt er, auf der Veranda seines Hauses am Ortsrand von Pemuteran sitzend. Er schenkt einen Schluck Rum nach, lauscht kurz auf das Wiehern seiner Pferde. „Aber“, grinst er, „ich bin faul und schlau. Ich versuche, Dinge gleich beim ersten Mal richtig zu machen, damit ich dann keine Arbeit mehr mit ihnen habe. Und irgendwann tun es dann die anderen.“ Heute beschäftigt Chris in seinem mehrfach ausgezeichneten Dive Shop 32 Angestellte. Er hätte gerne mehr Personal, aber: „Es wird immer schwieriger, Leute zu finden. Die haben alle zu tun“. In Pemuteran herrscht Vollbeschäftigung. Sein Handy vibriert, eine Nachricht von der Rezeption: Fischer haben wieder eine Schildkröte abgeliefert. Den Seeleuten ist es zum Reflex geworden, die vom Aussterben bedrohten Tiere in der Auffang- und Zuchtstation im „ReefSeen“ abzuliefern. Hier erhalten sie pro Schildkröte eine Pauschale. Hoch genug, um Entschädigung für eine entgangene

Joe in seiner Bar



Suppe zu sein, und doch niedrig genug, um keinen Anreiz zu setzen, die Tiere vorsätzlich zu fangen. Die Hälfte des Geldes geht in die Kasse der Fischergemeinschaft, für Opfergaben an den Meeressgott. Tauchgäste haben die Möglichkeit, durch eine Spende Schildkröten zu adoptieren oder in die Freiheit zu entlassen.

Freitagabend – das heißt in Pemuteran: Live-musik in Joe's Bar. Ein balinesischer Hipster schiebt sich den Pony aus der Stirn und covert Santana. Chris ist schon da, Barbesitzer Joe schiebt ihm ein Bier über den Tresen. Er ist ein ungewöhnlich großer Balinese, schon im Format liegt Autorität. Seine Stimme passt zur Statur, und er lässt sie gern und laut erklingen. „Pemuteran darf kein zweites Kuta werden“, donnert Joe, und meint damit die Touristenhochburg im Süden, Inbegriff eines entfesselten Massentourismus. Seinen Rufnamen hat er sich aus den Wanderjahren in den USA mitgebracht, seine Mission ist der Müll. Joe will sicherstellen, dass sein Heimatdorf nicht am eigenen Unrat erstickt. Dazu muss Pemuteran neue Wege gehen, denn Vorbilder gibt es auf der Insel nur wenige. Das dorfeigene Müllsammelsystem war Joes Idee; er besucht regelmäßig die beiden Dorfschulen und mobilisiert Teenager für eine Unser-Strand-bleibt-sauber-Taskforce. Joe überzeugt durch seine Weltläufigkeit, aber auch durch drastische Maßnahmen. Vor einigen Monaten hat er zwei Busse mit Pemuteranern vollgepackt und ist mit ihnen nach Kuta gefahren, „zur Abschreckung“. Die Touristenhochburgen im Süden produzieren täglich etwa 240 Tonnen Abfall; an den Stränden waten Touristen teilweise knöcheltief durch Plastikmüll. Im Anschluss ging es auf die Halbinsel Nusa Dua im Süden Balis, zu einem Recyclingprojekt – „zur Inspiration.“

„In Pemuteran tun sie das Richtige“, findet Tjok Oka Sukawati, Vorsitzender der Bali Hotel und Restaurant Association, die 5000 Hotels und 400000 Angestellte auf der Insel

Bali: Blüten, Bomben, Ballermann

Bereits seit den 1920er Jahren zieht „das Paradies der Götter und Vulkane“ europäische Touristen in seinen Bann. Zunächst ein El Dorado für Kunst- und Kultursuchende, wurde die Mallorca-große Insel bald zum Sehnsuchtsziel für Aussteiger und Surfer aus aller Welt. Die 1980er Jahre brachten Tourismusboom und Bettenburgen. Nach einem Bombenattentat in der Touristenhochburg Kuta im Jahr 2002 brachen die Besucherzahlen deutlich ein – seit Elizabeth Gilberts Bestseller „Eat, Pray, Love“ wird die Insel heute überrannt wie nie zuvor: 40 Prozent aller Indonesienreisenden steigen in Bali aus dem Flieger. Rund 80 Prozent der Wirtschaftsleistung der Insel hängen vom Tourismus ab. Längst ächzt das Paradies der Tempel und Reisterrassen unter dem Ansturm: Zu den fast vier Millionen Einwohnern der kleinen Insel kommen jedes Jahr etwa ebensoviele Touristen hinzu. Die Besucher lassen jedes Jahr circa 9 Millionen US-Dollar auf der Insel, und jede Menge Müll: Laut balinesischen NGOs etwa fünf Kilogramm pro Kopf und Tag. Die staatliche Müllabfuhr versorgt nur die urbanen Zentren der Insel, und so landen rund drei Viertel dieser Menge in Straßengraben und auf inoffiziellen Müllhalden – und schließlich im Meer. Bali macht auf gespenstische Weise vor, was mit einem Ökosystem passiert, dessen Ressourcen schonungslos überstrapaziert werden. Trinkwasser wird zum Problem: Über 100.000 Hotelzimmer, ein Gutteil davon mit eigenem Pool, verbrauchen etwa 65 Prozent der Süßwasservorräte der Insel. Bereits heute hat über die Hälfte der Balinesen keinen Zugang zu sauberem Wasser. Balis Gouverneur Made Pastika verlautbarte im April 2015 das Ziel, bis zum Jahr 2029 unglaubliche 30 Millionen Touristen pro Jahr nach Bali zu locken. Selbst Tjok Oka Sukawati, Vorsitzender der Bali Hotel und Restaurant Association fürchtet, dass die Lage kippt: „Die Entwicklung geht zu schnell. Wenn wir das Wachstum nicht kontrollieren, dann wird Bali eine Destination für Massentourismus.“

Müll im nahegelegener Nationalpark Menjangan



vertritt. Er findet: „Bali sollte von diesem Ort lernen“. Humberto Maturana, der Begründer der Systemtheorie, würde wohl beifällig nicken, wüsste er von Pemuteran. Er hat einmal geschrieben: „Es gibt nicht die eine Welt, sondern nur die, die wir mit anderen hervorbringen.“

Genug ist genug. Die Unternehmer von Pemuteran haben eingesehen, dass die natürlichen Ressourcen begrenzt sind. Bemerkenswert ist ihre Klugheit, aus dieser Erkenntnis auch Konsequenzen zu ziehen. Die Gemeinschaft hat sich selbst Regeln auferlegt, die das Wachstum vor Ort eingrenzen sollen. Das ist dringend nötig, denn der Druck auf das lokale Ökosystem steigt. Die Regenzeit produziert jährlich eine Art Vorschau darauf, was das Dorf in Zukunft erwartet, wenn es nicht gegensteuert: Trübe Aussichten unter Wasser, denn die tropischen Regengüsse spülen jede Menge erodiertes Erdreich, Müll und Nährstoffe in die Bucht. Zudem hat sich der gute Ruf von Pemuteran herumgesprochen. Es kommen nicht nur jedes Jahr mehr Gäste, sondern auch immer mehr unternehmerische Glücksritter und Arbeitsmigranten aus dem strukturschwachen Umland, um ihren Teil vom Wachstumskuchen abzubekommen. Die Dorfgemeinschaft stellt Regeln auf, die dem Wildwuchs Einhalt gebieten sollen. Wer für Tourismuszwecke baut, muss 40 Prozent seines Geländes als Grünfläche belassen. Für die Vermietung von Hotelzimmern soll es bald einen Mindestpreis geben, damit Pauschal- und Partyurlauber auch in Zukunft anderswo Urlaub machen. Das Dorf ist entschlossen, nicht zum Opfer eines entfesselten Tourismus zu werden, sondern seine Entwicklung selbst in die Hand zu nehmen. „Unser Ziel dabei ist immer, dass der Charakter dieses Ortes erhalten bleibt“, resümiert Chris. Die Autoren des Reiseführer Lonely Planet hat er selbst höchstpersönlich über Jahre hinweg gegeben, noch nicht über Pemuteran zu schreiben. „Entwicklung braucht Zeit, wenn man sie selbst gestalten will.“ Er muss jetzt los. Es ist Besuch von einer NGO aus Ostbali da – ein

Typ, der sich mit Vetiver-Gras auskennt. Diese Pflanze soll bei erosionsgefährdeten Böden helfen. Chris hat schon eine Stelle ausgeguckt, wo sich das gut ausprobieren lässt. Mal sehen, wann es ihm jemand nachmacht.

Alle Fotos: Dunja Batarilo

Dieser Artikel erschien zunächst in einer etwas gekürzten Form in : Wirtschaftsmagazin brand eins 09/2016. Wir danken dem Verlag für seine Genehmigung zum Wiederabdruck.

Frangipani



Fischerboote





Gestrandet
170 x 230 cm



Patt
160 x 180 cm

Markus Struever

Denn sie wissen nicht, was sie tun... - konstruktiv-kritische Anmerkungen an die bestehenden Ansätzen der Umweltbildung

Nachdem ich mich nunmehr seit fast 30 Jahren mit Umweltbildung beschäftige, bin ich zu der Auffassung gelangt, dass viele Programme von naturbezogener Pädagogik ins Leere laufen und daher ihre Ansätze auf den Prüfstand gehören.

Eine angehende Biologielehrerin brachte einer Klasse von Grundschulkindern in Hamburg Bohnen mit in den Unterricht und beauftragte die Kinder, diese Bohnen zu gießen und zu beobachten. Nach 14 Tagen, als die Bohnen bereits keimten, legte sie zu Beginn einer Stunde Skalpelle auf den Tisch und forderte die Kinder auf, ihre Bohnen mit den Skalpellen aufzuschneiden. Sie sollten nachsehen, wie es im Inneren der Bohne aussieht. Die Kinder weigerten sich jedoch mit folgenden Worten: „Das tut der Bohne weh“ und „Das wäre ja so, wie wenn du einen dicken Bauch hast und wir schneiden da rein“. Die Lehrerin bestand jedoch auf dem Zerschneiden der Bohnen. Schließlich gaben die Jungen nach und zerstückelten in einer hoch-emotionalen Situation die Bohnen zur Unkenntlichkeit. Die Mädchen weigerten sich beharrlich bis zuletzt.

Diese Geschichte, erzählt auf einer ANU Tagung von Ulrich Gebhard, Prof. für Erziehungswissenschaften, zeigt in eindrucklicher Weise, wie den Kinder beigebracht wurde, die objektive Erkenntnisgewinnung über den Aufbau einer subjektive Beziehung zu stellen und die Empfindungen von Empathie, Mitgefühl und Beschützerinstinkt, die sie in einem

tagelangen Beziehungsprozess zu diesem, lebendigen Organismus entwickelt hatten, zu zerstören.

Getötet wurde bei diesem Lernprozess nicht nur die Bohne, sondern auch die Sicht der Kinder auf die Welt: Anstatt sich mithilfe ihrer sinnlichen Wahrnehmungen und Empfindungen ein Bild von der Welt zu konstruieren, lernten die Kinder nun mehr, die Welt, die Natur und am Ende auch sich selbst unter dem Verlust von Empathie und Mitgefühl vom Standpunkt eines objektiven, aber auch unbeteiligten und deshalb desinteressierten Beobachters wahrzunehmen.

Diese Art und Weise, sich Wissen von der Welt zu erwerben, entstand maßgeblich durch die Philosophen und Wissenschaftler der Aufklärung wie Bacon, Galilei, Descartes und Newton. Teile wurden aus dem ganzheitlichen Zusammenhang gerissen, um sie besser mithilfe von Zahlen beschreiben zu können. „Alles messen, was messbar ist – und messbar machen, was noch nicht messbar ist.“ (Galileo Galilei). Andere Eigenschaften wie Farbe, Klang, Schönheit, Sinn oder Gefühl wurden fortan als subjektiv und unwissenschaftlich abgetan. Die Natur wurde nicht mehr, wie noch im Mittelalter, als „magna mater“ (große Mutter) gesehen, sondern als eine Maschine, die es mit Hilfe von Mathematik zu beschreiben und auszubeuten galt. „Das ganze Universum ist eine Maschine und nichts als eine Maschine“ (Descartes).

In der Folge dieser mechanistischen Welt-sicht, die die Grundlage unseres westlichen Fortschrittdenkens ist, wurde die Natur fortan vermessen und in Geldwerten bemessen, um sie besser ausbeuten und beherrschen zu können. „wir müssen die Natur auf die Folter spannen, bis sie ihre Geheimnisse preisgibt.“ (Bacon)

Teile wurden aus dem ganzheitlichen Zusammenhang gerissen und isoliert betrach-

tet. Die Beziehungen zwischen den Teilen werden nicht oder kaum berücksichtigt. Das Ganze ist nicht mehr als die Summe der Teile. „Höher, schneller weiter“ wurde zum Leitprinzip der modernen Welt. Es gibt nur ein Entweder-Oder; Natur und Geist werden ebenso getrennt wie die Naturwissenschaften von den Geisteswissenschaften. Der menschliche Körper wird ebenso wie die Natur als Maschine gesehen. *„Der Körper beinhaltet nichts, was dem Geist zugerechnet werden kann und der Geist beinhaltet nichts, was zum Körper gehörig wäre“* (Descartes). Statt in Kreisläufen wird linear gedacht. Exaktes Detailwissen ist wichtiger als ganzheitliche Muster im Kontext zu erkennen.

Wie ich in meinem Buch „Naturzerstörung in Folge technokratischen Denkens“ (2016) zeigen konnte, liegen in diesem technokratischen Weltbild die tiefer liegenden Ursachen für die Entfremdung des modernen Menschen von der Natur. Ausbeutung, Verschmutzung und Funktionalisierung der äußeren, aber auch der eigenen inneren Natur des Menschen erhielten hier die entscheidenden Impulse. So entstanden beispielsweise Qualitäten von Abfällen, die es zuvor noch nicht gab, wie Atom Müll oder Chemieabfälle. Standardisierung und Homogenisierung sorgen zwar für effizientere Abläufe, zerstören aber auch die natürliche Vielfalt des Lebendigen. Saubere Vorgärten bezeugen die Beherrschung und Kontrolle über die Natur ebenso wie deren Funktionalisierung und geometrische Überformung durch Zerschneiden von Landschaften oder die Kanalisierung von Fließgewässern. Absurd ist in diesem Zusammenhang, dass ausgerechnet bei dem Versuch, den Auswüchsen dieser Naturentfremdung mit Hilfe von Umweltbildung entgegen zu wirken, genau die Denkweisen zur Anwendung kommen, die auf anderer, tieferliegenden Ebene erst zur Zerstörung von Natur führen.

Was im Kleinen als Experiment den Bohnen passiert ist, nämlich ein Vorgang des Aufschneidens, Spaltens und Isolierens, erfährt die geschundene Natur in Form von

Straßen und Stromleitungen, zerschnittenen Landschaften, gespaltenen Atomkernen und Chlorverbindungen, isolierten Lebensmitteln oder aufgetrennten und damit Verkehr induzierenden Lebensbereiche. Bei der Zerteilung der Ganzheit bekommen wir immer nicht nur „die gewollten Wirkungen der Teile, sondern auch die nicht gewollten Wirkungen des nicht ausrottbaren Zusammenwirkens zwischen Teil und Ganzen“¹ als ökologisches Problem dazu.

Drei weitere Beispiele, wie Naturpädagogik auf der Grundlage technokratischen Denkens praktiziert wird:

1. In Programmen der Waldpädagogik und auf Naturlehrpfaden wird vermittelt, wie viel Sauerstoff ein Baum (statistisch gesehen) binnen eines Jahres produziert, wie weit ein Reh durchschnittlich springt und wie viele Asseln in einem Quadratmeter Boden leben. Die mathematische Beschreibung findet sich ebenso auf Tafeln der Naturerlebnispfade oder den sogenannten Tierweitsprunggruben. Hier soll die Liebe zur Natur über den abstrakten Umweg der Mathematik gefördert werden. Da dieser Form der Vermittlung aber eine bewertende und reduktionistische, weil Teile der Wirklichkeit ausklammernde und damit entfremdende Sichtweise zu Grunde liegt, ist, ist sie ein Irrweg.

Vielmehr suchen Menschen die Natur nicht auf, um sich naturwissenschaftlich beschulen zu lassen, sondern um sich durch Natur verbindende Tätigkeiten zu erholen. Oder um es mit Nietzsche zu sagen: „Wir sind so gern in der freien Natur, weil diese keine Meinung über uns hat.“

Auch die Kinder suchen sich von klein auf gemäß einem Jahrtausende alten Programm ihren eigenen, artgerechten Weg zur Naturverbundenheit: im freien Spiel mit den Elementen. Hier lernen sie, an

1) Godela Unseld: Erfahrungsfähigkeit und Natur, in Jahrbuch Ökologie 1994, S. 200

den Widerständigkeiten der Natur ihre Potentiale zu entfalten. Direktes, sinnliches und vor allem: selbst organisiertes Lernen in und mit der Natur bringt mehr als abstrakte Wissensvermittlung, denn hier bauen sie ihr Fundament und entwickeln hier mit unangepaßtem Denken oder Kreativität gerade die Fähigkeiten, die sie später als Erwachsene zur Lösung ihrer eigenen, aber auch zur Lösung der globalen Probleme dringend brauchen.

Auch Papst Franziskus kritisiert in seiner Enzyklika „Laudato Si“ die biologischen und mathematischen Zugänge und fordert eine ganzheitlichere Sichtweise (LS 11)

2. Beim Waldprojekt in Berlin wurde ich angefragt, ein Pflanzenpaket für die 600 Schulen zusammenzustellen. Zum einen sollte durch das Projekt biologische Vielfalt gefördert werden, zum anderen sollte jede Schule aber das gleiche, standardisierte Paket bekommen: unabhängig von Schulform, Standortbedingungen für die Pflanzen wie Klima oder Boden. Der hier entstandene Widerspruch, auf der einen Seite Vielfalt fördern zu wollen und auf der anderen Seite das Projekt auf technokratische Weise zu vereinheitlichen, zeigt in eindrucksvoller Weise, dass das Prinzip von Vielfalt, also das, was Vielfalt ausmacht und was sie zerstört, nicht in seiner Tiefe verstanden wurde. Wenn nun aber ökologische Prinzipien wie beispielsweise Vielfalt, Nachhaltigkeit oder Wildnis nur oberflächlich auf der biologischen Ebene behandelt werden und nicht tief greifend als zukunftsfähige Denkmuster, dann bleiben die Ansätze nur Stückwerk. Die Probleme werden nicht bei der Wurzel gepackt, sondern es werden nur die Symptome kuriert.
3. In einer Kindergarten-Fortbildung zum Bau eines Insektenhauses wurde den Erzieherinnen neben der Lebensweise von

Wildbienen vermittelt, welche Baumaterialien diese Tiere für Ihren Rückzug brauchen. In der Praxiseinheit wurden dann Strohmatte geschnitten, Ziegel und Hölzer gebohrt, Pflanzenstängel gekürzt und anschließend in vorbereitete Fächer gefüllt, um Rückzugsmöglichkeiten für diese Tiere zu schaffen. Dies alles geschah in einem Kita- Außengelände, das nach den Prinzipien Ordnung und Sauberkeit gestaltet war und keinerlei Rückzugsräume für Kinder bot. Auf der einen Seite sollten Vielfalt und Rückzugsräume geschaffen werden, auf der anderen Seite verhinderten übertriebener Ordnungssinn und Kontrolle blühende Beete und Hecken zum Verstecken. Hier zeigt sich, wie im letzten Beispiel, dass die übergreifenden Prinzipien nicht von der Wurzel her verstanden wurden. Wo gut gemeinte Ordnungsliebe als Form der Naturbeherrschung auf der einen Seite (der äußeren Natur) zum Verlust von biologischer Vielfalt und Wildnis führt, manifestiert sie sich in Bezug auf die Kinder in Kontrolle und Aufsicht.

Dieses Beispiel zeigt, nicht nur, dass hier die Prinzipien in ihrer Tiefe nicht verstanden wurden, sondern auch, dass die soziale und innere Natur der Kinder keine Berücksichtigung fand.

Es ließen sich die Anzahl der Beispiele beliebig weiterführen, die zu Widersprüchen führen:

- Im hessischen Bildungs- und Erziehungsplan wird gefordert, dass Vorschulkinder sich das Element Erde über die Tätigkeiten Messen und Wiegen kennen lernen sollen. Kinder brauchen aber jedoch erst einmal sinnliche und unmittelbare Erfahrung mit dem Element Erde. Zuerst kommt die konkret Erfahrung, dann erst das abstrakte Lernen. Begreifen kommt von Greifen.
- In der umweltpädagogischen Förderland-

schaft findet das Spielen in der freien Natur keine Berücksichtigung. Es werden solche Programme gefördert, die wichtige Kompetenzen wie Kreativität oder Kooperation didaktisch vermitteln. Der Kinderarzt Herbert Renz-Polster zeigt in seinem Buch „Menschenkinder“, 2016, dass Kinder sich diese Kompetenzen nur durch das Spiel aneignen und dass sie gerade durch übertriebene Frühförderprogramme bei der Ausbildung dieses Fundamentes behindert werden.

- Anstatt das unmittelbares Erleben der Natur zu fördern, indem man sich mithilfe seiner Sinne in der Natur an Sonnenstand, Topographie, Moosbewuchs, Geräuschen, Düften und Intuition orientiert, findet man zunehmend Angebote mit Geocaching in den umweltpädagogischen Programmen. Das Argument der Verantwortlichen, Kinder und Jugendliche sind anders nur noch schwer in die Natur zu locken, halte ich für eine pädagogische Bankrotterklärung.

Es zeigt sich, dass viele Bildungskonzepte, die die Bewältigung der Umweltkrise zum Ziel haben und die z.T. mit hohen Kosten gefördert werden, nicht nur Augenwischerei und Stückwerk bleiben, sondern sogar die Umweltkrise noch verschärfen, weil sie ihre eigene blinden Flecken nicht wahrzunehmen oder zu reflektieren bereit sind und mit den ihren Maßnahmen gerade die Haltungen fördern, die zu letzten Endes zur Entfremdung und damit auch Zerstörung der Natur führen.

Wenn wir die ökologische Krise wirklich tiefgreifend und nachhaltig lösen wollen, brauchen wir eine Abkehr von der technokratisch orientierten Umweltbildung hin zu einem ganzheitlichen Ansatz, den ich ökologisch-systemisch nennen möchte, da er sich sowohl auf Natur- als auch auf Geisteswissenschaften anwenden lässt..

Dieser Denkansatz, der in der systemischen Familientherapie schon seit längerem eine

bedeutende Rolle spielt, fußt ebenso wie die mechanistischen Denkweisen auf den Erkenntnissen von Naturwissenschaftlern. Einstein und Heisenberg legten mit Relativitätstheorie und Unschärferelation die philosophischen Grundlagen für eine andere, ganzheitlichere Sicht von der Welt (und der äußeren und inneren Natur), die gekennzeichnet ist von

- Selbstorganisation statt Fremdbestimmung und Beherrschung
- Holistische Betrachtungsweisen statt Zerteilung, Zergliederung und Isolierung
- Es gibt keine objektive Wahrheit, die Wahrheit hängt von der Betrachtungsweise des Beobachters ab.
- Kooperation und Vernetzung statt Konkurrenz
- Sowohl als auch statt entweder-oder (Umgangssprachlich: schwarz-weiß Denken)
- Qualität statt Quantität (höher, schneller weiter)
- Natur und Geist gehören zusammen und sind je eine Seite der Medaille

Umweltbildung kann meines Erachtens nur gelingen, wenn zum einen die geistigen Grundlagen der Entstehung dieser Natur-Entfremdung, die wir alle noch in uns tragen, ausreichend reflektiert werden, zum anderen die ganzheitliche Sichtweisen in alle Lebensbereiche, also Bildung, Ökonomie, Politik integriert werden. Übertragen auf eine neue Form der , ökologisch-systemischen Naturpädagogik könnte dies bedeuten: / heißt dies:

- mehr analoge Formen der Vermittlung (Märchen, Rituale, Phänomene, Symbole oder Bilder wie Wurzeln, Früchte, Quellen, – weniger digitale Beschreibung der Natur mithilfe von Zahlen, Formeln oder elektronischen Medien
- Probleme werden ursächlich behandelt und nicht nur die Symptome. Konkret heißt das, dass nicht nur die themenspe-

zifischen Aspekte wie Footprints beim Konsum oder Emissionen beim Verkehr behandelt werden, sondern auch die tiefer liegenden, nicht materiellen Aspekte wie beim Verkehr das Auto als Fluchtmittel, Statussymbol oder Ersatzbefriedigungen beim Konsum.

- Förderung von lebendiger Vielfalt und weniger Vereinheitlichung und Standardisierung sowohl beim englischen Rasen als auch in der Schule (PISA!)
- mehr Muster und Prinzipien verstehen lernen als exaktes wissenschaftliches Detailwissen vermitteln.
- Es geht darum, weniger Herrschaftswissen aus Biologie und anderen Wissenschaften zu vermitteln, sondern eher darum, die Beziehungen, die Kinder zur Natur haben, ebenso wie ihre Empathie und Empfindungen zu erhalten und zu fördern.
- Will man die Natur auf ganzheitliche Art und Weise vermitteln, müssen auch die Geisteswissenschaften wieder mit ins Boot der Umweltbildung: Philosophieren (z.B. mit Kindern zum Thema Vielfalt) und die Reflexion der Geschichte des Mensch-Natur-Verhältnisses (z.B. Griechen, Römer, Mittelalter) gehören für mich zwingend dazu.
- Die innere Natur ebenso wie die äußere Natur renaturieren, verwildern lassen und schützen. Innere und äußere Natur betrachten, also auch den Umgang mit der Ganzheitlichkeit von Körper, Geist und Seele.
- Mehr Sinnorientiertheit – weniger Zweckorientiertheit, auch beim Lernen: Kinder nicht für noch so hehre Ziele funktionalisieren und Probleme lösen lassen, für die sie nicht verantwortlich sind, sondern sie im freien Spiel mit der Natur ihr Fundament bauen lassen.
- Lösungsorientiert statt Problemorientiert: wo liegen die Stärken und Potentiale? Das Positive stärken und fördern.
- Zyklizität statt Linearität; Denken in

Kreisläufen und Rhythmen: ein jegliches zu seiner Zeit

- Statt mit der Forderung nach Einsatz neuer Medien blinde Fortschrittsgläubigkeit auf die Umweltbildung zu übertragen, vielmehr von den Erfahrungen und Traditionen der Alten lernen, ebenso von indigenen Völkern³
- Selbstorganisiertes Lernen, am besten in altersgemischten Gruppen statt didaktische Belehrung in standardisierten Programmen

Fazit:

Die Denkweisen, die ich systemisch nenne, sind erst teilweise in unserem Bewusstsein angekommen. Man findet sie zwar schon in diversen Bildungsangeboten. Aber wie die Beispiele zeigen, ist sie noch nicht wirklich in den Köpfen und Herzen der Umweltbildner angekommen. Im Interesse der Natur wünsche ich mir deshalb von den Akteuren der Umweltbildung die Bereitschaft, die die alten Denkmodelle kritisch zu reflektieren und die systemisch-ökologischen Denkweisen in die naturbezogene Bildungsarbeit zu implementieren.

Oder um es etwas poetischer mit Novalis zu sagen:

*Wenn nicht mehr Zahlen und Figuren
Sind Schlüssel aller Kreaturen
Wenn die, so singen oder küssen,
Mehr als die Tiefgelehrten wissen,
Wenn sich die Welt ins freye Leben
Und in die Welt wird zurück begeben,
Wenn dann sich wieder Licht und Schatten Zu
ächter Klarheit werden gatten,
Und man in Märchen und Gedichten
Erkennt die wahren Weltgeschichten,
Dann fliegt vor Einem geheimen Wort
Das ganze verkehrte Wesen fort.*

(Novalis, 1772 - 1801)

Ich wünsche mir deshalb Projekte, die nicht nur Insektenhäuser und Käferbeete im Blick haben, sondern auch die Bereitstellung von naturnahen Entwicklungsräumen für Kinder, und zwar nicht nur zentral in Naturschutzzentren, sondern dezentral dort, wo sie aufwachsen, quasi in ihrem natürlichem „Habitat“: in Schulen, Kindergärten und ihrem Wohnumfeld. Also neben dem Schutz von Gorillas und Wildkatzen auch eine Fokus auf das Habitat der Nonaldulten der Spezies homo sapiens zu richten.

Ich wünsche mir Projekte, die die innere Wildnis, die Wildheit, die Intuition, die Empathie und Emotionen von Kindern und Jugendlichen genauso fördern und begleiten wie das Bewusstsein für Dynamik und Prozessschutz der wilden äußeren Natur. Und die bewusst machen, dass übertriebener Ordnungssinn und Kontrollwut die äußeren Naturlandschaften genauso einengen und verarmen lassen wie die inneren Seelenlandschaften der Kinder.

Ich wünsche mir Nachhaltigkeitsprojekte, die die Ausbeutung von Menschen und ih-

rem Körper genauso im Blick haben wie die Ausbeutung von Rohstoffen der res extensa. Ich wünsche mir Projekte, die die Muster von Ausbeutung und Nachhaltigkeit auf einer tieferen Ebene verstehen lernen. Und erkennen, was das nachhaltige Herausholen von Ressourcen aus einem System mit der Durchlässigkeit und Respektieren von Grenzen sowie Regeneration zu tun hat.

Ich wünsche mir sozialpädagogische BNE-Projekte, die thematisieren, was Konsum mit Ersatzbefriedigungen und unerfülltem oder ungelebten Leben zu tun hat. Und die jene Beziehungen stärken, die Kinder und Jugendliche glücklich und resilient, also widerständig machen gegen die Versuchungen der Werbung, in dem wir ihnen z.B. ausreichend Raum und Zeit geben, sich in ihr eigenes Tun zu vertiefen.

Ich wünsche mir, dass immer mehr Menschen anfangen, die globalen Probleme nicht mehr mit immer mehr Details zu beschreiben sondern lernen, die Muster der Zerstörung zu erkennen und ganzheitlich-systemisch in ihrem Kontext zu betrachten.



Showdown, 2016
Öl auf Leinwand, 190 x 240 cm

Heike Pourian

Die Systemische Haltung verkörpern

Wie Bewegung und Körpererfahrung helfen können, sich selbst als Teil einer organisch verbundenen lebendigen Welt wahrzunehmen

Ein sonniger Winternachmittag, ich sitze zu Hause am Schreibtisch. Mich zieht es nach draußen, da ist so ein besonderes Licht. Ich möchte gern die Sonne untergehen sehen und laufe hoch zur Burg. Inmitten von Touristenströmen finde ich ein Plätzchen auf einer Mauer mit Blick über die Dächer der Stadt. Ich schwinde meine Beine über den Rand, lasse sie baumeln, schließe die Augen und lasse mich zufrieden vom rötlichen Abendlicht bescheinen.

„Sagen Sie, finden Sie das nicht ein bisschen gefährlich? Da braucht doch bloß irgendein Depp von hinten kommen!“

Ich mache die Augen auf, drehe mich um; da steht ein Mann in Security-Dienst-Uniform. Unter meinen Füßen ungefähr vier Meter Luft. Hinter mir jede Menge Menschen. Ich wäre nicht auf die Idee gekommen, einer von ihnen könne mich schubsen wollen.

„Ich gehe mal davon aus, dass es keinen solchen Deppen gibt“, antworte ich.

Etwas Unverständliches murmelnd wendet er sich ab und geht. Ich bleibe sitzen, aber etwas hat sich verändert, der Raum in meinem Rücken fühlt sich anders an. Der Depp steht jetzt als Möglichkeit hinter mir. Unwillkürlich verlagere ich meinen Schwerpunkt ein bisschen nach hinten. Ich sitze nicht mehr frei irgendwo zwischen Himmel, Erde und dem Horizont, an dem gerade das letzte Fünkchen Rot erlischt.

Kann ich hier sitzenbleiben und den Zustand von vorhin wieder erlangen? Woher kann ich diese Freiheit nehmen und dieses Vertrauen?

Wo entsteht diese Haltung? Warum deuten wir beide, der Mann vom Sicherheitsdienst und ich, diese Situation so unterschiedlich? Warum sieht er Gefahr, wo ich keine sehe? Weil es sein Job ist, das zu tun. Und weil mein Job mir das Privileg eröffnet, genau das Gegenteil zu tun. So prägt unsere jeweils konstruierte Wahrheit die Wahrnehmung der Situation.

Mein Job: Ich praktiziere und unterrichte jene Spielart des zeitgenössischen Tanzes, die unter dem Namen *Contact Improvisation* (mehr oder weniger) bekannt wurde. Bei dem Wort zucken manche zusammen, und ich habe schon allerhand verschreckte Kommentare dazu gehört: verkappte Kuschelparty, klebrige Angelegenheit. Und ja, ich vermute, die Contact Improvisation ist viel missverstanden worden, vor allem deshalb, weil sie mit körperlicher Nähe, Berührung und Intimität einhergeht. Doch der Körperkontakt hat hier nicht die Bedeutung, die wir ihm gemeinhin beimessen. Er ist schlichtweg Dreh- und Angelpunkt unserer Tänze. Wir brauchen die Berührung, um zu spüren, wo und wie ein*e Tanzpartner*in unterwegs ist. Die große Intimität ist Voraussetzung, einander wahrnehmen zu können, nicht nur wie gewohnt mit den Fernsinnen (Sehen, Hören), sondern auch mit den Nahsinnen. Die Dynamik der Bewegung entsteht dadurch, dass die Tanzenden ihren sicheren Standpunkt aufgeben – nicht aber die Verantwortung für die eigene Sicherheit –, zueinander hin lehnen und so statt zwei unabhängigen einen geteilten Schwerpunkt generieren. Dadurch hat jede meiner Bewegungen Auswirkungen auf dich – und umgekehrt. Eine wunderbare Möglichkeit, den systemischen Blick auf die Welt verkörpert zu erfahren: ich bin Teil eines Gefüges, mein Agieren hat Auswirkungen über meinen eigenen Organismus hinaus und hängt im Gegenzug von anderen Körpern und Kräften ab. Deshalb halte ich die Contact Improvisation

für eine gesellschaftsgestaltende Praxis - hier können wir einen Eindruck gewinnen, wie ein Miteinander entsteht, das auf Wahrnehmung beruht statt auf Gesetzen – oder besser gesagt auf der Wahrnehmung der gegebenen Gesetzmäßigkeiten (Schwerkraft, Fliehkraft, Reibung, Impuls, Trägheit), statt auf menschlich gemachten.

„With these laws as our constitution we have no need for legislation“ („Wenn diese Gesetze unsere Verfassung sind, haben wir keinen Bedarf an Gesetzgebung“ Übs. HP) schreibt Nancy Stack Smith (1987, S. 113), tanzende Philosophin und Contacterin der ersten Stunde. Vielleicht wirkt es ein bisschen vermessen, solch einem spontan zusammengewürfelten Haufen von Leuten, die verschwitzt und planlos in irgendeiner Turnhalle herumspringen und -rollen, eine derartige Bedeutung zuzuschreiben. Bewusstseinsentwicklung und die gesellschaftliche Dimension sind allerdings keine im Nachhinein angedichteten Begleiteffekte dieser genussvollen Art, sich in Bewegung zu begegnen. „Participation in Contact Improvisation is a study of movement through awareness and a study of awareness through movement“ („An der Contact Improvisation mitzuwirken, ist ein Bewegungsstudium durch Bewusstheit und ein Bewusstheitsstudium durch Bewegung“ Übs. HP) konstatiert Curt Sidall (ebd. S. 31). Die Contact Improvisation war von Anfang an so gewollt, konnte sich in diesem Geist überhaupt erst entwickeln, nämlich der künstlerisch-politischen Avantgarde der späten sechziger und früher siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts. Keimzelle für ihr Entstehen war der Wille, den Tanz neu zu definieren und alle Strukturen, Formate und Hierarchien radikal infrage zu stellen, die zu der damaligen Zeit den Rahmen für tänzerisches Schaffen bildeten.

Steve Paxton, maßgeblicher Impulsgeber für die Contact Improvisation, sprach bereits im Geburtsjahr 1972 von „producing freedom for individuals of a group, spurring them into new awareness“ („Freiheit herstellen für die

Individuen einer Gruppe, und sie zu neuem Bewusstsein anregen“ Übs. HP, ebd, S. 5) und bezeichnete die Tanzpraxis 1989 als „a kind of grass roots community work“ („eine Art Graswurzel-Arbeit am Gemeinwesen“ Übs. HP, ebd, S.167).

Die jungen Tänzer*innen nahmen Abschied von der Idee, Kunst sei ein Werk, an dem man arbeite bis es fertig ist, um es dann auf der Bühne zu präsentieren. Sie wagten den Schritt zur Improvisation, zeigten sich mit Unfertigem, im Entstehen Begriffenem. Sie trauten sich zu Bewegung aus sich selbst zu erschaffen und nicht von Choreograph*inn*en vorschreiben zu lassen. Sie erforschten ihre Körper und die Kräfte, die auf sie wirkten, und sie übten, diesen Kräften so wenig Kontrolle wie möglich entgegenzusetzen. Bald erkannten sie, dass dieses Vertrauen in ihre Reflexe und in die Intelligenz des Körpers Bewegungen möglich machte, die so kaum planbar wären. „Something happens, that is too fast for thought“ („Es geschieht etwas, das zu schnell ist für das Denken“, Übs. HP), kommentiert Steve Paxton (ebd. S. 142).

Die ersten Performances unter dem Titel *You come. We'll show you what we do* entfachten im Publikum den Wunsch, das, was man hier bezeugen konnte, am eigenen Körper zu erleben. Und seitdem hat sich die Contact Improvisation immer weiter von der Bühne weg entwickelt - zu einer Art neuem Volkstanz. Menschen treffen sich und tanzen miteinander. Ohne feste Bewegungsabläufe und im besten Fall mit dem oben beschriebenen Bewusstsein. Sie „unternehmen den verzweifelten Versuch, zu sein“, wie es mein Kollege Jörg Haßmann wunderbar formuliert: „Improvisation übt sich in der Ehrlichkeit, dem Ausdruck zu verleihen, was gerade geschieht; will zeigen, was geschieht, wenn Menschen in Offenheit und Nicht-Gleichgültigkeit gegenüber ihrer Mitwelt ihren Impulsen vertrauen und ihnen nachgehen“ (Haßmann 1999, S. 6). Und genau das halte ich für eine Zukunftsfertigkeit. Genau das gilt es zu üben, damit wir wieder bezeugungsfähig werden in einer

Welt, die auf Standardisierung, Planbarkeit, Optimierung und Verwertbarkeit beruht. Wir brauchen Experimentierfelder für unser Genau-So-Sein. Wir brauchen Möglichkeiten, zu erleben, dass wir unser Ureigenes nicht verlieren, wenn wir uns einem größeren Zusammenhang anvertrauen, sondern es erst dann ganz entfalten können. Letztendlich brauchen wir diese Spielräume meiner Einschätzung noch dringlicher als Gruppenfindungsmethoden und Kommunikationstechniken, denn selbst wenn sie uns hilfreiches Werkzeug an die Hand geben, können sie uns auch wieder hörig machen, weil wir brav den Vorgaben folgen.

Viele, die in den letzten Jahren dazu geforscht haben, wie Menschen ihr Zusammenleben sinnvoll und befriedigend organisieren können, lassen das mechanistische Weltbild hinter sich und besinnen sich auf das Bild des Organismus.

Auf dem Umschlag von Frederic Laloux' Buch *Reinventing Organisations* (einer umfassenden Analyse von Unternehmen, die eine andere Organisationsform anstreben als die klassisch hierarchische) findet sich eine

Graphik, die an die Darstellung von Faszien in neueren Anatomiebüchern erinnert. Faszi- en, das ist das moderne Wort für Bindegewe- be, jenes Gewebe also, das die einzelnen Teile unseres Organismus umhüllt und voneinan- der abgrenzt - und gleichzeitig miteinander verbindet, weil es sich als Struktur durch den ganzen Körper zieht. Diese Weisheit offen- bart uns das Studium des menschlichen Or- ganismus in aller Eindringlichkeit: Das Tren- nende ist zugleich das Verbindende. Ebenso erleben wir das in einem Contact-Duett: die Haut, die Hülle meines Körpers, Grenze zw- ischen innen und außen, zwischen mir und dir ist der Schauplatz unserer Begegnung. Mar- tin Buber beschreibt in seinen Texten immer wieder diesen Raum „zwischen Ich und Du“, in dem Begegnung stattfindet: „Der Mensch verwirklicht sein Menschsein im Gegenüber- sein. [...] Alles wirkliche Leben ist Begeg- nung“ (Buber 1984, S. 15f). Und das können wir hier ganz konkret und physisch erleben. Und eben dieses konkret Physische ist mei- nem Erleben nach so entscheidend. Denn wenn wir von der Intelligenz organischer Systeme etwas lernen wollen für gesell-



schaftliche, dann macht es doch Sinn, sich den eigenen Körper zum Vorbild zu nehmen – also das System, zu dessen Intelligenz wir mit allen Sinnen Zugang haben. Wir entsinnen uns, dass wir selbst solch ein Organismus sind, horchen und staunen wie alles zusammenspielt, sich bedingt, kommuniziert, reagiert, sich koordiniert.

Das nennen wir in der somatischen Bildung *Embodiment*: ich kann mich selbst wahrnehmen, und ich kann lernen, dieser Wahrnehmung zu vertrauen und sie zum Ausgangspunkt meines Handelns zu machen.

Vertrauen bedeutet hier nicht blinde Selbstaufgabe, nicht vage Hoffnung. Ich muss nicht ahnen, ich kann spüren. Und wenn ich übe, all meine Sinne wach und offen zu halten, dann kann ich in Dialog treten mit der Welt, die mich umgibt. Genau das ist in meinen Augen das große Potenzial der Contact Improvisation: sie ist ein spielerischer und sehr konkreter Lernort - und als solcher noch viel zu wenig genutzt.

Beim Kongress „Ich denke sowieso mit dem Knie“ der DGsP im November 2016 hatten Schirin Groß-Yachkaschi, Ludwig Groß und ich die Möglichkeit, die Contact Improvisation als verkörperte systemische Praxis vorzustellen - das Motto passte ja perfekt. Die Reaktionen darauf waren so verschieden wie die anwesenden Menschen. Eine Frau staunte am Ende des Workshops: „Wenn das alle Menschen mal erleben würden, dann gäbe es doch keinen Krieg mehr“. Andere waren froh, es beim Zuschauen belassen zu können – es war ihnen viel zu nah und intim, was auch kein Wunder ist, schließlich sind wir im Alltag erheblich distanzierter unterwegs – den gewohnten Sicherheitsabstand mag nicht jede*r ohne Weiteres aufgeben und das gilt es zu respektieren. Es gibt nicht den einen Weg, der für alle passt. Aber meine Erfahrung zeigt, dass sehr viele Leute Sehnsucht haben nach einem sinnlicheren Lernen und Sein. Unser Bildungssystem, unsere gesamte Gesellschaft ist extrem kognitiv ausgerichtet, das ist keine besonders neue Erkenntnis: Die

Fernsinne werden stark gefordert, die Nahsinne verkümmern, die Ratio wird angesprochen, die Körperintelligenz vernachlässigt. Dabei erzählt das Wort Begreifen doch eine ganz deutliche Geschichte: um wirklich zu verstehen braucht es haptisch-kinästhetische Beteiligung. Doch wie genau kann das in der pädagogischen Praxis aussehen? Eine mögliche Antwort darauf gibt diese weitere kleine Geschichte (in Anlehnung an Pourian 2016a, S.18):

Eine Kollegin hat mich eingeladen, ein paar Bewegungsimpulse für ein Schul-Theaterprojekt zu geben. Beim ersten Treffen mit dieser 9. Hauptschulklasse schwappt mir vor allem von den Jungen eine für dieses Alter nicht ganz untypische Mischung aus Langeweile und Aggressivität entgegen. Ich springe gleich mitten hinein, lade sie nach einem kurzen Kennenlernen und Aufwärmen ein, Rücken an Rücken zu lehnen, einander zu spüren, in Bewegung zu kommen, dann ruhig auch ihre Kräfte zu messen und sich gegenseitig durch den Raum zu schieben. Die Klasse ist irritiert, traut sich nicht so recht, einige mustern mich ungläubig. Einer der Jugendlichen bringt es auf den Punkt: „Verstehe ich das richtig: wir sollen jetzt das machen, was wir immer schon machen wollten, aber nie durften?“ - Ja, genau das.

Und dann sind insbesondere die Jungen mit Begeisterung dabei. Sie rangeln und kämpfen, sie atmen und lachen, sie experimentieren damit, einander hochzuheben, auch eher zarte Momente entstehen. Es ergeben sich wundervoll spielerische und kraftvolle Begegnungen. „Tänze“ würden wir Contacter*innen das nennen – aber dieses Wort benutze ich hier tunlichst nicht, sonst landen wir bei der Reproduktion medialer Klischees und es entstehen eher coole Moves als verspielte Lebendigkeit. Die Jugendlichen verstehen ohnehin schnell, worum es geht. Ich muss keine Regeln aufstellen, nicht über Achtsamkeit dozieren. Es braucht nur die Erinnerung, die Erlaubnis, ihren Impulsen zu folgen – jene Erlaubnis, die ihnen ent-

zogen wurde, weil Rangeln auf dem Schulhof gefährlich sein könnte. Und Gefährliches gilt es zu unterbinden!

Indem wir für immer mehr Sicherheit sorgen, kommt uns unmerklich das Leben abhanden. Eignen wir es uns wieder an! Und wenn wir uns das Gespür für unser Leben zurückerobern, dann entdecken wir die Grundqualität des Lebendigen: es ist weder standardisiert, noch planbar. Es ist bunt, unberechenbar, vielfältig, chaotisch – und verbunden. Wenn wir uns der Lebendigkeit stellen, wird klar, dass wir die Welt nur systemisch begreifen können, weil sie ein System ist. Und weil wir selbst ein System sind: Ein organisches selbstorganisierendes System innerhalb eines organischen selbstorganisierenden Systems innerhalb eines ... Das gilt es mit allen Sinnen zu spüren.

Über die Autorin:

Heike Pourian (*1967), Dipl. Kulturpädagogin, Tänzerin, Autorin und Wandelforscherin, beschäftigt sich seit vielen Jahren damit, wie die Contact Improvisation zum gesellschaftlichen Wandel beitragen kann. Das tut sie vornehmlich im Bildungsbereich - von der Hochschule bis zur Kinderkrippe. Sie hat 2016 die Textsammlung „Eine berührbare Welt“ veröffentlicht und den Verein contact bewegen mitgegründet, ist Mutter von zwei erwachsenen Kindern und lebt in Nürnberg. Informationen zu ihrer Arbeit:

www.beruehrbarewelt.de

Kontakt:

heikepourian@beruehrbarewelt.de

Literatur:

Buber, Martin (1984): Ich und Du. In ders.: Das dialogische Prinzip, Heidelberg.

Haßmann, Jörg (1999): To be or not to be? To be! In: CIM 2/1999 Nr. 7, Braunschweig, S. 6-7

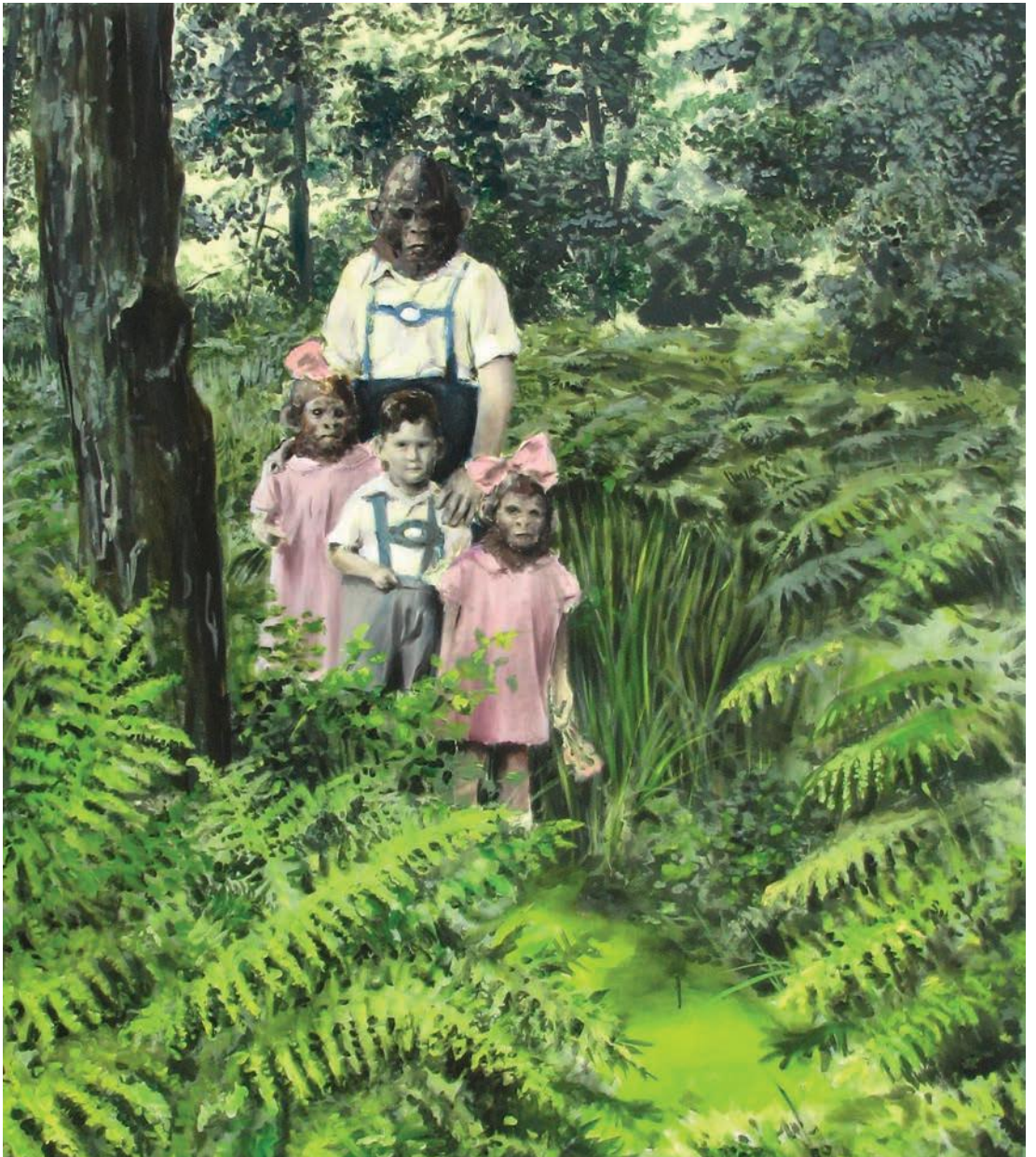
Laloux, Frederic (2015): Reinventing Organisations. Ein Leitfaden zur Gestaltung sinnstiftender Formen der Zusammenarbeit, München.

Nelson, Lisa & Stark-Smith, Nancy (1997): Contact Quarterly's Contact Improvisation Sourcebook. Collected writings and graphics form Contact Quarterly dance journal 1975-1992, Northampton.

Pourian Heike (2016a): Eine berührbare Welt. Contact Improvisation als gesellschaftsgestaltende Praxis, Dresden.

(hrsg. von contact bewegen e.V.; Bestellung per mail an: eine_beruehrbare_welt@posteo.de)

Pourian Heike (2016b): Bewegung – Berührung – Begegnung. In: Leben mit Down Syndrom Nr. 83, Lauf/Pegnitz, S. 56-60



Familie im Farn
151 x 130 cm

Mélanie Tripod & Madeleine Bernard

Von Alltag, Herzmomenten und Energie-Inseln oder wie Hypnosystemik, Embodiment und positive Psychologie alltagstauglich werden.

Beginnen wir mit einer kleinen Übung: Setzen Sie sich bequem hin, schliessen Sie die Augen und lassen Sie sich die letzten Tage und Wochen durch den Kopf gehen. Wo waren Sie? Wen haben Sie getroffen? Was hat Sie bewegt? Lassen Sie Ihre Erlebnisse wie ein Film vor Ihrem inneren Auge vorbeiziehen. Was ist Ihnen präsent? Woran denken Sie?

Sind Sie bei Ihrem inneren Film an Dingen hängen geblieben, die anstrengend, unangenehm oder aufreibend waren. Sie befinden sich in bester Gesellschaft. Eine Studie hat gezeigt, dass Menschen im Tagesrückblick erst dann eine positive Bilanz ziehen, wenn sie drei Mal so viele positive Erlebnisse hatten wie negative. In unserer westlichen Gesellschaft sind wir daran gewöhnt, uns eher auf das Schlechte zu fokussieren, darauf, was nicht geklappt hat und auf den Punkt, an dem Defizite sichtbar werden. Dieser negative Fokus kann Folgen haben. Er kann eine Spirale der Selbstkritik auslösen und uns ein schlechtes Gefühl geben, das sich mit jedem negativen Erlebnis verstärkt.

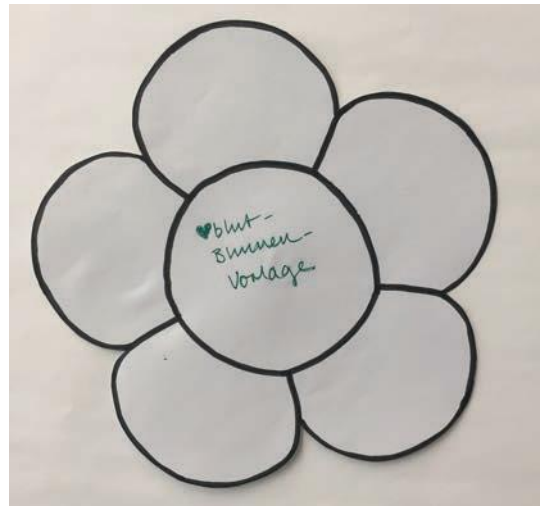
Gehen Sie nochmals zurück zum Anfang, lassen die letzten Tage und Wochen vor Ihrem inneren Auge vorbei ziehen und achten Sie dabei nur noch auf all das, was gut war; was Sie in der Erinnerung nochmals berührt. Und dann vertrauen Sie auf Ihre Intuition und pflücken einen Herzblutmoment. Dieser Moment mag klein und unbedeutend scheinen,

zerbrechen Sie sich nicht den Kopf darüber. Jetzt, in diesem Moment, zieht er sie an, fällt Ihnen auf.

Mit dieser kleinen Übung legen Sie den Fokus auf das, was funktioniert, auf das, was gut tut. Dieser Vorgang ist nicht zu unterschätzen. Aus der neurobiologischen Forschung wissen wir, dass alle Nervenfasern, mit denen wir beglückende Eindrücke aufnehmen, ihren Ursprung im Gehirn haben und glückliche Sinneseindrücke auch wieder zum Gehirn zurückleiten. Dort werden sie zu guten Gefühlen, positiven Neurotransmittern und Optimismus verarbeitet und im Gedächtnis als „emotionales Sicherheitspolster“ gegen schlechte Tage abgespeichert. Deshalb hilft uns alles, was uns glücklich macht, schwierige Zeiten besser zu überstehen. Konkret heisst das: Unser Mittelhirn schüttet immer dann neuroplastische Botenstoffe aus, wenn uns etwas begeistert oder unsere Aufmerksamkeit auf sich zieht. Diese Botenstoffe (z.B. Adrenalin, Noradrenalin, Dopamin) aktivieren unseren präfrontalen Cortex, den Bereich unseres Gehirns, der sich direkt hinter der Stirn befindet. Der präfrontale Cortex empfängt sensorische Signale und verknüpft Gedächtnisinhalte mit emotionalen Bewertungen. Es werden Netzwerke gebildet, die uns in verschiedensten Situationen angemessen handeln lassen und emotionale Prozesse regulieren. Gerald Hüther spricht davon, dass die Momente, die uns begeistern und unter die Haut gehen dazu führen, dass das Hirn mit Dünger begossen wird, der für alle Wachstums- und Umbauprozesse von neuronalen Netzwerken gebraucht wird. Und je mehr emotional positive Netzwerke wir bilden können, desto häufiger erleben wir uns im Gleichgewicht und sind gewappnet für schlechte Tage.

Das heisst, wir können in stressigen oder emotional anstrengenden Situationen auf Netzwerke zurückgreifen, die wir dank positiven Erfahrungen gebildet haben und die uns unterstützen, in einen emotional günstigeren Zustand zu kommen. Die Forschung zeigt übrigens auch, dass ein Mensch eher über sich hinauswachsen kann, je besser dort die Kommunikation zwischen diesen Nervenzellen funktioniert und je mehr neue Verbindungen geknüpft werden.

Welche Situation haben Sie sich vorhin durch den Kopf gehen lassen? Was war da genau? Wenn Sie mögen, übertragen Sie folgende Herzblut-Blumen-Vorlage auf ein buntes Papier. Schneiden Sie sie aus und schreiben Ihren Herzblutmoment da hinein. Dann tauchen Sie nochmals ein. Und damit das Eintauchen so richtig wirken kann, versuchen Sie den Herzblutmoment auf allen Sinneskanälen so genau als möglich zu beschreiben und zu erforschen. Was war da genau? Wie hat sich das angefühlt? Wo haben Sie dieses Gefühl am stärksten gespürt? Und wo noch? Wie war Ihre Atmung dabei? Wie war das Licht? Welches Symbol würde dazu passen? Und wenn Sie eine Farbe dazu wählen müssten, welche wäre das? Und welche Bewegung, welche Geste, welche Mimik würden passen? Beschreiben Sie den Herzblutmoment so genau, dass er für jemand andern lebendig wird, dass auch beim Gegenüber ein innerer Film entsteht. Wie fühlt sich das an?



Nun könnte man aber sagen, dass es sich nur schwer beeinflussen lässt, wann welche Verknüpfungen entstehen. Ich erlebe meine eigene Realität und es fühlt sich an, als könnte ich nicht aktiv mitentscheiden, welche Netzwerke wann in meinem präfrontalen Cortex gebildet werden. Dies ist nicht ganz falsch. Denn es wimmelt da bereits von uralten Netzwerken, die gewohnheitsmässig anspringen, obwohl sie manchmal gar nicht mehr adäquat für die aktuelle Situation sind. Es sind gleichsam Autobahnen im Gehirn, auf denen

wir fahren, weil wir es seit jeher tun und neue Ausfahrten verpassen wir gerne, weil die alten so praktisch und gut zu erwischen sind. Neue Ausfahrten bauen sich nicht von heute auf morgen. Richtig fit werden wir auch nicht von heute auf morgen, wenn wir bis anhin eher unспортlich und gemütlich unterwegs waren. Um dieses Ziel zu erreichen, muss man langsam beginnen, damit es nachhaltig erreicht werden kann. Bewegung in den Alltag integrieren, Treppe statt Aufzug zum

Beispiel. So ähnlich verhält es sich, wenn wir neue Autobahnausfahrten bauen, sprich neue Netzwerke anspringen lassen wollen, wenn wir uns in emotional anstrengenden Situationen wieder finden. Fangen wir damit im Kleinen an. Wir legen im Alltag den Fokus auf kleine Momente in denen es einem warm wird, in denen es ein wenig heller wird, all das, was schwer oder unangenehm ist, in den Hintergrund rückt. Herzblutmomente eben.

Gunther Schmidt sagt Erleben ist das Ergebnis von Aufmerksamkeitsfokussierung. Je mehr man auf das Gewünschte fokussiert, desto mehr erlebt man das Gewünschte. Ein Teil dieses Prozesses geschieht unwillkürlich, aber worauf wir aktiv fokussieren wollen, das entscheiden wir selber. Durch das Fokussieren auf Herzblutmomente, wird einem bewusst, wie viel Gutes man eigentlich tagtäglich erlebt. Dabei spielt es überhaupt keine Rolle, in welcher Situation wir stecken. Ob gebunden, ungebunden, mit oder ohne Kinder, angestellt oder freiberuflich. Ein Tag kann noch so grau sein, irgendein klitzekleiner guter Moment wird sich finden. Durch die Übung werden die Herzblutmomente zu Inseln, die Inseln dehnen sich aus und machen den Alltag leichter. Das Gefühl von ‚ich bin im Flow‘ tritt öfter auf und wir gehen gestärkter mit ein bisschen mehr Leichtigkeit durch den Alltag. Mit jedem Herzblutmoment festigen wir die neuen positiven Netzwerke im präfrontalen Cortex. Wir bilden neue Autobahnausfahrten, die uns ganz neue Landschaften zugänglich machen.

Herzblutmomente kann man sammeln, in einem Herzblutdepot anlegen, von dem man zehren kann, wenn man eine Herzblutwüste, eine Durststrecke vor sich hat. Wenn man Herzblutsammler werden will, so muss man sich von der Gewohnheit verabschieden, auf das Schlechte, auf Defizite zu fokussieren. Um es mit Mark Twains Worten zu sagen: „Eine Gewohnheit kann man nicht einfach zum Fenster hinauswerfen, man muss sie

Stufe für Stufe die Treppe hinunterlocken.“ Herzblutsammeln gelingt vielleicht nicht von heute auf morgen. Es ist aber eine Methode, die sich immer und überall anwenden lässt, man muss sie nur Stufe für Stufe die Treppe hinauflocken, bis sie einem eigen wird. Natürlich gibt es auch Momente, die einem ein paar Stufen zurückwerfen. Eine anstrengende Sitzung, die sinnlos scheint? Eine unberechtigte Kritik vom Chef? Dann fühlt es sich so an, als würde einem die Energie abgezapft und es fällt einem schwer, bei seinem Herzblut zu bleiben und die Herzblut-treppe im Auge zu behalten. Es gibt aber auch Momente, die einem gleich zwei Stufen auf einmal nehmen lassen, zB dann, wenn man mit einer anderen Herzblutsammlerin unterwegs ist und sich gegenseitig in dem bestärkt, was einem gut tut. Woran erkennen wir denn andere Herzblutmenschen? Vielleicht sind das die, die einem das Gefühl geben, auf der gleichen Wellenlänge zu sein. Oder die, die mitschwingen, wenn wir Emotionen oder uns verletzlich zeigen. Oder die, mit denen die Zeit im Flug vergeht und die, die einem gut tun. Vielleicht sind es aber auch die, die hin und wieder innehalten und sich an dem freuen, was gelingt, was Spass macht, was Energie gibt. Also eigentlich Sie, Sie und Sie – oder?! Und übrigens gehören die befriedigten Grundbedürfnisse nach Verbundenheit und Nähe, aber auch nach Wachstum, Autonomie und Freiheit zu den grössten Glück-machern. Kommt Ihnen das von Ihrem Herzblutmoment bekannt vor?

Kehren Sie zum Abschluss nochmal zurück zu Ihrer Herzblutblume – sei sie nun real auf Papier oder imaginativ. Wer weiss, vielleicht mögen Sie ja, Ihrer Herzblutblume einen prominenten Platz geben, so dass sie Ihr Herzblutanker wird und Sie immer wieder dran erinnert, dass es sich lohnt, im Kleinen zu beginnen und sich die Strategie, Stufe um Stufe zu nehmen, anzueignen. Gleichzeitig werden Sie vielleicht merken, wie wenig es braucht um das Herzblut in Ihren Adern fließen zu

lassen. Und das gedankliche Wiedererleben vergangener Herzblutmomente, aktiviert übrigens die gleichen positiven Netzwerke im Gehirn, denn dieses kann nicht unterscheiden was real erlebt oder „nur“ imaginiert ist. Deshalb lohnt es sich umso mehr, die Herzblutmomente möglichst genau und auf vielen Sinneskanälen zu beschreiben, die Herzblutblumen zu sammeln und später wieder zu öffnen und das Gehirn mit Dünger zu begiessen. Viel Spass und Herzblut damit!



Über die Autorinnen:

Mélanie Tripod

Psychologin, Systemische Therapeutin (DGSF) mit hypnosystemischem Schwerpunkt, Embodiment-Trainerin, Gesprächstherapeutin in der Systelios Klinik, Herzblutsammlerin.

Madeleine Bernard

Lehrerin, Systemische Therapeutin (DGSF) mit hypnosystemischem Schwerpunkt, Mediatorin, Beraterin für junge Erwachsene an einer Berufsschule in Bern und Systemische Therapeutin in eigener Praxis (Jugendliche & Erwachsene, Weiterbildung in systemisch lösungsorientiertem Ansatz für Schulen und sozialpädagogische Institutionen), Herzblutsammlerin

Literatur:

Hüther, G. (2011): Was wir sind und was wir sein könnten. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Schmidt, G. (2012): Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Heidelberg: Carl-Auer.

Purps-Pardigol, S. (2015): Führen mit Hirn. Frankfurt am Main: Campus Verlag

Karin Frey & Klaus Moegling

„... aufmerksam zu werden auf eigene Muster“

Ein E-Mail Gespräch zu den Themen Stress im Lehrerberuf, Meditation und Weiterbildung

Liebe Frau Frey,
vielen Dank für die Zusage für einen gemeinsamen Gedankenaustausch in Form eines E-Mail-Gesprächs über die Frage nach der Bedeutung von fernöstlichen Bewegungspraktiken und Philosophien für in westlichen Ländern tätige Lehrerinnen und Lehrer. Da wir beide über längere Übungserfahrungen mit fernöstlichen Praktiken – Sie mit dem indischen Yoga, ich mit dem chinesischen Tai Chi – verfügen und gleichzeitig über einen längeren Zeitraum als Lehrerin und Lehrer sowie in der Lehrerbildung tätig waren bzw. sind, könnte sich hieraus ein erkenntnisreiches Gespräch entwickeln.

Sie hatten vorgeschlagen, dass ich das Gespräch eröffnen solle. Dies will ich gern tun. Ich möchte also unseren Gedankenaustausch zunächst mit dem Thema ‚Achtsamkeit‘ beginnen.

Achtsamkeit

Klaus Moegling:

Das Gemeinsame in der Wahrnehmung von Yoga und Tai Chi dürfte der Versuch sein, sich selbst im Kontext der Welt achtsam wahrzunehmen.

Achtsamkeit meint hier die bewusste Wahrnehmung des eigenen Selbst über das Hineinspüren in körperliche Zustände und Prozesse: Haltungen, Dehnungen, Bewegungen, Atem, Herzschlag, auch fokussierbare Körperzonen – Hermann Schmitz spricht hier von leiblichen Sphären, Jürgen Funke-Wieneke prägt

in diesem Zusammenhang den Begriff der Körpererfahrung.

Zur Körpererfahrung gehört hierbei einerseits das innerkörperliche Spüren als auch das sich Spiegeln im Auge des anderen sowie die körperliche Präsenz im sozialen Kontext. Vielleicht könnte man hier eine Parallele zum konstruktivistischen Ansatz der Beobachtung des Beobachters sehen – allerdings auf einer körperlichen Aufmerksamkeitsebene.

Beide Erfahrungswege – Yoga und Tai Chi – stellen streng definierte Übungssituationen zur Selbsterfahrung über Bewegung bereit, um einer aufmerksamen Weltwahrnehmung – in der Verbindung von Innen- und Außenwelten – näher zu kommen. Hier zeigen sich auch Entsprechungen zum japanisch geprägten Zenbuddhismus, z.B. mit seinen achtsamkeitsbasierten Übungspraktiken Zazen (Meditation im Sitzen) und Kinhin (Meditation im Gehen).

Nun ist zu fragen: Ist dieses Sich-Einüben der Aufmerksamkeit nicht auch die Grundlage jeder Achtsamkeit in sozialen Kontexten, wie z.B. unter den systemischen Bedingungen des Unterrichts? Kann diese Achtsamkeit für die eigene körperliche Verfasstheit auch in schwierigen Unterrichtssituationen oder auch innerhalb der Kooperation unter Kolleginnen und Kollegen oder im Konfliktfall mit der Schulleitung helfen?

Lässt sich die im Yoga oder im Tai Chi erlangte Achtsamkeit auch auf pädagogische Situationen über das Aufmerksam-werden hinsichtlich der eigenen Körperhaltung, der Entwicklung der Atmung oder der eigenen Gefühle und Gedanken übertragen? Ist die körperliche und auch zwischenkörperliche Aufmerksamkeit nicht auch die generelle Grundlage für die Konstruktion von Respekt und Anerkennung in der Begegnung mit Lernenden?

Oder liegt hier ein unzulässiges Transferdenken vor, da die systemischen Bedingungen

der Schule gänzlich anderer Art sind und dort andere Bedeutungen konstitutiv für soziale Situationen sind?

Hier würden mich Ihre Erfahrungen und Einschätzungen interessieren.

Karin Frey:

Wie interessant, dass Sie ausgerechnet mit dem Thema Achtsamkeit in unser Gespräch einsteigen. Dieses Konzept ist ja in den letzten Jahren auch bei uns im Westen auf große Resonanz gestoßen, nicht zuletzt dank Jon Kabat-Zinn. Als Arzt hat er Kernelemente östlicher Traditionen zusammengestellt, um mit schwerstkranken Patienten an der Bewältigung ihrer Belastung durch Schmerzen und schwierige Lebensperspektiven zu arbeiten. Und als Wissenschaftler hat er dieses Vorhaben gründlich evaluiert. Diesem Umstand verdanken wir Daten, die belegen, dass die Einübung von Achtsamkeit einen grossen Einfluss haben kann auf Stressbewältigungsmuster. Weshalb schreibe ich dies an dieser Stelle? In meiner Beratungs- und Weiterbildungsarbeit mit Lehrerinnen und Lehrern nehme ich Stress schon fast als Berufskrankheit wahr. Viele schwierige Unterrichtssituationen eskalieren, weil sich Lehrerinnen wie Schüler in sich hochschaukelnden Stresssituationen befinden und dysfunktionale Bewältigungsstrategien anwenden. Doch wie kommen Lehrpersonen dazu, diesen Kreis zu durchbrechen? Sie haben einen möglichen Angelpunkt angesprochen: durch die ganz spezifische Aufmerksamkeit, die in östlichen Erkenntniswegen geschult wird.

Nehmen wir als Beispiel den Yoga: Hier zielt die Körperarbeit keineswegs nur auf körperliche Ertüchtigung und Fitness, wie man heute annehmen könnte. Vielmehr zielte der Yogaweg von Anbeginn darauf, aufmerksam zu werden auf eigene Muster – sei es im Denken oder Handeln –, die uns unbewusst agieren lassen. Viktor Frankl, der österreichische Neurologe und Psychiater, formulierte es so: „Zwischen Reiz und Reaktion liegt ein Raum. In diesem Raum haben wir

die Freiheit und die Macht, unsere Reaktion zu wählen. In unserer Reaktion liegen unser Wachstum und die Freiheit.“ Eine regelmässige Yogapraxis zielt darauf, diesen Raum zu erweitern, und so Handeln aus einer Position zu ermöglichen, die auch durch das sensible Beobachten des Beobachters gekennzeichnet ist.

Der Yoga geht davon aus, dass wir über die achtsame Wahrnehmung unseres Körpers unsere Handlungs- und Denkmuster erkennen und diese auf konstruktive heilsame Ziele ausrichten können. Stress ist für uns vor allem körperlich wahrnehmbar und zeigt sich dort viel früher, als im kognitiven Erleben. Es gilt also, Körpersignale wahrzunehmen, zu deuten, innezuhalten – und dann adäquat zu handeln. Für Lehrpersonen ist diese Fähigkeit in zweierlei Hinsicht von größter Bedeutung: zum einen hilft sie ihnen, im obigen Sinn auch unter Druck ihr eigenes pädagogisches Handeln nach bestem Wissen zu steuern. Zum anderen ist es relevant für ihre Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler. Ich bin überzeugt, dass wir über die Einübung von Achtsamkeit in die Lage versetzt werden, in schwierigen Situationen weniger oft quasi im Modus des „Autopiloten“ in problematische Handlungsmuster zu verfallen. Ich weiß auch aus eigener Erfahrung, dass dabei Körperarbeit, wie sie der Yoga kennt, sehr hilfreich ist. Daneben allerdings braucht es weitere Kräfte, die wir entwickeln müssen. Ich denke da an Willenskraft, Ruhe, Einsicht oder Vertrauen. Allerdings sind dies Begriffe, die in der Lehrer(weiter)bildung nicht vorkommen. Was handeln wir uns also ein, lieber Herr Moegling, wenn wir mit diesen Konzepten zu arbeiten beginnen?

Ruhe und Gelassenheit

Klaus Moegling:

Ich möchte zunächst einmal die Ruhe und damit verbunden die Gelassenheit aufgreifen. Sie sprechen die verbesserte Wahrnehmung von Körpersignalen an. Es entspricht auch

meiner Erfahrung, dass durch eine regelmäßige Übung in leibbezogenen Praktiken wie Yoga oder Tai Chi eine Sensibilität für die Wahrnehmung von eigenen Körpersignalen entstehen kann. Diese Sensibilität enthält auch ein Ernstnehmen von Körpersignalen, wie sie z.B. manchmal in Form von Zähnepressen, Mundzucken, Zwinkern, Atemstörungen, Rückenbeschwerden oder Herzstichen auftreten können. Dies sind natürlich psychosomatische Erscheinungen, die Ausdruck von Überforderungen, oftmals auch beruflichen Überlastungen sind, wie sie Lehrer_innen häufig ausgesetzt sind. Derartige Überforderungen führen dann zum Verlust der inneren Ruhe und verhindern die notwendige Gelassenheit im Leben, z.B. bei Leistungsanforderungen oder in Konfliktsituationen.

Bei strukturell angelegten beruflichen Überforderungen müssen natürlich – in Zusammenarbeit mit den anderen hiervon betroffenen Kollegen_innen – versucht werden, die hierfür verantwortlichen Strukturen zu verändern. Dies betrifft insbesondere institutionalisierte Machtbeziehungen, die den Rahmen für Kommunikationsstile, Möglichkeiten zur Transparenz, berufliche Entfaltungsmöglichkeiten und für die gegenseitige Wertschätzung und Anerkennung bilden.

Gleichzeitig und hiermit verknüpft kann die eigene Arbeit an sich selbst z.B. mit Yoga, Tai Chi, Feldenkrais-Arbeit, Zazen oder Kumbh Nye nicht nur helfen, das eigene körperliche Reaktionsmuster auf soziale Verhältnisse aufmerksamer wahrzunehmen, sondern auch genügend innere Ruhe und Gelassenheit für das Handeln in der Institution Schule zu entwickeln: Nicht sofort aus der Haut fahren, die Selbstkontrolle verlieren, wenn im System Schule etwas schief läuft, sondern mit Ruhe, Sorgfalt und der notwendigen Entschiedenheit auf den Anlass reagieren zu können. Bei Verhandlungen mit Vorgesetzten ruhig im Ton und hart in der Sache, bei Konflikten mit Schülern_innen nicht gleich losschreien oder repressiv werden, sondern in Ruhe Konflik-

tursachen analysieren und gemeinsam eine Lösung suchen.

Leibbezogene Erfahrungswege sind häufig systematisch so aufgebaut, dass sie Entschleunigungen beinhalten, durch Situationen des Ruhens und der Stille sowie durch langsame und sanfte Bewegungen gekennzeichnet sind. So sind sowohl das Tai Chi als auch der Yoga mit Stillephasen verbunden. Beim Tai Chi werden die Bewegungen in Zeitlupe durchgeführt auch viele Yoga-Richtungen arbeiten mit langsam einzunehmenden Dehnungspositionen. Die Entschleunigung gibt dem Übenden innere Ruhe und die notwendige Zeit, um auf sich aufmerksam zu werden. Nicht zufällig wird sowohl in der wissenschaftlichen Schulpädagogik, z.B. bei Fritz Reheis, und in der Soziologie, z.B. bei Hartmut Rosa, über die Frage der Zeitwahrnehmung und der Entschleunigung nachgedacht. Unter permanenten gesellschaftlichen Druck zur Beschleunigung und zu gesteigerter Effizienz geht dem Menschen die Zeit und die Ruhe verloren, sich achtsam auf die Welt einzulassen. Hartmut Rosa macht deutlich, dass es hier nicht um einen Selbstzweck zur Langsamkeit geht, sondern dass die Zeit und die Ruhe entstehen kann – für die aufmerksame Wahrnehmung und das Verstehen von Impulsen aus unserer Mitwelt und wiederum für die sensible Resonanz nach außen, zur Mitwelt hin.

Und da würde ich schon sagen, dass es sich um kein unzulässiges Transferdenken handelt, insbesondere wenn wir bei uns selbst erfahren, dass ein leibbezogenes Übungssystem auch einen gewissen Einfluss in unseren sozialen Konstruktionen im systemischen Kontext der Schule besitzt.

Wenn wir merken, dass die tägliche Übungspraxis in einem leibbezogenen Übungsweg uns hilft, gelassener und freundlicher mit Schülern_innen umzugehen, nicht auf jede Provokation mit Aggression zu reagieren, genügend Ruhe und Distanz entfalten zu können, uns selbst in einem Konflikt zu beobachten und sinnvolle Konsequenzen hieraus

zu ziehen, dann meine ich auch, dass Lehrer_innen die Chance haben sollten, solche Übungswege im Rahmen von Lehrerfortbildungen kennenzulernen, wenn sie dies möchten.

Sie haben diese Erfahrungsmöglichkeit, liebe Frau Frey, ja ebenfalls angesprochen. Vielleicht könnten wir unser Gespräch zu diesem Thema fortsetzen: Welche Erfahrungen haben Sie, mit der Begegnung von Lehrer_innen, z.B. mit Yoga, im Rahmen von Lehrerfortbildungen gemacht?

Lehrerfortbildung und am Körper ansetzende Erfahrungswege

Karin Frey:

Ruhe und Gelassenheit in schwierigen Situationen, wie Sie sie skizzieren, sind sicherlich Zielsetzungen, die ich auch mit meinen Kursangeboten anstrebe. Jedoch führt die Absicht der erwähnten Weiterbildungsangebote darüber hinaus. Seit Jahren arbeite ich beratend und im Rahmen von Weiterbildungen mit Schulleitungen und Lehrpersonen zum Thema „Soziales Lernen in der Schule“ und auch zum Umgang mit herausfordernden Situationen in Schule und Unterricht. Dabei haben wir es immer wieder mit Lehrpersonen zu tun, die ganz offensichtlich in dysfunktionale Bewältigungsmuster verstrickt sind: unter dem Druck der Ereignisse im Klassenzimmer modifizieren sie Interventionen oft in Form eines „mehr desselben“, auch wenn die gewählte Vorgehensweise offensichtlich nicht die erhoffte Verbesserung bringt. Dem Impuls, andere Wege im Umgang mit unbefriedigenden Situationen zu suchen, auch ihre Hypothesen zu den Ursachen zu erweitern und so zu neuen Handlungsoptionen zu kommen, kommen sie nicht nach. Oft entsteht der Eindruck, dass sie nicht mehr in der Lage sind, an vorhandenen Wissens- oder Erfahrungsbeständen anzuknüpfen und alternative Interventionen anzudenken und auszuprobieren. Entsprechende Impulse von Seiten der Schulleitung, von Kolleginnen oder Beratungspersonen werden

dann auch als Verkenntung der Situation oder als zusätzlicher Druck gewertet.

In den von Ihnen erwähnten Weiterbildungsangeboten unterstützen die Körper- und Atemübungen des Yoga nicht nur ein zur Ruhe kommen der Teilnehmenden. Im Zusammenspiel mit dem achtsamen Umgang mit sich selbst kann ein Raum entstehen, in dem das eigene Handeln in Interaktionsprozessen wohlwollend reflektiert wird. Dabei kann es dann vorkommen, dass es einer Lehrerin plötzlich möglich wird, bisherige Zuschreibungen zu revidieren, einen anderen Blick auf die Situation zu werfen, und so vielleicht aus der Position professioneller Distanz heraus alternative Handlungsoptionen zu erkennen. Sie sprechen oben den Stellenwert von Verhaltens- wie auch Verhältnisinterventionen an. Dass beides bedacht wird erscheint mir ganz wichtig - gerade auch, wenn wir in einem Setting arbeiten, das auf den ersten Blick nur individuelles Verhalten und persönliche Einstellungen fokussiert. Dass dies geschieht, dafür sorgt die Kursleitung mit ihren Impulsen.

Kurze Erläuterung zum Übungssystem ‚Yoga‘: Der klassische Yoga umfasst ein Übungssystem, das in der altindischen Philosophie gründet. Dessen Kern hat seit über 2000 Jahren fast unverändert überdauert. Grundlagentext ist das Yogasutra des Patañjali (ca. 400 n.Chr.). Hier findet sich der klassische achtgliedrige Pfad, der noch heute Referenz ist für jede umfassende Yogapraxis. Er definiert acht Schritte auf dem Weg zur Erkenntnis des eigenen, wahren Wesenskerns. Zweck ist zu erkennen, wie wir strukturiert sind, welche unserer Denk- und Verhaltensweisen Leid verursachen, und wie wir diese auflösen können. Ziel ist es, einen Zustand innerer Freiheit zu erlangen, der wahres Menschsein ermöglicht. Die acht Schritte des Yoga durchdringen sich und bedingen und beeinflussen sich gegenseitig. Darin liegt auch die Begründung dafür, dass über die Arbeit mit dem Körper und der Atmung das Denken und Fühlen beeinflusst wird und umgekehrt.

Diese Schritte definiert das Yogasutra:

1. YAMA - Wegweisungen für den Umgang mit der Umwelt
2. NIYAMA - Wegweisungen für den Umgang mit sich selbst
3. ASANA - Körperübungen, Sitzhaltungen
4. PRANAYAMA - Atem- und Energielenkung
5. PRATYAHARA - Zurückziehen der äusseren und Kultivierung der inneren Sinne
6. DHARANA - Sammlung der Aufmerksamkeit in der Konzentration
7. DHYANA - Sich versenken, Meditation
8. SAMADHI - das völlige Verschmelzen mit dem, worauf man seine Aufmerksamkeit richtet

Der grosse (und unverzichtbare) Vorteil, den ich mit den genannten Kursangeboten habe, ist derjenige, dass sich nur interessierte Lehrpersonen anmelden. Sie bringen also bereits eine Bereitschaft mit, sich auf Körper- und Atemübungen einzulassen und sich mit philosophischen Fragen auseinanderzusetzen, die im ersten Augenblick wenig mit Schule und Unterricht zu tun haben. Letzteres erweist sich als Umstand, der ganz viel ermöglicht: Ich arbeite kaum mit direkten Anweisungen zur Reflexion von spezifischen Unterrichtssituationen. Vielmehr eröffnen ausgewählte Impulse aus der Yogaphilosophie Gedankenräume und -wege, die nicht nur, aber auch mit Unterrichtshandeln zu tun haben. Gezielte Impulsfragen bahnen den Verbindungsweg zum Berufshandeln an. Die Aspekte von Fachwissen und professionellem Lehrerhandeln sind dabei Komponenten, die neben anderen zum Tragen kommen. Erfahrungsgemäß gelingt es aus einer Position der Ruhe eher, diese Wissensressourcen zu aktivieren und für Problemlösungen zu nutzen.

Als Leiterin der genannten Weiterbildungen fällt mir auf, dass wir in diesen Kursgruppen sehr rasch auf ganz zentrale Fragestellungen

der Schulpädagogik, der Beziehungsgestaltung im Unterricht, der Rollengestaltung und des Schullebens zu sprechen kommen, und dass diese Fragen sehr differenziert diskutiert werden. Im Vergleich zu Angeboten ohne Elemente der Körperwahrnehmung und ohne Impulse zu übergeordneten Fragestellungen des Menschseins erreichen wir bei diesen dreitägigen Veranstaltungen eine deutlich höhere Qualität. Interessant ist auch die Feststellung der Teilnehmenden, dass sie sich am Ende dieser intensiven Arbeitstage, die jeweils am Anfang der Frühlings- oder Sommerferien stattfinden, sehr erholt fühlen. Mich würde nun interessieren, inwieweit sich ein Übungsweg wie Tai Chi nutzen ließe für ähnliche Zielsetzungen, wie ich sie beschreibe. Ist es zwingend, mit einem ganzheitlichen Konzept zu arbeiten, das sowohl explizite Impulse für den Körper wie auch den Geist beinhaltet? Oder könnte aus Ihrer Sicht auch ein rein körperlich angelegter Erfahrungsweg zum Ziel führen?

Klaus Moegling:

Meine eigenen Erfahrungen mit Lehrerfortbildungen, die das Sich-Üben im Tai Chi enthalten, sind recht unterschiedlich.

In meinem 5. Lebensjahrzehnt, in den 90-er Jahren, habe ich mehrere Lehrerfortbildungen in diesem Sinne angeboten. Fand dies im Kontext von Sportlehrerfortbildung statt, waren die Erfahrungen sehr gemischt. Kamen am Leistungssport orientierte Sportlehrer_innen in den z.T. eine Woche andauernden Kurs, so war es manchmal für sie nicht einfach, sich aus dem an Konkurrenz und Leistungsvergleich orientierten Denken und Handeln zu lösen. Fanden die Erfahrungen mit dem Tai Chi in einem gesundheitspädagogischen Kontext statt, kamen dort in der Regel anders gestimmte Menschen hin, denen es leichter fiel, sich zum Tai Chi hin öffnen zu können.

Kurze Erläuterung zum Übungssystem ‚Tai Chi‘ Tai Chi (auch Tai Chi Chuan oder taijiquan) ist eine aus China stammende Bewegungskunst, die sich inzwischen weltweit verbreitet hat. Wurde sie ursprünglich vor allem als Kampfkunst entwickelt, erlangt das Tai Chi aktuell vor allem als Gesundheitspraktik und als Meditation in Bewegung seine Bedeutung. Das Übungsgut des Tai Chi, das sich an verschiedenen Stilen orientiert (Yang-Stil, Chen-Stil, Wu-Stil etc.) besteht aus den Solo-Hand-Formen, den Solo-Waffen-Formen sowie aus dem Partner-Tai-Chi. Alle Bewegungsformen werden in einer tiefen Haltung (Bogenschnitt) mit aufrechter Wirbelsäule und aus der Konzentration auf den Tianten (Zentrum unterhalb des Bauchnabels im Körper) heraus durchgeführt. Sanfte muskuläre Anspannung und Entspannung wechseln sich rhythmisch ab. Insbesondere die Bewegungen des am weitesten verbreiteten Yang-Stil-Tai-Chi-Chuan bestehen aus gleichmäßig fließenden Bewegungen in Zeitlupe, so dass insbesondere sie eine Relevanz für das Tai Chi als Gesundheitsübung haben. Der älteste Tai-Chi-Stil, in der Tradition der Familien Chen, ist z.T. dynamischer und kämpferischer und wird gern von jüngeren Menschen geübt.

Hier war es dann auch möglich, das Sich-Üben im Tai Chi umfassender mit der dahinter stehenden Philosophie (nicht: Religion) zu verbinden, dem taoistischen Wahrnehmen und Denken. Diese sich in der Tai-Chi-Bewegung ausdrückende Philosophie stellt schon eine erhebliche Provokation für westliche Konstruktionen von Welt dar: Gelassenes Handeln („Wu-wei“), Ausgeglichenheit von Anspannung und Entspannung (Yin-Yang-Prinzip) oder die Zentrierung in der eigenen Mitte („Tianten“). Das Tai Chi, das Kampfkunstmotive zu Bewegungskompositionen in Zeitlupe in sogenannten „Tai-Chi-Formen“ („Peking-Form“, „Lange Form“ oder „Fächer“- oder „Stock-Form“) vereint, ist sys-

tematisch durchdrungen von taoistischer Philosophie und führt sie auf einer direkt erfahrbaren körperlichen Ebene den Sich-Übenden zu. Für uns, die wir im westlichen Kulturraum der Aufklärung sozialisiert wurden, ist es dann natürlich auch wichtig, über diese Verbindung aus Philosophie und körperbezogener Selbsterfahrung zu reden. Ebenso schadet es nicht, Verse von Laotse, Tschuangtse oder Liehtse miteinander zu lesen und sie zu deuten. Auch hier ist der Bezug zu schulischen und unterrichtlichen Situationen über geeignete Transferfragen möglich: Was bedeutet „gelassenes Handeln“ in der Schule? Muss nicht auch einmal mit der Faust auf den Tisch geschlagen werden? Was bedeutet Yin und Yang für die Rhythmisierung des unterrichtlichen Spannungsbogens? Oder wie äußert sich das unterrichtliche Handeln aus der Mitte heraus und wie fühlt es sich an?

Ja, das können schon spannende Erfahrungen sein. Und ganz nebenbei erlernen die Teilnehmer_innen ein Übungssystem, das ihnen aufgrund seiner in ihm angelegten Struktur (Körperhaltung, sanfte Herzkreislaufimpulse, Spannungswechsel, mentale Aufmerksamkeit, Zentrierung, Stilleerfahrung ...) gesundheitsförderliche Impulse im Alltag bieten kann.

Für die gesundheitsbezogene Wirksamkeit des Tai-Chi-Übens – und ich vermute im Yoga ist dies ähnlich – gibt es vor allem zwei Voraussetzungen:

1. Das Tai Chi sollte (in korrekter Form) regelmäßig also täglich, z.B. eine halbe Stunde, in einer ruhigen Übungssituation geübt werden.
2. Das sich Üben im Tai Chi sollte nicht als Allheilmittel begriffen werden. Erst wenn das Tai Chi sich in eine als sinnvoll erlebte Alltagskultur in Arbeit und Freizeit einfügt, kann es seine gesundheitsbezogene Wirkung voll entfalten. Systemische Unzulänglichkeiten können nicht mit dem Tai Chi kompensiert werden, sondern sind zu verändern.

Liebe Frau Frey, das waren nun ein paar Überlegungen aus meiner Sicht. Ich durfte das Gespräch eröffnen, möchten Sie noch unser hier öffentlich geführtes Gespräch mit ein paar Worten abschließen?

Karin Frey:

Gerne nehme ich dieses Angebot wahr, lieber Herr Moegling, um Ihren letzten Impuls aufzunehmen. Ja, auch der Yoga zielt auf eine regelmässige Verankerung im Alltagsleben. Zielperspektive ist sogar, dass das ganze Leben das Übungsfeld des Yoga sei und es keinen Unterschied mehr gebe zwischen Üb- und Lebenszeit. Erfahrungsgemäß ist dieses Ziel schwer zu erreichen. Dennoch: Es ist ganz deutlich spürbar, dass Impulse wie die beschriebenen Kursangebote Wirkung zeitigen. Mit einem Augenzwinkern würde ich die Wirkung als „Depotwirkung“ beschreiben, wie wir sie von Medikamenten kennen: Die Erfahrung von Achtsamkeit kann bewirken, dass immer wieder und immer öfter Momente achtsam wahrgenommen werden und zunehmend ein Innehalten zwischen Impuls und Reaktion erfolgen kann. Ein erster Zugang zu stressauslösenden Mustern im eigenen Denken kann Ausgangspunkt sein für neue Erfahrungen, die ihrerseits eine langsam sich verändernde Weltansicht bewirken. Die bewusste Erfahrung, dass ich mich nicht unbedingt mit meinen Gedanken und Gefühlen identifizieren muss, sondern mich auch einmal einfach bei meinem Tun beobachten kann, kann Ausgangspunkt sein für einen entspannteren Umgang mit mir selbst und den Menschen, mit denen ich es zu tun habe. Und nicht zuletzt die Erfahrung, die wahre Mitgefühl sich selbst gegenüber auslöst, kann gerade für Lehrpersonen ein starker Impuls sein für eine andere Perspektive auf herausfordernde Situationen in Schule und Unterricht.

Über die Autoren:

Karin Frey Jg. 1957, Dozentin für Pädagogik und Beraterin am Institut für Weiterbildung und Beratung der Pädagogischen Hochschule FHNW (Schweiz), Dipl. Yogalehrerin YS/EYU, Langjährige Erfahrung als Grundschullehrerin, Schulsinspektorin und Leiterin von Weiterbildungskursen für Lehrpersonen, Autorin von „Disziplin und Schulkultur - Handlungsfelder, Akteure, Erfolgsfaktoren“, schulverlag (Bern, Aarau).

Klaus Moegling Jg. 1952, Prof. Dr., Universität Kassel, Habilitationen in Politikdidaktik und in Sportwissenschaft, Lehrer und Lehrerausbilder i. R., seit 35 Jahren Übungspraxis im Tai Chi Chuan, verschiedene Studienaufenthalte in der VR China. Autor und Hrsg. u.a. von „Tai Chi im Test der Wissenschaft“ sowie „Tai Chi (Taijiquan) als Lebenskunst“ (www.prolog-verlag.de, Schriftenreihe ‚Bewegungslehre & Bewegungsforschung‘), zentrale schulpädagogische Arbeit: „Kompetenzaufbau im fächerübergreifenden Unterricht“ (ebenfalls Prolog-Verlag). Verantwortlicher Redakteur der im open access zugänglichen Online-Halbjahreszeitschrift www.schulpaedagogik-heute.de <https://de.linkedin.com/in/prof-dr-klaus-moegling-b1881586>



Illustration aus „3 Wünsche für Mopsmann“,
Esslinger, 2008

Martina Purtscheller

MANA – maßgeschneidert und nachhaltig

Konzept eines Beratungsmodells für die Begleitung von Mitarbeitern in lernenden Organisationen.

Unternehmen, die flexibel auf Innovationen hin ausgerichtet sind, benötigen Mitarbeiter, die es schaffen, sich den ständig neu entstehenden Herausforderungen am Arbeitsplatz zu stellen und ihre Kompetenzen zur Bewältigung dieser Aufgaben und Herausforderungen in einem lebenslangen Lernprozess weiter zu entwickeln (vgl. Hackel, M., 2013, S. 139). Daher ist individuelles Lernen in Organisationen kein Prozess, der sich nur innerhalb des Individuums vollzieht. Das Lernen des Individuums ist also notwendigerweise immer auch an die Interaktion mit denjenigen Organisationsmitgliedern gebunden, mit denen das Individuum in der Organisation zu tun hat (vgl. Sattelberger, T., 1996, S: 87) und so versteht man unter organisationalem Lernen die Veränderung von Wissensbeständen der gesamten Organisation (vgl. Staehle, 1994, S. 864).

In der Praxis werden Seminare, Kurse, Workshops, Lehrgänge, Schulungen und dergleichen zumeist realisiert, „... um Kenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen durch den Besuch dieser Weiterbildungsveranstaltungen zu erwerben“ (Niedermair 2010, S. 73). Das vorrangige Ziel dieser Trainings und Bildungsmaßnahmen ist jedoch immer „die Übertragung des erworbenen Wissens, Verhaltens oder von Strategien auf die Aufgabenerfüllung am Arbeitsplatz“ (Bergmann/Sonntag 2006, S. 357). Wenn man allerdings den Lerntransfer dem Zufall überlässt, führt es dazu, „... dass die Teilnehmer am Arbeits-

platz wieder in alte Routinen zurückkehren. Konkret bedeutet dies, dass eigentlich überhaupt kein Training stattgefunden hat.“ (Kellner 2006, S. 14).

Das organisationale Lernen soll also ein Zusammenführen von Bildungs- und Lernprozessen mit anderen betrieblichen Prozessen sein (vgl. Grüner, H., 2000, S. 51).

Ich bin überzeugt, dass das individuelle Lernen von Mitarbeitern, welches ein Lernen von Organisationen voraussetzt, zu einem großen Teil effizient, geplant und strukturiert gestaltet werden kann. Im Rahmen meiner Masterarbeit habe ich ein Modell entwickelt, welches individuell auf den Bedarf und die Persönlichkeit eines Mitarbeiters in einer Organisation eingeht und ihn so unterstützt und begleitet, dass er anschlussfähig lernen und sich selbst weiter entwickeln kann. Diese eigene Weiterentwicklung soll sich in der Folge auch auf sein Umfeld und auf die gesamte Organisation auswirken. Auch Unternehmen haben großes Interesse daran, dass ihre Mitarbeiter, die eine betriebliche Weiterbildung besuchen, nicht nur einen positiven Lernzuwachs verzeichnen können, sondern vor allem einen positiven Lerntransfer erfahren. Aus diesem Grund wird oftmals der Wert einer Bildungsmaßnahme daran gemessen, was der Mitarbeiter tatsächlich in seinen Arbeitsbereich transferieren kann. (vgl. Hummel, T., 2001, S. 65). Mit Blick auf die Komponente Organisation und der Berücksichtigung des Aspektes, dass Lernen die Basis von Wissen ist (vgl. Willke, H., 2011, S. 24), wird das Schaffen von strukturellen und prozessualen Aspekten im Unternehmen, die den Rahmen für die Wissensbeschaffung, Wissensverteilung und auch die Anwendung von Wissen im Unternehmen geben sollen, als bedeutend und wichtig gesehen. Dafür benötigt das Unternehmen Informations- und Kommunikationsinfrastrukturen, die den Wissensprozess und das organisationale Lernen unterstützen

und begleiten. Dies kann durch das MANA-Beratungsmodell abgedeckt werden: ‚MANA – das Beratungsmodell zur maßgeschneiderten und nachhaltigen Begleitung der Mitarbeiter‘ und der Organisation im Sinne einer lernenden Organisation. Es soll einerseits die Anforderungen der aktuellen wirtschaftlichen Lage, der Veränderung im Lernen und bei den Erwartungen der Unternehmer besser umsetzen sowie andererseits das Lernen der Mitarbeiter in Organisationen gezielt fördern und unterstützen, dabei die neuen Anforderungen an Bildungsmaßnahmen berücksichtigen und gleichzeitig effizient, nachhaltig und zielorientiert wirken.

Dabei wird berücksichtigt, wie sich Mitarbeiter einer Organisation durch die spezielle Kombination von Schulung und Beratung individuell und anschlussfähig weiterentwickeln können und dadurch eine Erweiterung und Stärkung ihrer persönlichen und auch fachlichen Kompetenzen ermöglicht werden. Im besten Fall unterstützt dieses Bildungs-Beratungs-Modell nicht nur das Lernen und die Entwicklung der Mitarbeiter, sondern bildet die Basis und die ‚Zündung‘ für eine lernende Organisation. MANA soll ein aktives Transfermanagement in der Organisation unterstützen, dabei die Bedürfnisse der einzelnen Individuen berücksichtigen und die Basis für eine lernende Organisation darstellen, immer mit dem Fokus auf die Stärkung und (Weiter-) Entwicklung der Systeme.

Durch die Entwicklung der einzelnen Mitarbeiter können Prozesse neu gestaltet, Abläufe überdacht und effizienter umgesetzt sowie die Organisation insgesamt neu gedacht werden. Im konkreten Fall handelt es sich um ein kombiniertes Modell aus Bildung und Beratung, welches die Ansätze von Bisovsky und Brugger weiterdenkt, verfeinert und konkret umsetzbar darstellt. Bisovsky und Brugger meinten, dass die lernbegleitende Beratung einen zunehmenden Stellenwert erfahren wird, bei denen Unterrichtsphasen mit individuellen Selbststudienphasen gekoppelt werden. Lernende können sich eigenständig mit

dem Stoff auseinandersetzen und sich im Fall von Schwierigkeiten der Beratung bedienen. In diesem Fall trägt Beratung wesentlich zur Individualisierung von Bildung bei (vgl. Bisovsky, G./Brugger, E., 1994, S. 59).

Wenger spricht davon, dass die Entstehung und der Transfer von Wissen immer einen Erfahrungskontext voraussetzen. Daher gibt es kein theoretisches Wissen, sondern immer nur ein praktisches Wissen im Umgang mit der Theorie. (vgl. Wenger, E., 1999, in: Willke, H., 2011, S. 42). Lehre in der Erwachsenenbildung – und Erwachsene sind im konkreten Fall die Zielgruppe – ist vor allem Lernberatung, die Gestaltung von Lernsettings und die Ermöglichung von Differenzenerfahrungen (vgl. Siebert, H., 2007, S. 172). Dies ist die Basis für die Entwicklung des kombinierten Bildungs- und Beratungsmodells, bei dem eine berufliche Praxis zugrunde liegt, dann zuerst Inhalte und Themen besprochen werden und in der unmittelbaren Folge diese an konkreten Arbeitsaufträgen in der Praxis umgesetzt werden. Da für mich die Entwicklung der Organisation und das Organisationslernen und damit unmittelbar verbunden das Lernen des einzelnen Mitarbeiters im Vordergrund steht, soll im folgenden Modell der Coaching-/Beratungsstil die Basis für die Modellentwicklung sein.

In der Literatur findet man immer wieder die Einteilung der verschiedenen Lerntypen, welche großteils auf die Formel von Johann Friedrich Pestalozzi zurückgehen. Er spricht von einer Dreidimensionalität des Lernens, nämlich Kopf, Herz und Hand (vgl. Arnold, R., 2012, S.171f). Es könnte auch sein, dass der Mensch grundsätzlich ein Kopf-, Herz- oder Hand-Typ ist, durch das zusätzliche Ansprechen der anderen Sinne jedoch die Lernmöglichkeit noch weiter unterstützt wird. Um jeden Lerntypen mit dem MANA-Beratungsmodell ‚abzuholen‘, wurde bei der Entwicklung der Phasen auch daran gedacht, unterschiedliche Sinne anzusprechen.

Kriterien an das Modell - WB-SALSA

Die hier angeführten Kriterien ergeben sich aus der wissenschaftlichen Aufarbeitung der Themen Lernen, Organisationales Lernen, Weiterbildung, Transfer und Beratung. Diese wurden geordnet, strukturiert und zu-

sammengefasst und dienen als Grundlage und Anforderung für die Modellentwicklung. WB-SALSA steht für: weiterbilden (wohl-fühlen und wertschätzend agieren) – beraten und begleiten – selbstgesteuert – anschluss-fähig – lernerorientiert – situativ (ziel- und lösungsorientiert) – aktiv.

Kriterium		Beschreibung
W	weiterbilden - wohl-fühlen und wert- schätzend agieren -	Der Berater vermittelt dem Klienten und seiner Situation gegenüber Wertschätzung durch aktives Zuhören, dem Zurückhalten der eigenen Meinung und von Ratschlägen, durch das Stellen von kreativen Fragen und durch das Merken bzw. Dokumentieren von komplexen Zusammenhängen sowie durch das Agieren auf gleicher Ebene im Sinne der Gleichrangigkeit der Gesprächspartner. Zudem nimmt der Berater die Coachinghaltung als Grundhaltung ein und agiert mit der Expertenhaltung und Arzt-Patient-Haltung situativ, wenn notwendig, ergänzend. Das Berücksichtigen der lernförderlichen Arbeitsplatzumgebung, wie Selbstständigkeit, Partizipation, Komplexität, Variabilität, Kommunikation und Kooperation, Information und Feedback kann ergänzend zum Wohlfühlen beitragen.
B	beraten und begleiten	Der Klient erhält direkte und unmittelbare Beratung, welche in eine langfristige Begleitung und Unterstützung mündet. Der Berater bringt dafür spezielle Beraterkompetenzen mit. Der Berater soll seine Rolle freiwillig übernehmen und auch der Lernende sollte – soweit möglich – freiwillig an der Maßnahme teilnehmen. Das Individuum wird in seiner Lernphase und bei der Integration von neuem Wissen in den betrieblichen Kontext soweit begleitet, wie es dies benötigt.
S	selbstge- steuert	Das Lernen kann nur dann erfolgreich funktionieren, wenn das Individuum selbst tätig wird. Dadurch kann eine Stärkung der lernenden Organisation geschaffen werden. Lernen findet jedoch in der Folge nicht nur auf der individuellen Ebene (auf der Ebene des einzelnen Mitarbeiters) statt, sondern beeinflusst und umfasst im Regelfall die ganze Organisation. Der Betrieb ist die Summe aller (lernenden) MA. Entscheidend ist daher, ein Gesamtkonzept der Personalentwicklung zu gestalten, um das Lernen im Betrieb zu planen, durchzuführen + lfd. zu überprüfen
A	anschluss- fähig (near the job)	Das neue Wissen muss an vorhandenem Wissen anschließen und erfolgt in einer Echtsituation mit konkreten Herausforderungen und Aufgaben am Arbeitsplatz.

Kriterium		Beschreibung
L	lernerorientiert	Das Individuum in den Mittelpunkt des Lernens stellen durch Selbstbestimmung und Eigenverantwortung, Einbeziehung, Forderung und Förderung, Innovationsbereitschaft und Kreativität, Zulassen von Fehlern unter Berücksichtigung eines wertschätzenden Miteinanders. Aktive Gestaltung der Lernkultur und organisatorische Rahmenbedingungen schaffen durch ein sich ständiges in Frage stellen (auch von Bekanntem), Fehler zulassen, kreative und damit nicht immer klar definierte Vorgangsweisen zulassen und zu fördern, ein flexibles Reagieren und Anpassen an permanent wechselnde Bedingungen, Benchmarking und Außenorientierung mit der Frage ‚Was tun die anderen?‘, gemeinsames Lernen in Teamarbeit und Teamzusammengehörigkeit, usw. Dafür braucht es neben einem entsprechenden Konzept eine aktiv gestaltete und förderliche Lernkultur im Betrieb. Jeder Mitarbeiter lernt individuell und begleitet nach seinem Können und genau jenes Thema, das er benötigt (bedarfsgerecht).
S	situativ, ziel- und lösungsorientiert	Das Denken und Handeln im Beratungsprozess erfolgt situativ und trotzdem zielorientiert. Die Fragestellungen und der Einsatz unterschiedlicher Fragetypen unterstützen das Finden von möglichen Lösungen. Ergänzend soll jedes Beratungsgespräch nach den von Radatz definierten Stufen erfolgen.
A	aktiv	Das Lernen erfolgt durch direktes und aktives Anwenden am Arbeitsplatz. Damit Entwicklungen und Lernprozesse betrieblich nutzbar gemacht werden können, sind sie bewusst aktiv zu gestalten und zu planen (aktive Lernkultur). Außerdem werden jene Themen gelernt, die der Mitarbeiter aktuell oder in naher Zukunft tatsächlich benötigt. Dabei ist die Berücksichtigung der Ressource Zeit von hoher Bedeutung, denn es steht immer weniger Zeit für Bildungsmaßnahmen zur Verfügung. Das Integrieren des Transfers durch die direkte Umsetzung am Arbeitsplatz unter Berücksichtigung der 4 Voraussetzungen für den positiven Lerntransfer: individuelles Wollen, persönliches Können, soziales Dürfen und Sollen, situative Ermöglichung unterstützt zudem die Nachhaltigkeit.

Abbildung 1: Die WB-SALSA-Kriterien an das MANA-Beratungsmodell (eigene Idee und Darstellung)

Jetzt gilt es, die oben genannten und notwendigen WB-SALSA-Kriterien so zu integrieren, dass ein maßgeschneidertes und nachhaltiges Beratungsmodell entsteht.

MANA-Beratungsmodell: maßgeschneidert und nachhaltig

Das Konzept des MANA-Beratungsmodells zeigt in der Mitte die einzelnen zeitlich aufeinander folgenden 11 Stufen, welche links in

5 Phasen (Vorbereitung, Training, Beratung, Begleitung und Feedback) untergliedert sind. Rechts daneben sind die dazugehörigen Verantwortlichkeiten und Rollen angeführt. Der Pfeil ganz links soll symbolisieren, dass die Ergebnisse aus dem Feedback direkt in die Vorbereitung für neue Bildungsmaßnahmen fließt und somit ein wiederkehrender Kreislauf entsteht.

MANA- Beratungsmodell



Abbildung 2: Das MANA-Beratungsmodell (eigene Idee und Darstellung)

Bei diesem Modell wird davon ausgegangen, dass es sich um firmeninterne Schulungen und Bildungsmaßnahmen handelt, nicht um den Besuch von externen, offenen Bildungsangeboten von Bildungsanbietern durch einzelne Mitarbeiter.

In der Umsetzung des Beratungsmodells werden unterschiedliche Personen eingesetzt, die jeweils ihre eigene Rolle ausführen.

Die Rolle des MANA-Trainers ist beim hier dargestellten Beratungsmodell von wesentlicher Bedeutung, denn er wird bereits bei der Planung der Bildungsmaßnahme mit einbezogen und wird vom Trainer (intern oder extern) vor der Bildungsmaßnahme über die Inhalte, Themen und Methoden in einem Individualgespräch vorab informiert. Er ist bei der gesamten Bildungsmaßnahme mit dabei (ggf. als Co-Trainer) und berätet und begleitet die Mitarbeiter nach der Maßnahme direkt an ihrem Arbeitsplatz. Für Fragen der Mitarbeiter zu Inhalten, der Umsetzung, des möglichen Transfers oder noch offen gebliebener Themen steht der MANA-Trainer zu definierten Zeiten zur Verfügung.

Es ist deshalb wichtig die Zeiten zu definieren, da der MANA-Trainer selbst Mitarbeiter des Unternehmens ist und seine ‚normalen‘ Aufgaben genauso erfüllen muss.

In der Praxis ist zu entscheiden, ob der Trainer gleichzeitig auch Berater und/oder Begleiter sein kann und soll, oder ob diese Funktion unterschiedliche Personen übernehmen sollen.

Phasen des MANA-Beratungsmodells

„Ein Seminar hat Innovationspotential für einen Mitarbeiter, wenn es in mehreren Phasen durchgeführt wird. In der Vorbereitungsphase wird der Teilnehmer motiviert und seine Bereitschaft für die spätere Einführung von Innovationen erzeugt. In der eigentlichen Lehr- und Lernphase, d.h. im Seminar, erwerben die Teilnehmer die für ihr Unternehmen notwendigen Lernerfolge. In der Nachbearbeitungsphase werden die Teilnehmer bei der Einführung der Innovationen unterstützt. Seminare, die nicht nur mehrphasig (Vor- und Nachbereitungsphase mit einer einzigen residentiellen Lernphase), sondern mehrstufig und das heißt mit einer Problemlösungsstu-

fe, mit einer Problemlösungsstufe und einer speziellen Transferstufe versehen sind, sind als Innovationspotential dem freistehenden einphasigen Seminar, wie es gemeinhin noch angeboten wird, bei weitem überlegen.“ (Stiefel, R., 2015, S. 47). Vor diesem Hintergrund wird das MANA-Beratungsmodell auch in einzelnen Stufen umgesetzt, die in Phasen zusammengefasst werden. Für jede Phase sind jene WB-SALSA Kriterien angeführt, die damit abgedeckt werden.



Abbildung 3: Die Phasen des MANA-Beratungsmodells im Kreislauf dargestellt (eigene Idee und Darstellung)

Vorbereitung

Diese Stufen gehören zur Vorbereitungsphase, die Teil des Gesamt-Kreislaufes ist.

Stufe 1	Bildungsbedarf erheben	PE int/ ext/ MANA- Trainer/ FK/U
Stufe 2	Mitarbeitergruppe zu definiertem Bildungsthema benennen	PE int/ ext/ MANA- Trainer/ FK/U
Stufe 3	Trainer auswählen	PE int/ ext/FK/U
Stufe 4	Gemeinsam mit dem Trainer Anforderungen, Ziele, Inhalte usw. besprechen	PE/U/ FK/MA
Stufe 5	MANA-Trainer auswählen	PE/FK/U

WB-SALSA - Kriterium

Anschlussfähig – Lernerorientiert

Lerntyporientierung

Bereits bei der Auswahl des Trainers wird

darauf geachtet, dass dieser über eine systemische Denkrichtung verfügt, die Kriterien für erfolgreiches Lernen kennt und motiviert ist, mit unterschiedlichen Methoden als Lernbegleiter zu agieren. Gemeinsam mit dem Trainer wird im Vorfeld ein bunter Methodenmix samt Alternativmethoden für die Trainingsphase ausgewählt, der dann situativ und anschlussfähig bei der Teilnehmergruppe eingesetzt werden kann.

Training

Stufe 6	MANA-Trainer schulen	PE/Trainer
Stufe 7	Ausbildung durchführen	Trainer/ MANA- Trainer

In der Stufe 6 wird der MANA-Trainer geschult. Das bedeutet, der Trainer für die definierte Bildungsmaßnahme schult den MANA-Trainer inhaltlich vorab. Dadurch weiß der MANA-Trainer bereits vor der Maßnahme über die Inhalte und Themen Bescheid und kann dadurch als Co-Trainer oder als Unterstützer in der Stufe 7 tätig werden. Damit verbunden ist auch die Herstellung eines Bezuges von neuen Inhalten mit dem täglichen Arbeiten im Unternehmen. Das bedeutet, dass der MANA-Trainer während der Ausbildung bereits Schnittstelle zwischen Trainer und Mitarbeiter sein soll und die neuen Themen in die Unternehmenssprache übersetzten bzw. während der Ausbildung mit Beispielen unterstützt. Ggf. wird der Personalentwickler dem MANA-Trainer noch Details zur Integration und Umsetzung der Inhalte im Unternehmen ‚mitgeben‘. Die Gruppengröße für das Training selbst sollte 8 Mitarbeiter nicht überschreiten. Die Trainingsphase soll pro Einheit nicht länger als 4 Stunden dauern. Diese Zeit entspricht einem halben Arbeitstag. Als Lernort (vgl. Siebert, H., 2007, S. 129) für das Training kommt ein Seminarraum im Unternehmen selbst in Frage oder alternativ auch ein geeigneter Raum

außerhalb des Unternehmens, wenn die Wegstrecke zwischen dem Seminarraum und dem Unternehmen zu Fuß erreichbar ist. Hintergrund dafür ist, dass die Nachmittagseinheit, die am Arbeitsplatz stattfindet, damit die Resource Zeit optimal genutzt werden kann.

WB-SALSA - Kriterium

Weiterbilden (wohl fühlen und wertschätzend agieren) – Selbstgesteuert – Anschlussfähig – Lernerorientiert – Situativ (ziel- und lösungsorientiert) – Aktiv.

Lerntyporientierung

Der Methodenmix zur gemeinsamen Erarbeitung der Inhalte wird vom Trainer situativ und anschlussfähig sowie zeitlich für die Teilnehmergruppe passend eingesetzt. Durch die verschiedenen Methoden werden alle drei Sinne – zumeist sogar gemeinsam – angesprochen. Dabei soll zuhören, selbst wiederholen, diskutieren, in der Gruppe etwas erarbeiten, ggf. selbst herstellen, mitschreiben, usw. unterstützen im Vordergrund stehen.

Beratung

Stufe 8	Beratung am Arbeitsplatz durchführen	MANA-Trainer
---------	--------------------------------------	--------------

Die Beratungsphase löst die Trainingsphase nach einer gemeinsamen Mittagspause der an der Bildungsmaßnahme teilnehmenden Mitarbeiter ab. Jeder Mitarbeiter kehrt an seinen Arbeitsplatz zurück und soll die am Vormittag neu für sich entdeckten Inhalte und Themen in seiner täglichen Arbeit umsetzen. Dazu ist es notwendig, dass am Arbeitsplatz ein entsprechendes Lern- und Transferumfeld geschaffen wird, der Mitarbeiter sein Telefon an einen Vertreter weiterleiten kann, seine Post und seine eMails nicht bearbeitet und die Kollegen im Team darüber informiert sind, dass sich der Mitarbeiter in der Beratungsphase befindet. Es soll im Team eine Situation geschaffen werden, als ob der Mitarbeiter nicht im Unternehmen wäre, um

Freiraum für eine individuelle Umsetzung der neuen Themen zu schaffen. Die Beratungsphase soll pro Einheit nicht länger als 4 Stunden dauern. Diese Zeit entspricht einem halben Arbeitstag. Der Trainer und der MANA-Trainer werden in dieser Zeitspanne alle teilnehmenden Mitarbeiter an ihrem Arbeitsplatz besuchen und mit ihnen gemeinsam an der Umsetzung arbeiten, individuelle Fragen beantworten, Fragen stellen, Unterstützung leisten, usw. Das bedeutet, dass der Mitarbeiter am Nachmittag Phasen hat, in denen er selbst agieren und umsetzen kann, dann wieder eine Begleitung durch den MANA-Trainer oder den fachlichen Trainer erfährt. Sollte sich die Bildungsmaßnahme über mehrere Halbtage erstrecken, wird diese Kombination von Training und Beratung wiederholt. Als Unterstützung für die Beratungsphase und in der Folge auch für die Begleitungsphase wurde eine Checkliste erstellt, die im Anhang zu finden ist. Die Checkliste wurde bewusst sehr umfangreich gestaltet, denn so kann der MANA-Trainer diese als Vorlage verwenden und diese je nach Situation und Anforderung entsprechend für sich adaptieren.

WB-SALSA - Kriterium

Weiterbilden (wohl fühlen und wertschätzend agieren) – Beraten und begleiten – Selbstgesteuert – Anschlussfähig – Lernerorientiert – Situativ (ziel- und lösungsorientiert) – Aktiv

Lerntyporientierung

Während der Beratungsphase werden wiederum alle Sinne bzw. alle Lerntypen angesprochen, denn der Mitarbeiter soll das Gehörte, Gelesene und Erfahrene wiederum mit ‚Kopf, Herz und Hand‘ in der Praxis anwenden und umsetzen.

Begleitung

Stufe 9	Umsetzung durch Begleitung ermöglichen	MANA-Trainer
---------	--	--------------

Die Begleitungsphase beginnt nach dem Abschluss der Bildungsmaßnahme. Der MANA-Trainer steht den an der Bildungsmaßnahme teilnehmenden Mitarbeitern weiterhin als Berater und Begleiter zur Verfügung, jedoch zu genau definierten Zeiten. Es sollen zwischen den beiden Personen fixe Treffpunkte vereinbart werden, die auch protokolliert werden. Dadurch kann eine nachhaltige und konsequente Begleitung garantiert werden.

WB-SALSA - Kriterium

Weiterbilden (wohl fühlen und wertschätzend agieren) – Beraten und begleiten – Selbstgesteuert – Anschlussfähig – Lernerorientiert – Situativ (ziel- und lösungsorientiert) – Aktiv

Lerntyporientierung

Bei der Begleitungsphase steht die ‚Hand‘ an erster Stelle, denn der Mitarbeiter soll zum Teil alleine und selbständig, zum Teil begleitet und unterstützt direkt umsetzen. Zusätzlich hat er Unterlagen und Material aus dem Training zur Verfügung, um Themen nachlesen und herleiten zu können und kann zusätzlich sein ‚Herz‘ einsetzen, wenn es darum geht, die Themen mit dem MANA-Trainer zu besprechen und zu diskutieren oder direkt den Umsetzungserfolg am Arbeitsplatz zu spüren.

Feedback

Stufe 10	Feedbackschleife aktiv einleiten	MANA-Trainer
Stufe 11	Ergebnisse evaluieren	MANA-Trainer

Am Ende jeder Trainings- und Beratungseinheit kommen alle Teilnehmer, der Trainer und der MANA-Trainer noch einmal in einem Raum zusammen und reflektieren den

Tag, insbesondere ihre persönliche Lernerfahrung, ihr Gefühl zum Tag und allenfalls offene Punkte, die in einem weiteren Termin besprochen werden sollten.

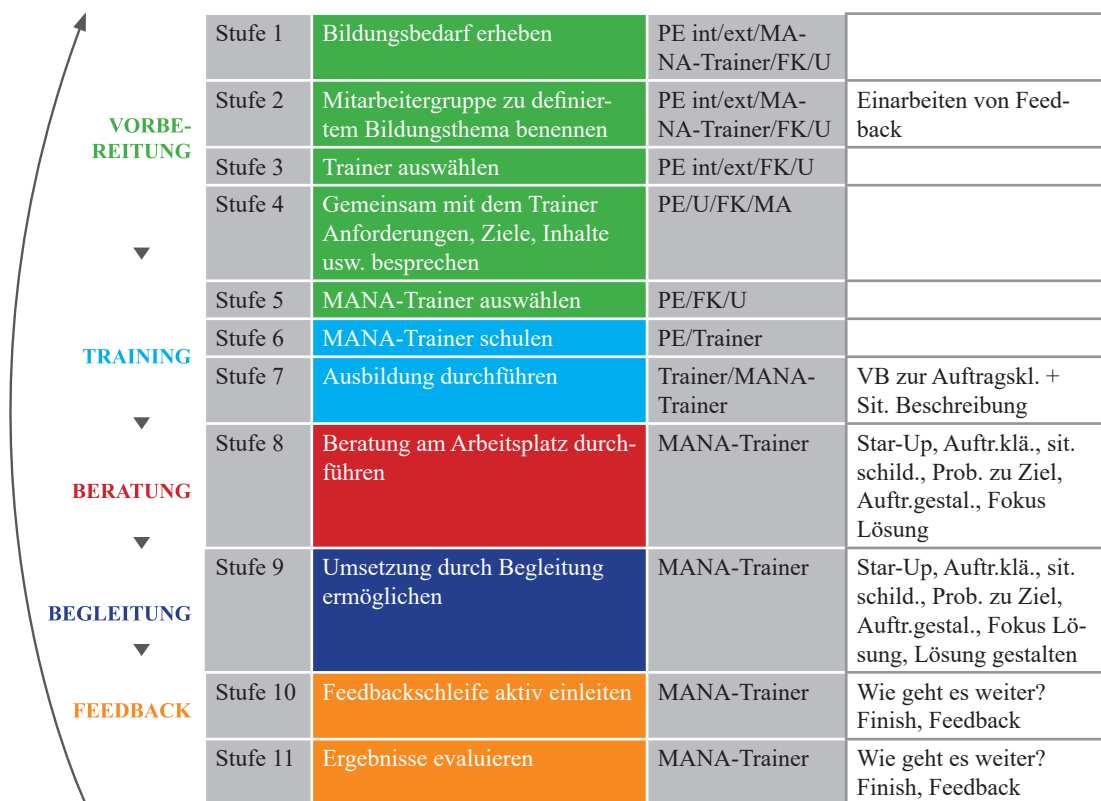
Von besonderer Bedeutung ist es, dass nach jeder Begleitungseinheit ein kurzes gegenseitiges und persönliches Feedback zwischen MANA-Trainer und Mitarbeiter erfolgt. Dies stellt sicher, dass das gemeinsam definierte Ziel noch immer das Ziel ist, das es zu erreichen gilt, dass der Vorgang für beide Betroffenen passt. Ggf. kann ein neuerlicher Bildungsbedarf erhoben werden. Für das Gesamtfeedback wird bereits zu Beginn der Bildungsmaßnahme ein Termin vorgegeben. Dort fließen die Teilfeedbacks der Begleitungseinheiten ein, das Feedback zum Training und zum externen Trainer, das Feedback zum MANA-Trainer und zum gesamten Prozess und Trainingserfolg (jeweils aus Sicht des Mitarbeiters und des MANA-Trainers). Das Feedback soll dann wiederum die Basis für die Planung von neuen Bildungsmaßnahmen und für eine kontinuierliche Verbesserung am System sein.

WB-SALSA - Kriterium

Selbstgesteuert – Lernerorientiert – Aktiv

Lerntyporientierung

In der Feedbackphase geht es vor allem darum, zu reflektieren, was gut gelungen ist, wo noch Fragen offen sind und/oder Unterstützung benötigt wird, wo eventuell noch Bedarf für eine Zusatzeinheit besteht bzw. welches Gefühl der Mitarbeiter hat, wenn er auf den bisherigen Prozess zurückblickt. Dabei werden wiederum alle drei Typen angesprochen, denn der Mitarbeiter kann lesen, was bisher passiert ist, denn es gibt ein Feedbackprotokoll sowie die Unterlagen aus dem Training. Er kann mit seinem MANA-Trainer sprechen und gemeinsam feedbacken und sehen bzw. greifen, was er bisher umgesetzt hat.



Beratungsstufen im MANA-Beratungsmodell

Die folgende Grafik zeigt, zu welchem Zeitpunkt welche Beratungsstufe (vgl. Radatz, S. 2003, S. 121ff) im Modell angewandt wird.

Abbildung 4: Das MANA-Beratungsmodell inkl. der Stufen der Beratung (eigene Idee und Darstellung)

In der Stufe 2 kann der MANA-Trainer bereits Informationen aus vorhergehenden Feedbackgesprächen, persönliche Erfahrungen und Wünsche des Mitarbeiters bzw. mehrerer durch ihn in der Vergangenheit begleiteten Mitarbeiter für zukünftige Maßnahmen einbringen.

In der Stufe 7 wird der MANA-Trainer durch Beobachten und dem guten Zuhören bei Diskussionen und Gesprächen der Mitarbeiter für sich bereits mögliche Fragestellungen für die anschließenden Beratungsprozess generieren. Da der MANA-Trainer beim Training

mit dabei ist, hat er ja direkt mit den Mitarbeitern Kontakt, kann Fragen stellen, Situationen, Herausforderungen und Problemstellungen aufnehmen und ggf. schon direkt in der Gruppe diskutieren. Dabei ist zu beachten, dass sich die Mitarbeiter nicht in einem persönlichen Gespräch mit dem MANA-Trainer befinden, sondern innerhalb der Gruppe und möglicherweise nicht frei und offen ihre ‚wirklichen‘ Themen ansprechen.

Die Stufe 8 bietet dem Mitarbeiter und dem MANA-Trainer erstmals die Gelegenheit, ein vertrauliches Gespräch zu führen. Dort wird der MANA-Trainer mit der ersten Stufe im Beratungsprozess, nämlich dem Start-Up beginnen, die Situationsschilderung anleiten, ein Arbeiten vom Problem zu Ziel unterstützen, den Auftrag an ihn gemeinsam mit dem Mitarbeiter gestalten und schon mit der Lösungsgestaltung starten.

Anschließend erfolgt die Stufe 9. Diese kann direkt an die Stufe 7 anschließen und muss nicht unbedingt separat gesehen werden, denn die Aufgaben des MANA-Trainers bleiben in

beiden Stufen gleich. Hier werden auch bereits erste Maßnahmen abgeleitet und festgelegt. Ein regelmäßiges Anpassen der Maßnahmen bzw. als erledigt einstufen und ggf. das Entwickeln neuer Maßnahmen wird vom MANA-Trainer begleitet. Zusätzlich wird nach jeder Einheit ein Feedbackgespräch geführt.

Dann in Stufe 10 werden die Maßnahmen und die Zielerreichung noch einmal evaluiert sowie die Feedbackschleife zum Ende der Begleitungsphase durchgeführt.

Eine Evaluierung der Ergebnisse erfolgt in Stufe 11. Die Resultate aus dieser Phase sollen Basis für einen neuen Modellstart und dabei

für die Bedarfserhebung und dann auch für die Auswahl der Mitarbeitergruppe bilden und somit den Kreislauf von Neuen zu beginnen.

Nutzen des MANA-Beratungsmodells

Den Nutzen, den ich bei der Integration des MANA-Beratungsmodells für den einzelnen Mitarbeiter einer Organisation bzw. für die Organisation sehe und auch tatsächlich bei den ersten Projekten in der Praxis erlebt habe, habe ich in folgender Tabelle dargestellt:

Nutzen für...	Mitarbeiter	Organisation
Die Mitarbeiter werden dort abgeholt, wo sie derzeit stehen und somit kann eine individuelle Anschlussfähigkeit garantiert werden.	X	(X)
Es wird eine individuelle Beratung für jeden Mitarbeiter angeboten.	X	(X)
Die Mitarbeiter werden nicht mehr in fertige Schulungspakete ‚gesteckt‘, sondern individuell betreut und nur für das Basiswissen zu einer Schulung geschickt.	X	(X)
Das Schamgefühl, welches fallweise bei Schulungen auftritt, wenn man zugibt, bestimmte Themen nicht zu kennen oder zu können (zB das Anwenden des unternehmenseigenen CRM-Programmes) kann verringert werden.	X	(X)
Durch den MANA-Trainer besteht ein enger Kontakt zu einem Vertrauten, der nicht nur bei beruflichen Fragen zur Verfügung steht, sondern auch bei persönlichen Anliegen mit systemischen Methoden versuchen kann, zu unterstützen.	X	(X)
Ein MANA-Trainer kann aus dem vorhandenen Pool gewählt werden, dh die Mitarbeiter können sich einen MANA-Trainer suchen, zu dem sie Vertrauen haben	X	(X)
Die Beratungen und Schulungen finden vor allem ‚near the job‘ und ‚on the job‘ statt, dh der Mitarbeiter kann sich an seinem Arbeitsplatz sicher fühlen und arbeitet dort direkt mit seiner Ausstattung und seinen Anwendungen.	X	(X)
Der Wissensstand der Mitarbeiter kann besser erkannt und gemanagt werden.	(X)	X
Die MANA-Trainer sind – da sie ja selbst Mitarbeiter der Organisation sind – schnell ‚greifbar‘ und erreichbar.	X	(X)
Für Fachfragen können jederzeit externe oder interne Experten hinzugezogen werden.	X	X

Nutzen für...	Mitarbeiter	Organisation
Die MANA-Trainer agieren als Verbindung zwischen Mitarbeiter und Fachexperte/Trainer.	X	X
Unterstützung des Transfermanagements: eine exakte Abklärung des Bildungsbedarfs vor der Maßnahme erhöht die Zufriedenheit des Mitarbeiters mit dem Inhalt; die Lernziele und mögliche Umsetzungsmaßnahmen nach der Maßnahme werden bereits vorab besprochen und definiert, die Mitarbeiter werden bei der Umsetzung von Gelerntem begleitet und unterstützt	X	X
Starker Realitätsbezug durch die Konfrontation mit den realistischen Bedingungen des Arbeitsplatzes.	X	(X)
Kostengünstig, da der lernende Mitarbeiter produktive Arbeitsleistung vollzieht	X	(X)
Bei häufigem Einsetzen ist der Vorbereitungsaufwand mitunter geringer als bei externen Schulungen und Bildungsmaßnahmen.	(X)	X
Fehlen von Schwierigkeiten beim Transfer des Gelernten auf spezifische Bedingungen des individuellen Arbeitsplatzes.	X	X
Möglichkeit einer Anpassung an individuelle Bedingungen für den Mitarbeiter, wie Lerntempo, Vorkenntnisse, usw.	X	(X)
Durch die Kombination von gemeinsamen Kennenlernen von neuen, mitunter auch komplexen Themen am Vormittag und individuellem Anwenden am eigenen Arbeitsplatz am Nachmittag können sowohl die Vorteile eines Gruppenlernens genutzt werden, als auch die des individuellen, begleiteten Lernens.	X	(X)
Die Entwicklung eines einzelnen Mitarbeiters kann eine Irritation bei anderen Mitarbeitern, Kollegen und/oder Vorgesetzten hervorrufen und so eine Veränderung in bzw. für die Organisation anstoßen.	(X)	X
Ein effektives Personalentwicklungskonzept kann besser und zielgerichteter erstellt werden.	(X)	X

Abbildung 5: Nutzen des MANA-Beratungsmodells für Mitarbeiter und Organisation (eigene Idee und Darstellung)

Das MANA-Beratungsmodell soll für Mitarbeiter und Organisation gleichwertig Nutzen stiften und somit eine Verschränkung beider Systeme ermöglichen. Da die Unternehmen immer stärker auf Einsparungen und eine Reduktion der Kosten achten und Rolf Arnold dazu meint, dass der wirtschaftliche Wettbewerb geradezu eine Intensivierung der

betrieblichen Bildungsarbeit erfordert (vgl. Arnold, R., 1996, S. 71), kann durch den Einsatz des MANA-Beratungsmodells jedenfalls ein gemeinsamer Nutzen entstehen.

Fazit

Das Modell gibt eine Idee und Möglichkeit, wie man Bildung und Beratung zusammenführen kann, dabei Zeit und Ressourcen schont und einen Nutzen für den Mitarbeiter

und das Unternehmen generieren kann. Das skizzierte Modell bietet Unternehmen eine Vorlage, die sie bei Ihrer eigenen Umsetzung verwenden können. Da jedes System unterschiedlich ist und anders funktioniert, wird auch das Modell von Mitarbeitern in ihrem Lernen, Transferieren und Arbeiten begleitet. Diese Begleitung sehe ich als eine zeitlich verlängerte (im Sinne von vorher und nachher) Beratung und soll durch den Einsatz systemischer Methoden abgerundet werden. Auch die vier grundlegenden Voraussetzungen für den Lerntransfer nach Rosenstiel (vgl. Rosenstiel 2009, S. 78f) werden im MANA-Beratungsmodell mit berücksichtigt: Ein individuelles Wollen muss vorhanden sein, denn sonst können zukünftige Aufgaben nicht mehr oder nicht mehr in der geforderten Qualität umgesetzt werden. Die persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten werden durch die Bildungsmaßnahme und die anschließende individuelle Begleitung entwickelt. Außerdem ist das soziale Dürfen und Sollen in einer lernenden Organisation Grundvoraussetzung und die situative Ermöglichung wird durch den Begleiter geschaffen. Das Modell soll für jedes Unternehmen umsetzbar sein und in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden; etwa als Methode ...

- ... der Personalentwicklung in einem Unternehmen.
- ... eines selbständigen Trainers, der für Unternehmen Bildungsmaßnahmen durchführt.
- ... die eine Bildungseinrichtung im Rahmen von Firmen-Internen-Trainings dem Kunden anbietet.

Literaturverzeichnis

Arnold, R.: Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. Verlag Franz Vahlen. München. 1996.
Arnold, R.: Wie man lehrt, ohne zu belehren. Das LE-NA-Modell. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Carl-Auer Verlag. Heidelberg. 2012
Bisovsky, G./Brugger, E.: Bildungsinformation und –beratung in der allgemeinen Erwachsenenbildung. In: Kailer, N. [Hrsg.]: Beratung bei Weiterbildung und Personalentwicklung. Konzepte und Praxisbeispiele von

Bildungsträgern und Unternehmen. Linde. Die Deutsche Bibliothek. 1994.

Grüner, H.: Bildungsmanagement im mittelständischen Unternehmen: Rahmenbedingungen des Bildungsmanagements – betriebliche Bildung als Schlüsselressource – Bildungsstrategie und operative Umsetzung. Verlag Neue Wirtschafts-Briefe. Herne. Berlin. 2000.

Hackel, M.: Expansives Lernen in der Arbeitswelt: gemeinsam Herausforderungen am Arbeitsplatz begegnen und Zukunft gestalten. In: Niedermair, G. [Hrsg.]: Facetten berufs- und betriebspädagogischer Forschung. Grundlagen-Herausforderungen-Perspektiven. Schriftenreihe 8 für Berufs- und Betriebspädagogik. Johannes Kepler Universität Linz. Trauner Verlag. 2013.

Hummel, Th. R.: Erfolgreiches Bildungscontrolling. Praxis und Perspektiven. I. H. Sauer Verlag GmbH. Heidelberg. 2001.

Keller, E.: Nachhaltigkeit in Beratung und Training. Konzepte und Methoden. Edition Training aktuell. managerSeminare Verlags GmbH. Bonn. 2013.

Niedermair, G.: Transfer und Transfersicherung in der beruflichen und betrieblichen Weiterbildung. In: Niedermair, G. (Hrsg.): Qualitätsentwicklung in der beruflichen Bildung. Ansprüche und Realitäten. Schriftenreihe für Berufs- und Betriebspädagogik 3. Trauner Verlag. Linz. 2010.

Radatz, S.: Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen. 3. Auflage. Verlag Systemisches Management. Wien. 2003.

Sattelberger, T.: Die lernende Organisation. Konzepte für eine neue Qualität der Unternehmensentwicklung. 3. Auflage. Gabler-Verlag. Wiesbaden. 1996.

Siebert, H.: Vernetztes Denken. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. Grundlagen der Weiterbildung. 2., überarbeitete Auflage. Ziel-Verlag. Augsburg. 2007.

Siebert, H.: Vernetztes Lernen. Systemisch-konstruktivistische Methoden der Bildungsarbeit. Grundlagen der Weiterbildung. 2., überarbeitete Auflage. ZIEL-Verlag. Augsburg. 2007

Stachle, W. H.: Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Einführung. 7. Auflage. Überarbeitet von Conrad, P./Sydow. J. München. Vahlen Verlag. 1994

Willke, H.: Einführung in das systemische Wissensmanagement. Carl-Auer-Verlag. Heidelberg. 2011.

Über die Autorin:

Martina Purtscheller ist Betriebswirtin mit Spezialisierung auf Personal- und Organisationsentwicklung, Senior Prozessmanagerin und Qualitätsmanagerin sowie interne und externe Auditorin. Die langjährige praktische Erfahrung in der beruflichen Erwachsenenbildung als Produktmanagerin, Trainerin und Prüferin hat sie durch ihr Studium ‚Erwachsenenbildung‘ an der TU Kaiserslautern abgerundet. Ergänzend hat sie – ebenfalls an der TU Kaiserslautern – das Studium systemische Beratung 2016 erfolgreich abgeschlossen.

Im Bereich der Führungsaufgabe größerer Teams und des Trainer- und Beraterpools agiert sie als Vorgesetzte, Beraterin und Coach. Heute leitet sie die Abteilung Wirtschaftsberatung und Rechtsservice der Wirtschaftskammer Tirol.

Kontakt:

Martina.purtscheller@chello.at



Illustration aus „3 Wünsche für Mopsmann“,
Esslinger, 2008



Tausch, 2016
190 x 240 cm

Harald Wenske

Der Einfluss von systemischen Konzepten und Perspektiven auf Trainings in Organisationen

»Lernen ist nur an Unterschieden möglich.«
(Benesch 2011: 82)

Hinführung zum Thema

Im Kontext von Organisationen ist der Begriff Training vielschichtig. So entwickelt sich Training in Organisationen nach Birkenbihl immer mehr über das Vermitteln von Inhalten, zu einem »psychischen Aufbaukurs« (Birkenbihl 2001: 18). Daneben werden auch das methodische Vorgehen und die Medienauswahl ergänzt und das derzeitige Verständnis der Rollen und der Funktionen der Teilnehmer und Trainer kritisch hinterfragt. Allgemein beschäftigen sich Trainingsmaßnahmen mit Veränderungen – Veränderungen in dem Sinn, dass es zu einer Verbesserung kommen soll. Im heutigen Sprachgebrauch soll z.B. die Performance optimiert oder gesteigert werden. Anbieter von Weiterbildungen sprechen oder schreiben dann häufig davon, dass sie »maßgeschneiderte«, »effektive« und »effiziente« Trainings entwickeln und anbieten. Gleichzeitig sind die Marktveränderungen so rasant und Marktentwicklungen werden als stets »zapfeliger« und »unberechenbarer« dargestellt (Kuntz 2013), sodass Beratungsunternehmen keine neuen Problemlösungen so schnell entwickeln können, dass sie dem Bedarf ihrer Kunden wirklich entsprechen. Kuntz folgert hieraus, dass neue Kompetenzen gefragt sind und dass der Mitarbeiter sich in Richtung »Selbstentwickler« entwickeln sollte (ebd.). Gerade dieser letzte Aspekt spielt in der systemischen Betrachtung eine sehr große Rolle, wenn von Selbstorganisation und autopoietischen Systemen gesprochen wird.

Eine systemische Perspektive auf Trainings

in Organisationen wird in der Literatur nicht häufig eingenommen. Ebenso wenig fließen systemische Konzepte eher seltener in diesen Themenbereich ein. Das Thema dieses Artikels, nämlich der »Einfluss von systemischen Konzepten und Perspektiven auf Trainings in Organisationen«, wird dementsprechend selten betrachtet. Bei einer Internetrecherche wurden nur drei Artikel gefunden, die sich mit dem Thema »systemisches Training« beschäftigen (vgl. Seliger 1997: 28ff; Schmidt 2000: 31ff; Heß & Heß 2017). Im Gegensatz dazu, wird diese Thematik von einigen Weiterbildungsanbietern als zusätzliches Qualifizierungsfeld angesehen und es werden Kurse zum »Systemischen Trainer« angeboten (vgl. WISPO 2017; Lengler & Partner 2017; Coaching Akademie Berlin 2017). Daneben wird auch damit geworben, dass das Zertifikat zur Teilnahme am Aufbaukurs »Systemische Beratung« berechtigt (vgl. WISPO 2017).

In diesem Artikel wird der Versuch unternommen, beides, also Training und systemische Aspekte, zu verschränken. Für die systemtheoretische Betrachtung des Themas Training wurden folgende Konzepte herangezogen:

- Konzept der Ermöglichungsdidaktik (vgl. Schüßler 2003),
- Konzept der geteilten Verantwortung (vgl. Arnold 2012b: 109 f) und
- Konzept zum personenorientierten Vorgehen (vgl. Rogers 1983 und 2014).

Diese drei Konzepte fließen in einen konkreten Praxisfall einer Organisation ein. Im Detail geht es um das Training der Einwandbehandlung für den pharmazeutischen Außendienst¹. Dieser Artikel wurde jedoch überwiegend allgemein gehalten, um eine breite Leserschaft anzusprechen.

Insgesamt wird im Sinne von Lewin damit

1) Dieser Artikel baut auf den Artikel des Autors »Methoden klassischer Einwandbehandlung unter systemischer Betrachtung« auf [vgl. Wenske, H. (2016) Zeitschrift für Systemische Pädagogik, Jg. 6, H. 1, S. 62 – 72]

versucht praxisorientierte Theorie zu verschränken mit theoriebasierter Praxis (vgl. Krizanits 2012: 51ff). Damit eröffnet sich für diesen Artikel ein Möglichkeitsraum mit vier Feldern, nämlich: Theorie und Praxis bzw. die klassische und die systemische Perspektive von Training.

Die klassische und die systemische Perspektive im Training

Ein klassisches linear-mechanistisches Denken ist geprägt durch Machbarkeitsphantasien und Kontrollillusionen. In diesem Kontext zeichnen sich die Methoden des klassischen Trainings dadurch aus, dass auf Probleme (oder im heutigen Jargon: Herausforderungen) »maßgeschneiderte« Lösungen entwickelt und angeboten werden. Auf dieses Schema bauen vielfach die Angebote von Dienstleistern auf, die Machbarkeit, Kontrolle und Erfolg unterstellen und prognostizieren. Diese linearen (mechanistischen) Denkschemata und Vorgehensweisen sind u.a. zu erkennen in der Gegenüberstellung von Begriffspaaren wie: »Probleme – Lösungen«, »Fragen – Antworten«, »Wissensdefizit – Wissensvermittlung«, »falsches Verständnis – Richtigstellung« und »falsches Verhalten – richtiges Verhalten«. Das Verständnis dieser Angebote und das Rollenverständnis dieser Trainer ähnelt dem des Machers, der Herausforderungen managen kann und der allgemein einem Wenn/Dann-Schemata folgt.

Eine andere Perspektive nimmt die soziologische Systemtheorie ein. Bei ihr wird u.a. die systemische Haltung wichtig, die versucht, u.a. das »Mobile-Prinzip« (vgl. Vester 2002: 36 f; vgl. Krizanits 2012: 28) bei Interventionen zu berücksichtigen. Damit ist gemeint, dass die Wirkung von Interventionen »im ganzen System Wellen schlagen kann, wenn nur an einem Ende gezupft wird« (ebd.) und damit spielen lineare »Wenn/Dann-Schemata« eine untergeordnete Rolle und sind nicht die Regel. Insgesamt spielen bei dieser Perspektive Ambivalenz, Emergenz und Erkenntnis-kepsis eine größere Rolle.

Training ist eng verbunden mit Wissen und Lernen. Beide sind systemtheoretisch keine direkt beobachtbaren Phänomene, sondern Erklärungsprinzipien für ein Verhalten, speziell Verhaltensveränderungen (vgl. Simon 1997: 332). Durch eine systemische Brille betrachtet kann hier daher bereits gefragt werden: Aus welcher Position / Perspektive wird unterscheiden zwischen »falschem« und »richtigem« Verhalten? Wer fragt und wer antwortet? Wer hat ein Problem und wer meint etwas zu managen? Wer lernt und wer lehrt? usw. In diesem Kontext kann systemisches Denken u.a. gekennzeichnet werden durch Kontingenz, Irrtumsoffenheit und Denken und Handeln in Alternativen. Mit diesem Hintergrund werden nicht nur Einzelheiten betrachtet, sondern der Kontext und das Beziehungsgeflecht werden berücksichtigt. Hierbei übernimmt allgemein der »Beobachter«, oder mit anderen Worten, die Perspektive aus der etwas betrachtet wird, eine entscheidende Rolle.

Für Organisationen in der Industrie stellt sich die Frage, ob beide angedeuteten Denk- und Handlungsmodelle, also die klassische Wenn/Dann-Betrachtung und Grundsätze der soziologischen Systemtheorie für einen Trainingskontext verschränkbar sind?

Bei der Beantwortung der oben gestellten Frage handelt es sich um eine Gradwanderung, denn es geht einerseits um Perturbation von selbstreferentiellen sozialen Systemen und andererseits um Anschlussfähigkeit von Methoden und Vorgehensweisen im genannten Kontext.

Systemische Konzepte zum Kontext Training

Dieser Artikels basiert einerseits auf dem Konzept der Ermöglichungsdidaktik (vgl. Schüßler 2003) und andererseits dem Konzept der geteilten Verantwortung (vgl. Arnold 2012b: 109 f.). Beide Konzepte haben ihren Ursprung in der Erwachsenenbildung, was für den Kontext Training in Organisationen, wichtig ist. Ergänzt werden diese bei-

den Konzepte durch Anregungen von Rogers zum personenorientierten Vorgehen (vgl. Rogers 1983 und 2014).

Wichtig ist hervorzuheben, dass es sich beim vorgestellten Trainingskonzept um ein sogenanntes ›Train-the-Trainer-Setting‹ handelt². Dies bedeutet, dass die Teilnehmer dieses Trainings später ihre Kompetenzen und Fähigkeiten nutzen und einsetzen sollen, um andere (lokale) Teilnehmer zu trainieren³. Dementsprechend wird auch die Dynamik des Rollen- und Funktionsverständnisses der Protagonisten (der Trainer und der Lernenden) unter verschiedenen Gesichtspunkten detailliert betrachtet. Ein weiterer Schwerpunkt dieses Artikels liegt auf der theoriebasierten Vorstellung und Diskussion der spezifischen Trainingsphasen zur systemischen Einwandbehandlung.

Rollen, Funktionen und Verantwortungen der Protagonisten: Trainer und Lernende

Die Rolle und Funktion eines Trainers in der pharmazeutischen Industrie verändert sich unter ermöglichungsdidaktischen Gesichtspunkten. Im Sinne einer ›Veränderung durch Selbstveränderung‹ sollten sich die eigenen Vorstellungen bzgl. der Gestaltung von Trainings ebenfalls verändern. In der traditionellen ›Erzeugungsdidaktik‹ liegt die vorrangige Aufgabe des Trainers im Lehren, Vermitteln und Führen (vgl. Schüßler 2003: 90). Die Rolle und Funktion eines Trainers unter ermöglichungsdidaktischen Gesichtspunkten ändert sich und seine »vorrangige Aufgabe liegt in der Lernbegleitung und Unterstützung von Selbsterschließungsaktivitäten« (ebd.). Damit werden folgende Hinweise für

2) Dieses Trainingskonzept wurde selbst mehrfach in der Praxis eingesetzt und validiert. Die Erfahrungen sind durchweg positiv und gleichzeitig ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass Einstellungen wie Überraschungsoffenheit, Ungewissheitstoleranz und damit das Abschiednehmen von Machbarkeitsphantasien und Kontrollillusionen usw. Freiheitsgrade ermöglichen, die eine professionelle, systemische Haltung begünstigen.

3) Details zum Thema »Train the Trainer« finden sie bei Birkenbihl, M. (2001)

den Lehrenden wichtig – der Lehrende sollte:

- sich von der Offenheit und Nichtlinearität von Lernprozessen leiten lassen,
- eigene Steuerungsleistungen relativieren und
- Unsicherheit ertragen können (vgl. Arnold 2003: 25).

Das bedeutet jedoch nicht, dass der Trainer sich aus der Verantwortung für den Lernprozess verabschieden kann. Vielmehr heißt das für den Lehrenden, dass er sich von der Rolle des Machers lösen und sich hin zum Coach für die Lernenden, zum Lernberater und Lernarrangeurs bzw. zum Facilitator (Ermöglicher) im Sinne von Rogers entwickeln sollte (Arnold/Nolda/Nuissl 2010: 80). Zuhören wird dabei zu einer wichtigen Kompetenz, die ein ›Machertyp‹ zunächst erlernen sollte. Isaac empfiehlt bzgl. des Zuhörens erst einmal in sich hineinzuhören und auf die eigenen Reaktionen zu achten. Hierbei kann man sich fragen: Was fühle ich jetzt? Und: Wie fühlt sich das jetzt an⁴? (Isaacs 1999: 92) Diese Aussagen schließen sich damit nahtlos an die Aussage der ›Veränderung durch Selbstveränderung‹ an und die Verantwortung verschiebt sich insgesamt zu zehn Funktionsbeschreibungen hin (vgl. Arnold et al. 2010: 25 f.; Abb. 1).

1. Irrtumsoffenheit	6. Beobachtererhaltung
2. Divergenztoleranz	7. Methodenorientierung
3. Veränderungsoffenheit	8. Methodentraining
4. Wirkungsoffenheit	9. Lernarrangement
5. Umgang mit Unsicherheit	10. Lernbegleitung

Abb. 1: Zehn Funktionsbeschreibungen der Verantwortung (ebd.)

Die ersten fünf Punkte sprechen einen Themenkomplex an, den man mit Ambiguitäts- oder Ungewissheitstoleranz überschreiben könnte. Es geht also um den Umgang mit und der Balance von Unsicherheit und Geschlossenheit. Bei den letzten vier Punkten in der rechten Box geht es, mit Hinblick auf verschiedene Methoden bzw. das ›Lernen‹ an

4) Im Original heißt es: »You can begin to listen by listening first to yourself and to your own reactions. Ask yourself, What do I feel here? Or How does this feel?«

sich, eher um didaktische Verantwortungsbereiche. Den Punkt Beobachtererhaltung könnte man als Verbindung der beiden Blöcke ansehen und mit Aufmerksamkeits- und Achtsamkeitserhaltung in Verbindung bringen⁵.

Was bedeutet dies für den Lehrenden und für die Lernenden? Das Konzept der geteilten Verantwortung (vgl. Arnold 2012a: 110; vgl. Arnold 2008: 51) beinhaltet u. a., dass

- der Lernende die Verantwortung für sein Lernen hat,
- der Lehrende die Verantwortung für die Methodenauswahl und Methodenflexibilität hat,

beide Seiten Verantwortung für ihr kommunikatives Verhalten haben.

Bezüglich der Methodenauswahl und –flexibilität wird an dieser Stelle auf den sehr umfangreichen Methodenpool von Kersten Reich verwiesen (vgl. Reich 2008). Die »konstruktivistische Didaktik ist auch eine Kritik an bestehenden Lernbedingungen« (ebd.: 10). Das Studienbuch von Reich ist so aufgebaut, das ein Leser an jeder Stelle im Buch einsteigen kann, denn es gibt keinen linearen Ausgangspunkt einer konstruktivistischen Didaktik (ebd. 11). Reich unterscheidet beim konstruktiven bzw. systemischen Methodenpool zwischen drei Prinzipien, die im Buch intensiv erörtert werden:

- Prinzip der Methodenkompetenz
- Prinzip der Methodenvielfalt
- Prinzip der Methodeninterdependenz (Reich 2017)

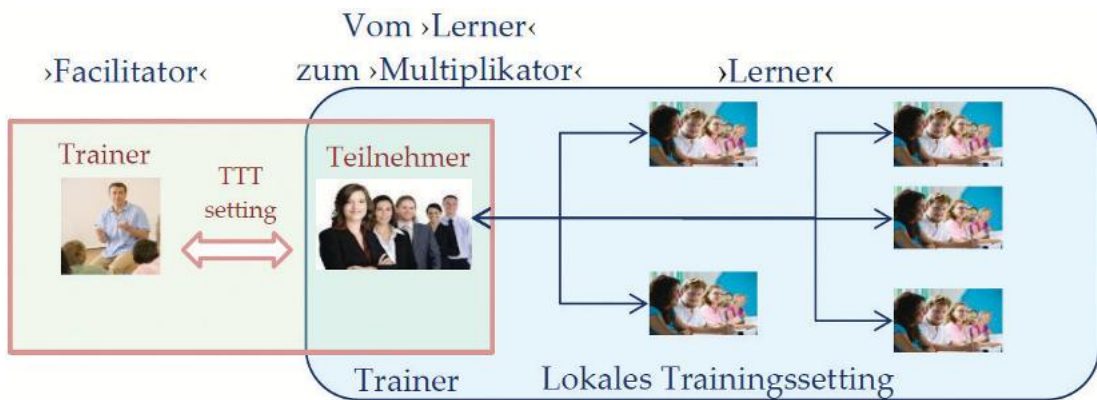
Sein Stichwortverzeichnis beginnt alphabetisch bei »Anchored Instruction« und endet bei »Zukunftswerkstatt«. Insgesamt umfasst das Verzeichnis 90 verschiedene Einträge. Jede einzelne Methode wird teilweise über mehrere Seiten beschrieben, dargestellt und reflektiert. Die einzelnen Methoden hier vorzustellen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.

5) Leseempfehlungen zu diesen Themenfeldern sind neben der bereits zitierten Literatur: Arnold/Siebert (2006); Arnold (2007); Arnold (2012c); Schäfer (2016); Siebert (2008).

Für die geteilte Verantwortung aus der Perspektive des *Lehrenden* definiert Arnold 11 Felder (vgl. Arnold 2012b: 109f). Exemplarische Fragestellungen hierzu sind:

- Wie kann der Lehrende die Lernenden im Detail begleiten und unterstützen?
- Welche konkreten Aufgaben sollten herangezogen werden und wie sollten die konkreten Beurteilungskriterien aussehen?
- Wie ermutigt der Lehrende die Lernenden ihre eigenen Kompetenzen einzusetzen bzw. zu entwickeln?
- Wie unterstützt der Lehrende die Entwicklung einer angstfreien Lernatmosphäre?
- Wie zeigt der Lehrende sein eigenes Interesse am Lernprozess der Lernenden?

Mit diesen vielleicht anregenden Fragen zur Rolle, Funktion und Verantwortung des Lehrenden jetzt zum Lernenden, also: Was bedeuten Ermöglichungsdidaktik und das Konzept der geteilten Verantwortung für den *Lernenden*? Das Trainingskonzept und auch die Teilnehmer haben eine spezielle Funktion und Rolle. Es handelt sich um eine Train-the-trainer-Veranstaltung und die Teilnehmer werden später als lokale Trainer wiederum ihre Teilnehmer trainieren. Dies bedeutet u.a., dass der Rollenwechsel der Teilnehmer (vom Lerner zum Trainer) in diesem Training thematisiert werden sollte. Dieser Wechsel der Rolle und Funktion wird in Abb. 2 graphisch dargestellt.



Phase 1: Lerner

Materialien,
Trainingsagenda,
Eigene Haltungen,
Methodenpool
WSW.....

Phase 2: Trainer - Multiplikator / Facilitator

Wechsel von Rolle und Verantwortung:
›Role making‹ and ›Role taking‹

Abb. 2: Das Prinzip eines ›Train-the-Trainer-Settings‹.

Hierdurch soll u.a. Rollenidentität, Flexibilität und Reflexionskompetenz angesprochen werden; damit ist auch gemeint, dass der Rollenwechsel angenommen wird (Role making and Role taking). Insgesamt ist es wichtig herauszuarbeiten, dass aus konstruktivistischer Perspektive, das »Lernen nicht als eine Folge des Lehrens, sondern als eigenständige Konstruktionsleistung des Lernenden« aufgefasst wird (Arnold 2007: 74). Dies bedeuten weiter, dass sich für die Lernenden Freiräume auftun, in denen sie »aktiv, selbstorganisiert bzw. selbstgesteuert, konstruktiv und situiert (auf ihre Lebenssituation bezogen) eigene Lernprozesse« realisieren (Arnold/Nolda/Nuissl 2010: 80). Diese Verschiebungen sind für die Teilnehmer in diesem Setting wichtig, denn später als lokale Trainer, können sie hierauf aufbauen und dies ebenfalls nutzen. Bei Train-the-Trainer-Workshops werden damit ›Teilnehmer‹ der ersten Phase zu ›Multiplikatoren bzw. Facilitatoren‹ in Phase zwei. Die Umsetzung des Konzeptes zur Ermöglichungsdidaktik führte dazu, dass mehr Zeit

für Teilnehmeraktivitäten eingeräumt wird. Wenn früher ca. 80% der Zeit für Traineraktivitäten (z.B. Vorträge) eingeräumt wurde, sind jetzt nur noch ca. 20% für Impulsreferate vorgesehen. Jetzt sind dementsprechend 80% der Zeiten für Teilnehmeraktivitäten (Erarbeitung, Präsentation und Leiten von Diskussionen und der Reflexion) reserviert. Der Trainer übernimmt in diesen Phasen die Aufgabe eines Lernbegleiters. Aus diesen Perspektiven ergibt sich eine inter- als auch intrapersonale Betrachtung des Lerner und Trainers.

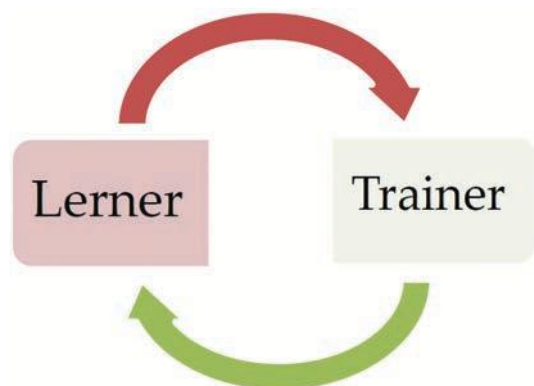


Abb. 3: Zirkularität im Training: Wenn der ›Trainer‹ zum ›Lerner‹ und der ›Lerner‹ zum ›Trainer‹ wird.

Eine interpersonale Betrachtung unterscheidet klassisch zwischen 2 Personen, dem Lerner und dem Lehrenden/Trainer. Die intrapersonale Perspektive drückt u.a. aus, dass der Trainer durch die veränderten Rahmenbedingungen bei verschiedenen Trainings oder der Reflexionsleistung im und nach dem Training, jeweils (dazu)lernen kann/sollte. Auf Seiten des Lerners wird, wie bereits erwähnt, die eigenständige Konstruktionsleistung des Lernenden beim Lernen angesprochen. (vgl. Arnold 2007: 74). Diese Zirkularität ist in Abb. 3 dargestellt. Die hier angedeuteten Betrachtungen und Verschiebungen auf beiden Seiten, beziehen sich auf alle Phasen des Trainings: also auf die Phase vor dem Training (Prä-Aktivitäten), die Einleitung im Training, die Präsentationen, die Workshops, die Diskussionen, die Zusammenfassungen, die Schlussbemerkungen und die Nachbetrachtung. Diesem Ablauf folgend, werden in die nächsten Kapitel neben konzeptionellen Gedanken auch praktische Beispiele einfließen.

Die Phasen des Trainingsprozesses

In den folgenden Abschnitten wird der chronologische Weg des durchgeführten Trainings nachgezeichnet. Wie bereits erwähnt wird dabei Theorie und Praxis verschränkt. Insgesamt ist es wichtig herauszustellen, dass die Beschäftigung mit einem konkreten Trainingsthema sehr viel früher geschehen sollte als oftmals vermutet wird. Aus diesem Grund wird unterschieden zwischen der Zeit vor dem eigentlichen Training und den Phasen im Training: Einleitung des Trainings, Hauptteil, Ende des Trainings und der Nachbearbeitung.

Vor dem eigentlichen Training

Früher lag der Fokus dieser Phase auf der inhaltlichen Vorbereitung unter Berücksichtigung von klassischen Trainingsmethoden. Jetzt wird die Vorbereitungszeit ergänzt durch vertiefende Gedanken zur Eigenverantwortlichkeit der Teilnehmer und die Aus-

wahl von Impulsreferaten. Diese Verschiebung hat Auswirkungen auf die Vorbereitung des Trainings und der Teilnehmer. Durch die Auswahl der Materialien, die im Vorfeld an die Teilnehmer verschickt werden, beginnt die Phase des Trainings bereits vor dem (eigentlichen) Training, nämlich schon bei der Ankündigung, der Einladung der Teilnehmer zum Training und den Materialien, die mit verschickt werden. Das bedeutet auch, dass bereits in dem Einladungsschreiben zum Training auf Erwartungen, Ziele, Einstellungen und die Verantwortung der Teilnehmer zur eigenständigen Vorbereitung hingewiesen wird. Zu diesem Zweck wurde ein Dokument entwickelt, das die Zielsetzungen dieser Prä-Aktivitäten der Teilnehmer und die Eigenverantwortlichkeit in dieser Phase unterstreicht. Wichtig ist bereits hier darauf hinzuweisen, dass zu Beginn des »offiziellen« Trainings auf die Intentionen, Ziele und Materialien näher eingegangen wird, um Verbindlichkeit und Nachhaltigkeit zu unterstreichen (siehe nächstes Kapitel).

Der zweite Aspekt im Vorfeld des Trainings betrifft das Thema Impulsreferate. Impulsreferate stellen kurze Vorträge mit einer Länge von 15–20 Minuten dar. Der Hintergrund zur Auswahl von Impulsreferaten kann vielfältig sein. So können z. B. aktuelle Publikationen vorgestellt werden, die nicht vorab verschickt werden konnten. Des Weiteren können hier Inhalte thematisiert werden, die die Basis für das weitere Vorgehen in der Gruppenarbeit darstellen, oder es können komplexe Sachverhalte mit Impulsreferaten zusammengefasst wiedergegeben werden, deren Bearbeitung in der Gruppe zu viel Zeit einnehmen würde. Insgesamt bedeutet dies, dass deutlich mehr Zeit für die Planung und Vorbereitung aufgewendet werden sollte.

Zu Beginn des Trainings

Der Beginn des Trainings erhält unter systemtheoretischen Gesichtspunkten eine größere Bedeutung. Wichtige Punkte sind u.a.: Verantwortung der Protagonisten, Methode

der Wiederholung, angstfreie Lernatmosphäre und systemisch orientierte Sprache.

Vom »Konzept der geteilten Verantwortung« ausgehend, kann der Trainer in der Einleitung des Trainings zunächst über seine eigene Verantwortung für dieses Training reflektieren. Danach kann er erfragen, welche Verantwortung die Teilnehmer selbst haben. Das könnte exemplarisch folgendermaßen ablaufen⁶:

Meine Verantwortung: *Ich bin verantwortlich für dieses Training, d. h. für die Agenda, die Materialien usw. Daneben bin ich auch verantwortlich für meine Sprache, meine Worte, die Intonation, ob ich langsam oder schnell spreche usw. Sie kennen jetzt einige Bereiche meiner Verantwortung für dieses Training, das ich heute leite.*

Interaktion mit den Teilnehmern: *»Welche Verantwortung haben Sie hier in diesem Training?« Bei den Antworten folge ich empathisch dem Schema: »Ja, interessant, welche noch?«, »Ja, welche noch?« usw. bis ein Teilnehmer sinngemäß sagt: »Meine eigene Verantwortung ist es, hier etwas zu lernen«. Dies greife ich auf und spreche dann über diese, seine Verantwortung und verdeutliche es noch einmal: »Also, Sie sagen, dass ich nicht für Ihr Lernen verantwortlich bin?« Ein Signal, das »Ja« bedeutet, möchte ich am liebsten von jedem einzelnen erhalten, daher schaue ich jeden Teilnehmer direkt an. Es folgt: »Das ist interessant und ich sehe das genauso. Ein Beispiel soll das illustrieren: Wenn ich spreche, produziere ich Schallwellen. Ich kann Schallwellen mit unterschiedlichen Amplituden – d. h. Lautstärken – produzieren. Das alles ist in meiner*

Verantwortung. Wenn die Schallwellen meine Lippen verlassen, habe ich keine Kontrolle mehr über diese Schwingungen, ich kann sie nicht mehr verändern. Dies bedeutet die Wellen bewegen sich durch den Raum und treffen auf Ihr Ohr. Ich weiß nicht, was meine »Schallwellen« bei Ihnen verursachen, d. h. ich weiß nicht, ob Sie mir überhaupt zugehört haben oder nicht, ob Sie mit Ihren Gedanken zu Hause sind, beim letzten Urlaub etc. Ich habe darauf keinen direkten Einfluss und so bin ich nicht dafür verantwortlich, was da bei Ihnen passiert, wenn Sie meine Schallwellen empfangen und verarbeiten. Allein Sie sind direkt verantwortlich für IHR Lernen und ich sehe das genauso.«

Folgende Beobachtungen wurden in den letzten Jahren mehrfach gemacht: Wenn diese Einleitungsvariante nicht angewendet wurde (manchmal hatte ich sie einfach vergessen und erinnerte mich erst später daran), hatte dies einen drastischen Einfluss auf den Trainingsprozess. Gesichtspunkte der Erzeugungsdidaktik standen wieder im Vordergrund, wie z. B. der Trainer als Führer des Lernprozesses, als Vermittler von Inhalten usw. Die Interaktionen mit den Lernenden fielen deutlich geringer aus und zu Beginn des Trainings mussten mehr Fragen gestellt werden, um Interaktionen und Engagement der Teilnehmer anzuheben. Nachdem dieses Phänomen bemerkt wurde, wurde die Einleitung gezielt eingesetzt und/oder bewusst weggelassen, um den Effekt zu validieren. Erstaunlicherweise hat die Einleitung jedes Mal den gleichen Effekt erzielt: Die Teilnehmer waren deutlich engagierter im Vergleich zu den Trainings, bei denen diese Einleitung bewusst weggelassen wurde. Für mich, den Trainer, führte es ebenfalls zu einigen Veränderungen. So wurde die Position des Beobachters unterstützt und der eigene Umgang mit Unsicherheit und Divergenzen wurde besser toleriert. Beides zusammen, also der Einfluss auf und durch den Lernenden sowie auf und durch den Lehrenden, beeinflusste

6) In dieses Kapitel fließen eigene Erfahrungen als langjähriger nationaler und internationaler Trainer ein. Ausgelöst durch die Fortbildungen zur Systemischen Beratung bei Simon, Weber and Friends, Heidelberg/Berlin (2008/2009) wurde das eigene methodische Vorgehen verändert. Das angegebene Beispiel wurde selbst entwickelt (Wenske 2014). Interessanterweise finden sich ganz ähnliche Gedanken in einem Studienmodul zum Fernstudium »Systemische Beratung« von Willke, wenn es um die »Unwahrscheinlichkeit gelingender Kommunikation« geht (Willke 2011: 27 f.).

die Lernatmosphäre. Dieses dynamische Geschehen muss zu jeder Zeit des Trainings im Auge behalten werden, denn es handelt sich hierbei um ein fragiles System. Unbedachte Äußerungen oder Reaktionen seitens des Lehrenden können nichtintendierte Wirkungen nach sich ziehen – Gleiches gilt für die Lernenden. Zur Veranschaulichung dieses Phänomens kann das bereits erwähnte ›Mobile‹ nutzen. Das ›Mobile-Prinzip‹ besagt, dass jede Intervention, Äußerung etc. im System Wellen schlagen kann und dass der Berater oder Trainer im Vorfeld nicht direkt weiß, welche Auswirkungen dies im Einzelnen haben wird (vgl. Vester 2002: 36 f; vgl. Krizanits 2012: 28). Damit ist auch gemeint, dass sich umgekehrt viele typische Muster des Gesamtsystems fraktal in kleineren Interaktionssequenzen bilden können (Arnold 2012c: 77). In diesem Zusammenhang spricht Schiepek vom »Resonanzeffekt« (Schiepek 2007: 148 f.). Speziell das Wort ›Resonanzeffekt‹ passt hier sehr gut, da es die Assoziation (Eigen-)Schwingung weckt. Der Trainer sollte also versuchen, die ›Eigenschwingung‹ des Lernsystems mittels Interventionen zu treffen, was auch die Anschlussfähigkeit und Nachhaltigkeit der Intervention impliziert. Wichtig in diesem Fall sind die gleichzeitige Berücksichtigung der Beziehungsebene und die damit eng verbundene Lernprozessberatung.

Diese ersten Signale in der Einleitung des Trainings sind aus verschiedenen Gründen wichtig. Erstens sind sie anschlussfähig an das Einladungsschreiben. Zweitens können erste Schwerpunkte definiert werden. Drittens können Verständnisprobleme und Fragen geklärt werden und viertens schafft und beeinflusst die Art und Weise dieser ersten Phase bereits die Lernatmosphäre.

Wie oben bereits angekündigt ist, spielt die Zeit vor dem eigentlichen Training eine größere Rolle in diesem Konzept: Materialien mit Begleitschreiben und Anregungen werden an die Teilnehmer, zur eigenen Vorbereitung geschickt. Dies bedeutet gleichzeitig, dass

in der ersten Stunde des Trainings Fragen zu diesen Prä-Aktivitäten geklärt, kurze Wiederholungen eingebaut und Zusammenfassungen erbeten werden. Hierbei ist es wichtig, offen und transparent vorzugehen, zwischen Konsens und Dissens zu unterscheiden und alternative Vorgehensweisen zu fordern und zu fördern. Eine konkrete Vorgehensweise hat sich mehrfach bewährt: Wenn es um die Wiederholung bzw. das Abfragen von Fakten oder Zusammenhängen geht, wird den Teilnehmern folgende Regel vorgestellt. Ein Teilnehmer wird direkt angesprochen – wenn er die Antwort nicht weiß, braucht er nur über seine linke Schulter zu schauen – der Teilnehmer, den er ansieht, soll dann stellvertretend für ihn antworten usw. Sitzt der Teilnehmer im Raum bereits links außen, geht es auf der rechten Seite des Raumes weiter. Damit wird erstens die Konzentration bei den Teilnehmern hochgehalten, denn die Auswahl des ersten Teilnehmers erfolgt randomisiert. Zweitens hat sich die Fähigkeit des Zuhörens nach wenigen Runden verbessert und drittens wird die Entwicklung einer angstfreien Lernatmosphäre unterstützt. Es wird den Teilnehmern in diesem Zusammenhang auch gesagt, dass Nichtwissen, Teilwissen und Fehler willkommene Partner in diesem Training sind, denn sie fördern das Lernen von- und miteinander.

Die Methode der Wiederholung im Trainingsprozess kann zusätzlich folgendes bewirken: Die Wiederholung mit kleinen Abweichungen, sowohl vom Lehrenden als auch Lernenden, kann einen Unterschied beim jeweils anderen ausmachen. Formal kann eine Wiederholung redundant sein, für den Lerner kann jedoch die Wirkung einen neuen Aspekt in einer zeitlich ausgedehnten Schleife freilegen. Die Antwort eines anderen Lerner kann eine (nicht) intentionale Wirkung erzeugen, die ›verstörend‹ wirkt, und diese kann wiederum einen Unterschied ausmachen. Es gibt in der Regel kaum eine Intervention, die eine gezielte Wirkung erreicht. Es gibt dagegen den Interaktionsprozess, der gekennzeichnet

ist durch das Sammeln und Verarbeiten von Daten, durch die Konstruktion erster (Lern-) Hypothesen und schließlich durch die Anwendung. Das Gelernte kann so innerhalb von Wiederholungen selbst überprüft werden. Jeder einzelne Abschnitt kann verstören – die Wirkung darüber hinaus obliegt dem Lerner selbst. Gute Interventionen (Methoden) sind demnach wirkungsvolle Interventionen, die beim Lernenden neue Entwicklungsräume öffnen: »Je anregender die Lernumwelt ist, [...] desto wahrscheinlicher ist es, dass das lernende Bewusstsein sich unter dieser Irritation weiter ausdifferenziert« (Lenzen 2014, 28). Dies ist ein Beispiel dafür, dass Lernen nur an Unterschieden möglich ist (Benesch 2011: 82). So sollte der Trainer für Multiperspektivität sorgen und damit kein »Schwarz-Weiß-Denken« unterstützen. Dies besagt auch, dass alles, was die Anzahl der Möglichkeiten einschränkt (wie z. B. Richtig-falsch-Bewertungen, Denkverbote, Dogmen etc.) der systemischen Denkweise entgegenläuft (ebd.). In diesem Zusammenhang ist wieder das oben beschriebene Mobile-Prinzip bzw. der Resonanzeffekt wichtig.

Für den Trainer (Lernbegleiter) heißt das: Multimodalität und damit die stetige Erweiterung des eigenen Methodenpools und Multiproduktivität bekommen eine wichtige Bedeutung, weshalb er sich auch mit dem Thema das »Lernen lernen« auseinandersetzen sollte (Reich 2014: 36 f.). Hieraus ergibt sich für den Trainer, die Trainingskonzepte ständig zu reflektieren und Aspekte wie z. B. die eigene Haltung im Gespräch, das Interesse für den anderen, Neugierde, Wertschätzung und auch den Umgang mit Dissens zu professionalisieren. Das Trainingskonzept sollte dabei Einstellungen und Haltungen im Verkauf und auch die gesamten Phasen des Verkaufsgesprächs berücksichtigen, also Gesprächsvorbereitung, Durchführung und Nachbereitung. Damit soll kein Paradigmenwechsel stattfinden – vielmehr soll mittels Hybridisierung Neues in Bewährtes integriert werden.

Eine fachlich-inhaltliche (z.B. medizinisch-wissenschaftliche) Fortbildung ist manchmal auch an gesetzliche Vorgaben gekoppelt. Es stellt sich hier nur die Frage, ob für diese Fortbildungen so viel Zeit in Lehrräumen verbracht werden muss. Damit wird also nicht die Inhalts-, sondern die Methodenebene angesprochen. Ohne Zweifel könnte ein Großteil des fachlichen Inhalts mithilfe von Distance-Learning-Konzepten vermittelt werden, um Zeit und Raum zu gewinnen für Interaktionen, Rollenspiele, Ausarbeitungen und Präsentationen der Teilnehmer.

Systemisch nach Spencer Brown bedeutet »treffe eine Unterscheidung« (vgl. Spencer Brown 2011: 12f.). So trifft der Beobachter die Unterscheidung, wenn er z.B. zwischen »steht im Fokus« und »steht nicht im Fokus«, wenn er zwischen Innen und Außen, zwischen System und Umwelt unterscheidet. Diese Unterscheidungen werden in komplexen Systemen getroffen und dieser Komplexität sollte man komplex entgegentreten, und zwar z.B. durch:

- vernetzte Situationsanalyse,
- reflektierte Schwerpunktbildung,
- Beachtung des Mobile-Prinzips,
- ein kompetenzsteigerndes »Train-the-Trainer-Konzept«,
- eine Neudefinition der Rollen und Verantwortlichkeiten des Trainers hin zu einem Lernbegleiter bzw. Dialog-Facilitator und
- eine systemisch geprägte Sprache des Trainers.

Eine systemisch geprägte Sprache lässt Alternativen zu. Dabei werden beispielsweise Sowohl-als-auch-Argumentationen möglich und eröffnen einen Raum des Denkens, der kontingenzerweiternd wirken kann. Die (systemische) Sprache⁷ ist ein sehr wichtiges verbindendes Glied zwischen den einzelnen oben vorgestellten Elementen systemischer Sichtweise und baut eine Verbindung auf im

7) Hiermit wird die »mündliche Kommunikation« nach Luhmann und die Aussage »Mit Sprache kommt die Möglichkeit des Beobachtens in die Welt« angesprochen (Krause 2005: 175 und 227).

Sinne von Merleau-Ponty: »Meine Worte erstaunen mich und lehren mich mein Denken« (Retzer 2007: 87). Von Foerster drückt es so aus: »Ich möchte lernen meine Sprache so zu beherrschen, dass [...] es mir gelingt, meine eigene Person stets als Bezugsquelle meiner jeweiligen Beobachtungen sichtbar zu machen« (von Foerster 2008: 26). Dies ist leichter gesagt als getan und beinhaltet m. E. den Prozess der Selbstreflexion und der Qualitätsgenerierung im Sinne des »Personal Mastery« nach Senge (Senge 1990: 139 ff.). Maturana bringt es auf den Punkt, wenn er schreibt: »Diese Selbstreflexion und das Nachdenken über das eigene Tun finden in der Sprache statt« (Maturana 2008: 75). Es ist die Sprache, die es möglich macht, die Konsequenzen einer Handlung für andere Lebewesen zu reflektieren und zu unterscheiden, sie als verantwortlich oder unverantwortlich zu bezeichnen (ebd.: 99). Damit nimmt die Sprache einen Knotenpunkt im sozialen Netzwerk ein, und verbindet / reflektiert Denken und Handeln.

Das (konkrete) Training zur systemischen Einwandbehandlung

In der Vergangenheit bestand das Trainingsvorgehen zur Einwandbehandlung überwiegend aus Präsentationen des Trainers und dem Zuhören der Teilnehmer. Bei dem neuen Trainingskonzept werden die Teilnehmer einen wesentlich größeren Teil selbst aktiv übernehmen und erarbeiten sowie anschließend die Ergebnisse präsentieren. Angestrebt wird derzeit, dass die Teilnehmer 80 % der Trainingszeit aktiv sind (diskutieren, erarbeiten, präsentieren und auch zuhören). So lässt sich lernen als Entwicklung von Interaktionsmustern verstehen und umsetzen (vgl. Simon 1997: 332). Der Trainer dagegen liefert nur noch 20 % der Zeit inhaltlichen Input. Der Anteil des Zuhörens und Begleitens beim Trainer erhöht sich dementsprechend und wird zur zentralen Funktion. Damit übernimmt der Trainer jetzt mehr die Rolle des Moderators und Ansprechpartners

bei Schwierigkeiten. In diesem Zusammenhang sollte die Funktion des Trainers durch die Rolle des »Irritations-Künstlers« ergänzt werden (Baecker 1997: 101), der sein Irritationspotential möglichst ausschöpft (Baecker 1994: 110).

Drei Trainingsvarianten, um das neue Modell der Einwandbehandlung einzuführen und zu trainieren

Die Trainingsvarianten werden eingeleitet durch ein Impulsreferat (ca. 20 Minuten), in dem das Konzept erläutert wird. Erfahrungen zeigen, dass es nicht ausreicht, eine »Ja, aber«-Argumentationskette anzuprangern, und nur zu versuchen, sie zu unterbinden, sondern gleichzeitig sollten Alternativen angeboten werden. Nach diesem Vortrag und einer kurzen Diskussion werden die Gruppen eingeteilt. Die nachfolgend vorgestellten Varianten stellen keine bestimmte einzuhalten- de Reihenfolge dar, sondern repräsentieren nur unterschiedliche Vorgehensweisen.

Variante 1: Dialog und Fragetechnik

In jeder Gruppe sind mindestens drei Mitarbeiter mit unterschiedlichen Funktionen in den Rollenspielen. Ein Mitarbeiter übernimmt die Rolle des Beobachters, ein zweiter die des Pharmareferenten und ein dritter die des Arztes (vgl. Abb. 2).

Gruppenzusammensetzung:

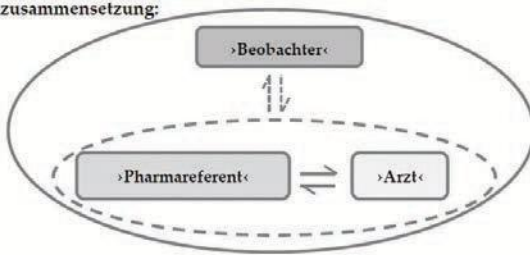
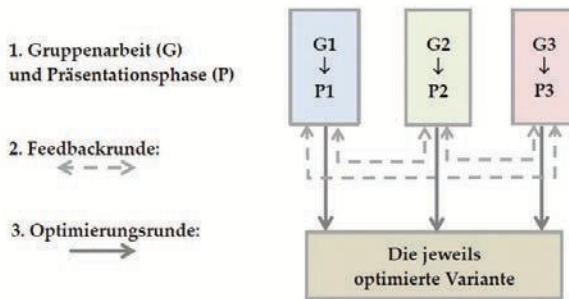


Abb.2: Einführung von Zirkularität und Kontingenz durch Feedback- und Optimierungsrunden (eigene Darstellung)



In der Gruppenarbeit (G) wird das Rollenspiel entwickelt. Ein (gleicher) Einwand wird von drei Gruppen (G1–G3) bearbeitet und der individuelle Lösungsvorschlag jeder Gruppe nacheinander als Rollenspiel präsentiert (P1–P3). Schwerpunkte in der Phase der Erarbeitung sind der Eintritt in den Dialog und die Fragetechnik, was auch die Elemente »echtes« und »effektives« Zuhörens impliziert. Effektives Zuhören beinhaltet nach Purdy sieben Stufen, die im Training auch thematisiert werden:

1. den Wunsch wirklich zuzuhören,
2. den Fokus auf die Aufmerksamkeit,
3. Aufnahmefähigkeit, Einfühlsamkeit und Offenheit,
4. Verstehen und Interpretieren,
5. Wiedererinnern,
6. Antworten und
7. den Einfluss auf die Beziehungsebene (Purdy 1997: 8 f.).

Erfahrungen zeigen, dass die Teilnehmer zu Beginn dieser Trainingsphase sehr gern mit »erlernten Verhaltensweisen« fortfahren. Das bedeutet, sie versuchen schwerpunktmäßig zu argumentieren – Zuhören und Hinterfragen finden nicht oder kaum statt. Hier sollte der

Trainer im Sinne eines »Dialog-Facilitators« nach Rogers eingreifen (vgl. Rogers 1983). Im Kontext einer Lehr-Lern-Situation spricht Rogers vom Facilitator (und nicht vom Lehrenden), der sich von der Rolle des Machers distanzieren sollte, wie oben bereits erwähnt. Aus der personenzentrierten Perspektive nach Rogers verkörpern Facilitatoren folgende Eigenschaften und Fähigkeiten: Empathie und Mitgefühl, Entschlossenheit und Mut, Authentizität und Echtheit, Bereitschaft zur Selbstfindung und Verletzlichkeit. Schließlich sind sie durch eine positive Grundeinstellung anderen gegenüber gekennzeichnet (Rogers 2014: 126, 150, 190). Damit bieten sie den Lernenden die Möglichkeit zur Reflexion an und haben nicht immer gleich eine Antwort auf alle Fragen parat (ebd.: 10 ff.). Der Phase der Präsentation schließen sich Feedbackrunden an (2.), an denen alle Gruppenmitglieder teilnehmen. Wichtig ist dabei, dass die jeweiligen Protagonisten, also der Pharmareferent und der Arzt, ihren Eindruck zuerst mitteilen sollten, gefolgt von dem jeweiligen Beobachter. Erst dann dürfen alle anderen Teilnehmer des Trainings Rückmeldungen geben. Insgesamt sollten vor diesen Übungen Feedbackregeln besprochen werden, die von allen, Trainer und Teilnehmern,

auch eingehalten werden müssen.

Die Rollenspiele sollten möglichst aufgezeichnet werden, um auf bestimmte Szenen später zurückgreifen zu können. Die technische Ausstattung heutiger Fotoapparate und Smartphones lässt dies mit wenig Aufwand zu. Da Videoaufnahmen ein sensibles Thema für die Teilnehmer sind, ist der Umgang mit ihnen vorher abzusprechen. Gute Erfahrungen wurden mit folgenden Punkten gemacht:

- Die Videos werden nur als eine Art ›Konserve‹ angesehen, das heißt, das nicht alle Videos in ihrer gesamten Länge angeschaut werden müssen. So können einzelne Sequenzen betrachtet werden, z. B. bei Unstimmigkeiten (»Habe ich nicht gesagt ..., doch hast du gesagt ...«) oder wenn besonders wichtige (positive) Aspekte wiederholt und hervorgehoben werden sollen.
- Ebenso können Videosequenzen herangezogen werden, um die Unterscheidung zwischen Beobachten, Erklären und Bewerten darzustellen und Beispiele dafür zu geben, wie zugehört wurde.
- Alle Videos werden noch im Training gelöscht, es sei denn, eine Gruppe möchte ihr Video behalten.

Die Befolgung dieser Aspekte kann wiederum einen positiven Einfluss auf die Lernatmosphäre haben. Bei der Besprechung und Analyse ist es für den Trainer hilfreich, wenn er sich an folgendem Leitsatz orientiert: »Die Frage nach dem ›Warum‹ richtet den Fokus der Aufmerksamkeit eher auf die Vergangenheit, wohingegen die Frage nach dem ›Wozu‹ hauptsächlich die Gegenwart in den Blick nimmt [...]« (Ebbecke-Nohlen 2014: 63). Darüber hinaus schafft eine Warum-Frage »leicht eine verhörmäßige Situation, in der der Gesprächspartner meint, er müsse sich rechtfertigen« (Patrzek 2015: 17). Kein Teilnehmer sollte sich im Rollenspiel für sein Verhalten rechtfertigen müssen oder in eine Situation der Rechtfertigung gebracht wer-

den. Hierauf muss auch der Trainer achten, da ja vielmehr die Wirkung eines bestimmten kommunikativen Verhaltens im Vordergrund steht. Hierbei kann wieder die Metapher des ›Mobiles‹ hilfreich sein. Alternativen für ›Warum-Fragen‹ werden durch den jeweiligen Fokus mitbestimmt. Die folgende Zusammenstellung gibt einen Überblick über mögliche Schwerpunkte und zeigt Alternativen zu den Warum-Fragen auf (Patrzek 2015: 17 f.):

Auslösende Momente

- Was war für Sie ausschlaggebend, als ...?
- Was glauben Sie, hat Ihre Reaktion ausgelöst?

Innere Beweggründe

- Was veranlasst Sie, hierüber ...?
- Was ging in Ihnen vor, als Sie ...?

Zeitliche Entwicklung

- Was ging der Situation voraus, als Sie ...?
- Was vermuten Sie oder wie kam es Ihrer Meinung nach dazu, dass

Weitere Bedingungen

- Was glauben Sie, welche Faktoren waren förderlich, welche hinderlich?
- Was sonst noch könnte Einfluss hierauf haben?

Nach dieser Feedbackrunde werden die Teilnehmer gebeten, sich wieder in ihre Gruppen zu begeben und über folgende Fragen zu diskutieren:

1. Welche Formulierungen möchten Sie von den anderen Gruppen übernehmen?
2. Welche Formulierungen sollen aus der eigenen Lösung erhalten bleiben?
3. Was habe ich durch dieses Vorgehen für zukünftige Projektarbeiten gelernt?

Die Ergebnisse der Diskussion können anschließend wieder von den Teilnehmern präsentiert werden (3. Optimisierungsrunde), d. h. die Beobachtungen der eigenen ›Soll-Ist-Differenzen‹ müssen kommuniziert werden,

um Veränderungen zu erzielen. Durch dieses Vorgehen sollen neue Handlungsweisen eingeführt und etabliert werden, damit Veränderungsprozesse auch beobachtbar werden.

Durch dieses Vorgehen können Unterschiede der einzelnen Lösungsvorschläge in der Feedback- und Optimierungsrunde wieder in das System zurückgeführt werden. Inwieweit diese Zurückführung einen Unterschied ausmacht, kann in der Optimierungsrunde verifiziert werden. Darüber hinaus wird die vorweggenommene Zukunft durch die dritte Frage behandelt.

Der Zeitaufwand für dieses Trainingskonzept sieht, gestützt auf eigene Erfahrungen, in etwa wie folgt aus: Die Erarbeitungszeit für die Behandlung eines Einwands liegt bei ca. 20 Minuten (alle Gruppen arbeiten parallel). Die Teilnehmer sollten mindestens drei alternative Fragen für das Rollenspiel formulieren und mögliche Antworten des Arztes im Sinne eines »Mobiles« andenken. Danach erfolgt das Rollenspiel, das fünf Minuten pro Gruppe nicht überschreiten sollte. Feedbackrunden nach den Rollenspielen benötigen jeweils ca. 10 Minuten und die Optimierungsrunde nochmals fünf Minuten. Die tatsächlichen Zeiten können variieren, denn erfahrungsgemäß braucht die erste Gruppe für Rollenspiel und Feedbackrunde etwas länger Zeit als die dritte Gruppe. Andererseits kann sich die Diskussionszeit durch Vielfalt und alternative Angebote verlängern. Insgesamt sollte von max. 90 Minuten für diese Trainingssequenz ausgegangen werden. Die Gruppengröße sollte idealerweise bei drei bis fünf (bis max. acht) Personen liegen, was einer Gesamtgruppenstärke von max. 24 Personen entspricht. Müsste die Gruppenanzahl wegen einer größeren Teilnehmerzahl erhöht werden, hätte dies Einfluss auf die Trainingsdauer. Um die Nachhaltigkeit dieser Variante zu erhöhen, könnte eine zweite oder sogar dritte Runde mit anderen Einwänden durchgespielt werden. Dabei ist ein rollierendes Verfahren angebracht, in dem jeder Teilnehmer eine andere Rolle übernimmt. Erfahrungsgemäß re-

duziert sich der Zeitaufwand für die Erarbeitung erheblich und gleichzeitig erhöht sich die Diskussionszeit. Aus diesem Grund sollte ebenfalls jeweils von ca. 90 Minuten ausgegangen werden⁸. An dieser Stelle noch eine Bemerkung zum »Entrollen« nach dem Rollenspiel: Die Teilnehmer, die vor dem Rollenspiel in der Regel in einer symmetrischen Beziehung zueinander stehen, nehmen im Rollenspiel eine komplementäre Beziehung ein. Es wird also durch das Rollenspiel ein Unterschied auf der Beziehungsebene eingeführt. Dieser Unterschied sollte durch das Entrollen wieder aufgelöst werden. Hierbei muss der Trainer (Lernbegleiter) professionell vorgehen, damit das Entrollen nachhaltig wirken kann.

Variante 2: Paradoxe Intervention

Diese Alternative kann nach der ersten Variante mit anderen Einwänden durchgeführt werden. Der Unterschied zur Variante 1 ist, dass die paradoxe Intervention hier als methodische Variante eingeführt wird. »Paradoxe Intervention« bedeutet, dass die Einstellungen und Haltungen der 10 Kernfähigkeiten jetzt diametral entgegengesetzt sind: aus »Zuhören« wird beispielsweise »dem anderen ins Wort fallen«, aus »Offenheit« wird »sich abschotten« oder aus »den anderen beobachten« wird »sich selbst nie in Frage stellen« usw. Die 10 Kernfähigkeiten und der sichere Weg aus der Dialogfalle gehen aus Abb. 3 hervor:

8) Birkenbihl geht detailliert auf die Methode des Rollenspiels ein und zählt 10 Trainingsgrundsätze auf, wie z. B. Instruktionen für die Beobachter, Briefing für die Protagonisten, Zeit zum Einstudieren der Rolle usw. (Birkenbihl 2001: 248 f.).

Die 10 Kernfähigkeiten auf einen Blick	Der sichere Weg aus der Dialogfalle – Versuch einer paradoxen Intervention
1. Eine lernende Haltung einnehmen	1. Mit Wissen beeindrucken
2. Radikalen Respekt zeigen	2. Den anderen keinesfalls ernst nehmen
3. Von Herzen sprechen	3. Unpersönlich und abstrakt bleiben!
4. Generativ zuhören	4. Ins Wort fallen, unterbrechen
5. Annahmen und Bewertungen »suspendieren, in der Schwebe halten«	5. Sich mit seiner Meinung identifizieren
6. Erkunden	6. Den Gegner durch Fragen. verunsichern
7. Produktiv plädieren	7. Seinen Standpunkt unmissverständlich vertreten
8. Offenheit	8. Sich abschotten
9. Verlangsamung zulassen	9. Schnellsein
10. Die Beobachterin beobachten	10. Mich selbst nie in Frage stellen

Abb. 3: Die 10 Kernfähigkeiten und der sichere Weg aus der Dialogfalle/die paradoxe Intervention (Hartkemeyer et al. 2015: 148 f.)

Das Vorgehen dieser Variante wird in Abb. 4 im Detail vorgestellt.

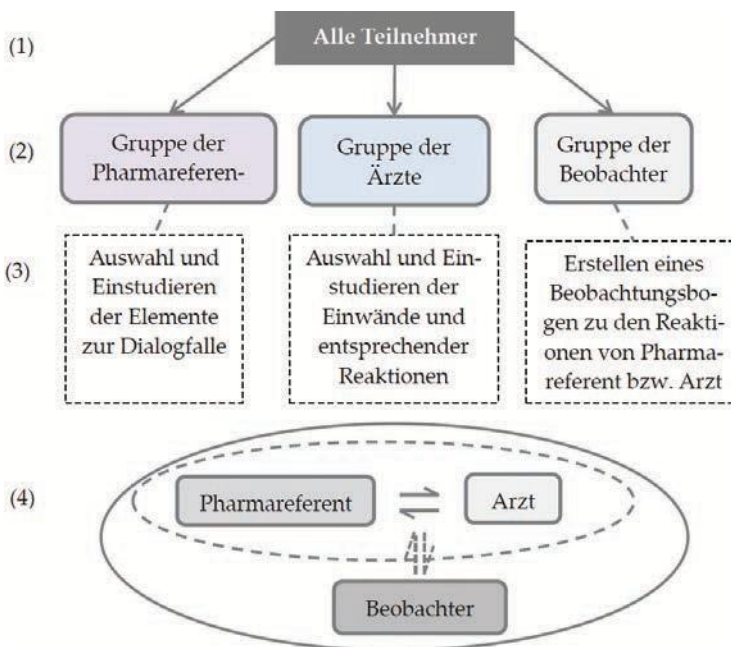


Abb. 4: Verlaufsschema der Variante 2 des Trainingskonzepts (eigene Darstellung)

Ausgehend von den 10 Kernfähigkeiten wird die Gesamtgruppe (1) in eine Pharmareferenten-, eine Arzt- und eine Beobachtergruppe aufgeteilt (2). Die Pharmareferentengruppe erhält jetzt ein separates Briefing zur »Dialogfalle« (rechte Spalte in Abb. 4) mit der Bitte, sich auf maximal drei Elemente zu beschränken. Die Ärztengruppe soll sich überlegen, welchen Einwand sie in die Rollenspiele einbringen wird. Die Beobachtergruppe wird gebeten, einen Beobachtungsbogen zu er-

stellen, in dem die Reaktionen von Arzt und Pharmareferent eingetragen werden können (3). Den Gruppen wird im Briefing dieser Variante mitgeteilt, dass sie erstens nicht wissen, welche Einwände in den darauffolgenden Rollenspielen kommen werden, und zweitens, dass die Reaktionen auf diese Einwände im Vergleich zur ersten Variante anders sein werden. Nach der Erarbeitungsphase (ca. 20 Minuten) erfolgen die Rollenspiele (4). Diese können entweder parallel oder

sukzessiv durchgeführt werden, je nach vorhandener Trainingszeit. Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die Reflexion nach jedem Rollenspiel in einer wertschätzenden Haltung von allen Seiten.

Variante 3: Hybrid

Diese Variante ist ein Hybrid, d. h. innerhalb einer Phase werden Variante 1 und 2 von verschiedenen Gruppen parallel erarbeitet und die Ergebnisse auch als Rollenspiel vorgestellt. Vorteil dieser Variante ist, dass der Unterschied zwischen den beiden Varianten sehr schnell wahrgenommen wird und die Vielfalt sofort diskutiert werden kann. Die Durchführung dieser Variante sollte erst dann erfolgen, nachdem die ersten beiden Varianten einmal vorgestellt und durchgespielt worden sind.

Mit diesen drei Varianten soll versucht werden, Vielfalt wieder einzuführen, wo linear-mechanistisches Denken vorgeherrscht hat. Eine einfache Möglichkeit zur Eröffnung von Vielfalt sind die Formulierungen: »Was sonst noch ...?«, »Welche Alternativen fallen Ihnen sonst noch ein?« oder »Was sonst ist noch möglich?« Dort wo ein Möglichkeitsraum eröffnet wird, kann in Alternativen gedacht werden. Hierdurch wird auch, wie bereits mehrfach anklang, auf die Lernatmosphäre Einfluss genommen. Die Entwicklung einer angstfreien Lernatmosphäre sollte hierdurch unterstützt werden.

Insgesamt sollen durch dieses Vorgehen Haltungen und Einstellungen hinterfragt sowie Alternativen aufgezeigt und eingeübt werden. Der Trainer sieht und verhält sich bei allen Varianten als Anwalt der Ambivalenz und damit als Dialog-Facilitator. Der Vorteil der Varianten soll abschließend noch einmal hervorgehoben werden, denn wir lernen an den Unterschieden und nicht am bedingungslosen »Ja« oder »Nein« (Benesch 2011: 82).

These: Im Training sollte ein Möglichkeitsraum entstehen, in dem Vielfalt durch Alternativen aufgebaut werden kann.

Nach dem Training

Einerseits kann ein Thema im Training für manche Teilnehmer vielleicht nicht so interessant wirken und sie sind eher nicht engagiert dabei, andererseits kann ein Thema für die Teilnehmer sehr aktuell sein, und sie sind sehr motiviert und engagiert. Was bedeuten diese Unterscheidungen für die Phase nach dem Training? Siebert spricht in diesem Zusammenhang vom »Sleeper-« und »Badewanneneffekt«:

»Der ›Sleepereffekt‹ beinhaltet die verzögerte Wirkung eines Themas. Ein Lerninhalt wird erst nach Beendigung eines Seminars in einer späteren Lebensphase interessant und bedeutungsvoll. [...] Der ›Badewanneneffekt‹ wirkt umgekehrt: Im Seminar wird man durch ein neues Thema ›erhitzt‹ und ›begeistert‹. Doch später – im privaten und beruflichen Alltag – kühlt sich die Wirkung ab und die gewohnten Deutungsmuster setzen sich wieder durch« (Siebert 2012: 82).

Um Nachhaltigkeit und Anschlussfähigkeit zu erreichen, sollte im Training u.a. immer eine Brücke zum Alltag geschlagen werden. Vielfalt, Alternativen, Methodenwechsel, Medienwechsel usw. sind hier nur einige Aspekte, die helfen können, damit die Teilnehmer sich angesprochen fühlen bzw. dass es Resonanzeffekte (siehe oben) gibt. Hilfreich sind ebenfalls Nachbearbeitungsaufgaben auf individueller oder Gruppenebene, Coachingmaßnahmen oder allgemein die Einbindung der Trainingsmaßnahmen in Entwicklungspläne. Damit schließt sich dieses Konzept an die Aussage von Hüther an, dass es immer der Anschlussfähigkeit beim Lernen bedarf, um dann tatsächlich auch Neues zu lernen: Neues sollte verknüpft werden mit Vertrautem (vgl. Hüther 2009: 45). Ebenfalls findet dieses Modell Anschluss an die Idee der Verschränkung von individuellem und organisationalem Lernen.

Neben diesen Aspekten könnten sich die Inhalte des fachlichen Trainings noch um Themen erweitern, die von den Ärzten gewünscht werden. Vielleicht wäre es möglich, den Pharmareferenten tatsächlich zum ›Chef im eigenen Gebiet‹ werden zu lassen. Hierzu müsste ein Geschäftsmodell entwickelt werden, das u. a. Rechte und Pflichten klärt. Ein kleines Beispiel aus der Literatur soll dies kurz darstellen: Im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung zum Thema Evaluation von Trainings ist der ›ROE: Return on Expectations‹ (im Gegensatz zum ROI; Return on Investment) erwähnenswert (Kirkpatrick et al. 2011). Hiernach sollen die Erwartungen einer Organisation, in der bestimmte Weiterbildungsmaßnahmen stattfinden sollen, von Anfang an mit in diese Maßnahmen einfließen. Dies bedeutet wiederum, dass es um eine tendenzielle Interessenübereinkunft von Organisation und Mitarbeitern geht, um die jeweiligen Ziele zu erreichen. Es geht bei der Personalentwicklung also nicht um eine ausschließende, linear-mechanistische ›Entweder-oder‹-Denkweise, sondern um die integrative ›Sowohl-als-auch‹-Perspektive. Aus diesen Gründen wird empfohlen, dem Pharmareferenten mehr Verantwortung zu übergeben.

Auch über verbesserte Wirkungsstrategien wurde im Rahmen des Trainings diskutiert. Der Pharmareferent könnte etwa einen höheren Grad an Eigenverantwortlichkeit erhalten und anders über seine Gespräche reflektieren, z. B. anhand eines ›Wirkungsfaktors‹ auf den kurz eingegangen wird. Es stellt sich die Frage, wie man auf der einen Seite von Kontrollphantasien und Machtillusionen sprechen kann und gleichzeitig von Wirkungsfaktoren. Dies mag erst einmal paradox klingen, denn sowohl Pharmareferent als auch Arzt sind selbstorganisierte Einheiten und damit autopoietische Systeme. Sie sind damit selbstreferenziell, strukturdeterminiert, operativ geschlossen, von außen nicht planbar und sie entwickeln sich evolutionär. Die Paradoxie besteht jetzt darin, dass Pharmareferenten

überzeugen oder intervenieren wollen (sollen), und zwar in Systemen (hier: die Ärzte), die sie weder vollständig verstehen noch beherrschen können. Dieses Dilemma wird gedanklich dadurch aufgelöst, dass Systeme selbstreferenziell sind. Veränderungen sind hier nach nur als Eigenleistung des zu verändernden Systems möglich, was ohne externe Anstöße höchst unwahrscheinlich ist. Das bedeutet, dass die Erfahrung von Differenz Anstoß zur Selbstveränderung geben kann (Willke 2011: 17). Hier liegt dann auch die Chance des Pharmareferenten im Gespräch mit dem Arzt: Sogenannte gute Gespräche des Pharmareferenten können externe Anstöße für interne Entwicklungsmöglichkeiten beim Arzt liefern. Das bedeutet also, dass gute Gespräche Veränderungen bewirken können. Setzt der Arzt das Produkt des Pharmareferenten ein und macht gute Erfahrungen (oder auch schlechte) damit, kann es zu nachhaltigen Veränderungen im psychischen und sozialen System kommen. Dies setzt jedoch voraus:

»dass die zentralen Prozesse des Systems zu einer Lernschleife geschlossen werden, in welcher die Ergebnisse von Interventionen zu den intendierten Absichten der Veränderungen zurück gekoppelt werden« (Willke 2011: 18).

Wirkungsfaktoren für den Pharmareferenten könnten u.a. hiernach Antworten auf folgende Fragen sein:

- Wie häufig habe ich in dem Besuch etwas Neues vom Arzt erfahren?
- Wie häufig habe ich den Arzt in diesem Besuch zum Nachdenken angeregt?
- Wie groß waren meine Gesprächsanteile und die vom Arzt?
- Wie genau habe ich dem Arzt zugehört?

Es geht hierbei nicht um eine neue ›Checkliste‹. Vielmehr sollen diese Fragen zum Nachdenken anregen und zur Reflexion dienen. Insgesamt muss damit im Training die Kompetenz beim Umgang mit Unsicherheit

thematisiert werden. Auch kleine Schritte können hier helfen, wie z. B. separate Trainingsblöcke zu den Themen ›Zuhören‹ und ›Fragentechniken‹. Über die Einführung von Veränderungen bei der Gesprächstechnik kann es dann mittels Reflexionsschleifen zu Veränderungen auf der Seite der Einstellungen und Haltungen kommen. Hierdurch ergibt sich die Möglichkeit, Veränderungen durch Selbstveränderungen anzustoßen. Über solche ›Inseln‹ werden dann im Laufe des Trainingsprozesses ›Brücken‹ gebaut, sodass sich ein Netzwerk bildet, das die neue Kommunikations- und Verkaufsstrategie abbildet. Es wird darüber hinaus empfohlen, neue ›Routinen‹ zu etablieren, die Veränderungsprozesse zu beobachten helfen. Deshalb wurden bei den Trainingsvarianten bewusst Feedback- und Optimierungsrunden vorge schlagen.

Nachbetrachtung: Training und Lernen

Training in Organisationen aus der systemischen Perspektive betrifft verändertes Denken und Handeln im Training. Damit unterstützt es eine systemische Haltung, eine Neudefinition von Rollen und Funktionen der Protagonisten und ein Überdenken und Erweitern des Methodenpools im Rahmen der inhaltlichen Dimension (vgl. Abb. 5).

Dieses Konzept folgt den Gedanken von Schmidt, wenn er Lernen als Prozesse von Veränderungen beschreibt (vgl. Schmidt 2003: 41). Lernen wird bei Schmidt als Zu-

standsveränderung in der Zeit-, Sozial- und Sachdimension verstanden.

Aus eigenen Erfahrungen heraus, sind die angedachten Veränderungen, die sich durch den Ansatz des systemischen Trainings ergeben, nicht kurzfristig erreichbar. Einige Beispiele, wie z.B. ›Sleeper- und Badewanneneffekt‹ wurden in diesem Artikel bereits erwähnt. Eine Entwicklung ›zur Zielvorstellung hin‹ ist realistisch, da eigene Lernprozesse und die Selbsterschließung des Themas Zeit, Raum und Anregungen brauchen. Liebgewonnene Verhaltensweisen sollten reflektiert und ggf. ›über Bord geworfen werden‹. Eigene blinde Flecke sollten eruiert und reflektiert werden. ›Ent-Lernen‹⁹ von alten Mustern ist notwendig und wird damit zu einer Lernkategorie, bevor wieder ›Neulernen‹ möglich wird (vgl. Simon 1997: 332). Wenn also jemand feststellt, dass sich die Performance von jemandem verbessert hat, macht er dies an der Zustandsveränderung zum Zeitpunkt ›vor dem Training‹ im Vergleich zum Zeitpunkt ›nach dem Training‹ fest. Diese Zustandsveränderung wird dann darauf zurückgeführt, dass der Teilnehmer etwas im Training gelernt hat. Das, was er genau gelernt hat ist jedoch kontingent, also die Teilnehmer hätten im Training auch etwas anderes lernen können, z.B. Durchsetzungsfähigkeit, anstelle von Dialogbereitschaft, argumentieren anstelle von zuhören. Der Begriff ›Lernen erklärt dann, dass eine bestimmte Veränderung stattgefunden

9) Simon unterscheidet zwischen ›Entlernen‹ als »aktive Beseitigung von bis dato verfügbaren Wissens« und ›Verlernen‹ als »passiven Verlust von bis dato verfügbarem Wissen« (Simon 1997: 334)



Abb. 5: Dimensionen eines systemischen Trainings

hat, obwohl andere Veränderungen möglich gewesen wären, das heißt, Lernen erklärt die Selektion von Veränderungen, und zwar genauer: von Veränderungen durch Selbstreferenz des sich ändernden Systems« (Schmidt 2003: 41 f). Eine Selbstveränderung setzt also Risikobereitschaft, Disziplin und Interesse an Erkenntnissen und Veränderungen voraus. Gleiches gilt auch für den Trainer, wenn er ein neues Trainingsvorgehen reflektieren will. Will ein Trainer Veränderungen in seinem Training vornehmen, z.B. von einer klassischen zu einer systemischen Vorgehensweise, und neue Erkenntnisse über den veränderten Prozess gewinnen, wird empfohlen, den Schritten der Abstraktionsleiter von Argyis zu folgen (vgl. Senge 1997: 280). Die Abstraktionsleiter unterscheidet zwischen Beobachtung, Interpretation/Erklärung und Bewertung. Was macht ein Beobachter wenn er beobachtet? Unter Beobachtung wird systemtheoretisch die Operation des Unterscheidens und Bezeichnens verstanden. Wenn immer jemand beobachtet, selektiert und trennt er, denn er könnte sich auch auf etwas anderes konzentrieren. Diese Trennung in Kategorien ist hilfreich für die eigene Reflexion zum neuen eingeschlagenen Weg im Training, denn jede Repräsentation der Außenwelt kann auch als eine Form der Selbstrepräsentation begriffen werden. Damit sollte der Trainer in der Reflexionsphase folgendes berücksichtigen:

- Der Trainer ist ein Teil des Systems, das er betrachtet.
- Der Gegenstand der Beobachtung verändert sich im und durch den Prozess der Beobachtung, d.h. er, der Trainer, befindet sich im Prozess des »evolutionären Driftens« (Maturana 2012).
- Es besteht eine Rekursivität zwischen eigener Wahrnehmung und den Deutungsmustern.

Insgesamt wird damit die Beobachtung 2. Ordnung angesprochen, denn, wie von Foerster schreibt, sind wir »blind gegenüber

unserer eigenen Blindheit« (vgl. von Foerster 2011: 116). Damit können Methoden wie z.B. Supervisionsgruppen, Reflecting Teams usw. wichtige Hilfen werden.

Wie bereits erwähnt, ist Lernen systemtheoretisch ein Erklärungsmodell für Beobachtungen von Verhaltensänderungen in selbstorganisierenden Systemen. Hierdurch nimmt die systemische Betrachtung von Lernen Abschied von einem Informationstransport von außen nach innen. Metaphern oder Redewendungen für das Lernen und Wissen wie z.B. der »Nürnberger Trichter«, oder »jemand hat die Weisheit mit Löffeln gefressen« oder »man hat den Lernstoff intus« entsprechen dagegen dem klassischen Sender-Empfänger-Modell (vgl. Simon 1997: 334).

Neben diesen allgemeinen Überlegungen zum Thema Lernen, wird an dieser Stelle auch kurz auf Aspekte des Erwachsenenlernen eingegangen, denn beim Training in Organisationen geht es um das Training von Erwachsenen. In diesem Artikel wurde bereits auf einige Aspekte der Kernprinzipien zum Erwachsenenlernen eingegangen, wie z.B. Selbstkonzept, Vorerfahrungen und Lernerorientierung (vgl. Jäger 2007: 4). Weitere Aspekte wie Motivation und Identifikation haben auch beim klassischen Training, neben der inhaltlichen Ebene, einen großen Stellenwert. Eine zu starke Fokussierung im Training auf diese Aspekte kann jedoch auch ein Dilemma erzeugen, wie Kühl zeigte. So kann eine Organisation mit großer Mitarbeitermotivation und –identifikation an Wandlungsfähigkeit einbüßen – sie verliert dann sozusagen ihre Elastizität (vgl. Kühl 2015: 110). Wenn also bisher ein stringentes Argumentationstraining im Vordergrund stand, litt hierunter meistens die Flexibilität im Gespräch. Daneben werden Mitarbeiter im Vertrieb teilweise mit widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert. So sollen sie flexibel auf Marktschwankungen und Veränderungen reagieren und gleichzeitig für eine stabile Umsatzsteigerung sorgen (ebd.: 117).

Im Training des hier konzipierten systemi-

schen Einwandbehandlungsmodells sollte nicht nur ein alternativer Gesprächsablauf trainiert werden, sondern auch Einstellungsveränderungen thematisiert werden. Wichtige Schlüsselwörter sind hier: Eigen- und Fremdinteresse, Nähe und Distanz zum Kunden, Neutralität und Parteilichkeit sowie assoziierte und dissoziierte Haltung. Der Trainer soll sich, wie bereits angesprochen, zum Lernbegleiter und darüber hinaus zum »Anwalt der Ambivalenz« (Simon 2008/2009) entwickeln und sich dabei u. a. in einer gewissen Zurückhaltung bei Bewertungen üben. Vielmehr sollten die Teilnehmer im Training untereinander eine größere aktive, distanziert-kritische Rolle übernehmen und nicht nur in »richtig« oder »falsch« differenzieren. Der Trainer kann dabei helfen, diese Balance zu finden und er sollte die Teilnehmer ermutigen, wertschätzend nach Alternativen zu suchen. Hierbei sollte immer überprüft werden inwieweit das Vorgehen viable ist. Insgesamt kann durch das Denken in Alternativen die Kontingenz thematisiert und der Möglichkeitsraum erweitert werden, wodurch Flexibilität und Vielfalt aktiv unterstützt werden können und die Teilnehmer sich zu »Selbstentwicklern entwickeln«, also das »Lernen lernen«.

»Ja, es ist oft wirklich nicht leicht, den anderen in seiner Andersartigkeit zu respektieren.«

(Benesch 2011: 83)

Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (2003):** Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Arnold, R./Siebert, H. (2006):** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Arnold, R. (2007):** Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik. Carl-Auer Verlag, Heidelberg.
- Arnold, R. (2008):** Führen mit Gefühl. Eine Anleitung zum Selbstcoaching. Mit einem Methoden ABC. Gabler Verlag, Wiesbaden.
- Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.) (2010):** Wörterbuch Erwachsenenbildung. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- Arnold, R. (2012a):** Wie man führt, ohne zu dominieren. 29 Regeln für ein kluges Leadership. Carl-Auer Verlag, Heidelberg.
- Arnold, R. (2012b):** Spirituelle Führung. Gabler Verlag, Wiesbaden.
- Arnold, R. (2012c):** Wie man lehrt, ohne zu belehren. Carl-Auer Verlag, Heidelberg.
- Baecker, D. (1994):** Postheroisches Management. Ein Vademecum. Merve Verlag, Berlin.
- Baecker, D. (1997):** Das wirkliche Problem ist, dass wir keine Probleme haben! In: Bardmann, TM (Hrsg.): Zirkuläre Positionen – Konstruktivismus als praktische Theorie. Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Benesch, M. (2011):** Psychologie des Dialogs. Facultas Verlags- und Buchhandels AG, Wien.
- Birkenbihl, M. (2001):** Train the Trainer. Arbeitshandbuch für Ausbilder und Dozenten. Verlag Moderne Industrie, Landsberg/Lech.
- Coaching Akademie Berlin (2017):** Systemische Trainerausbildung / Train the Trainer. Verfügbar über: <http://www.coachingakademie-berlin.de/systemische-train-the-trainer-ausbildung>. (Zugriff am 29.01.2017)
- Ebbecke-Nohlen, A. (2014):** Symptome – Diagnostik – Therapie. In: Zwack, J./Nicolai, E. (Hrsg.): Systemische Streifzüge. Herausforderungen in Therapie und Beratung. V&R, Göttingen.
- Hartkemeyer, M./Hartemeyer, J./Hartkemeyer, T. (2015):** Dialogische Intelligenz. Aus dem Käfig des Gedachten in den Kosmos des gemeinsamen Denkens. Brüll & Heisterkamp, Frankfurt am Main.
- Heß & Heß GbR (2017):** Was ist Systemisches Training & Coaching. Verfügbar über: <http://www.step-online.de/deutsch/Kostenlose-Downloads/> (Zugriff am 31.01.2017)
- Hüther, G. (2009):** Die Bedeutung sozialer Erfahrungen für die Strukturierung des menschlichen Gehirns. Welche sozialen Beziehungen brauchen Schüler und Lehrer? In: Hermann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik.

Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. Beltz Verlag, Weinheim.

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

Lengler & Partner (2017): Systemisches Training. Verfügbar über: <http://www.lengler-partner.de/systemisches-training.html> (Zugriff am 29.01.2017)

Lenzen, D. (2014): Bildung statt Bolgona. Ullstein Buchverlage GmbH, Berlin

Jäger, RS. (2007): Lebenslanges Lernen: Andragogik und Erwachsenenbildung. Elsevier Verlag, Heidelberg

Kirkpatrick JD / Kirkpatrick WK (2011): Creating ROE: The End is the Beginning – An effective way to show the value of a training initiative is through return on expectation (ROE). When done properly, it cannot fail. ASTD Nov 2011; 60 – 65. Verfügbar über: <http://www.kirkpatrickpartners.com/Portals/0/Storage/Newsletter%20articles/Creating%20ROE%20ASTD%2011%2011.pdf> (Zugriff am 07.03.2015)

Krause, D. (2005): Luhmann-Lexikon. Lucius & Lucius Verlagsgesellschaft, Stuttgart.

Krizanits, J. (2012): Ablauf von Beratung. Studienbrief Nr. SB0210 des Masterfernstudienganges Systemische Beratung der TU Kaiserslautern. Unveröffentlichtes Manuskript. Kaiserslautern.

Kühl, S. (2015): Das Regenmacher-Phänomen. Campus Verlag, Frankfurt am Main.

Kuntz, B. (2013): Quo vadis Training und Beratung im Vertrieb. Verfügbar über: <http://www.unternehmer.de/marketing-vertrieb/145760-quo-vadis-training-und-beratung-im-vertrieb> (Zugriff am 07.02.2017)

Maturana, H. R. (2008): Das Erkennen des Erkennens verpflichtet. Humberto R. Maturana über Wahrheit und Zwang, Strukturdeterminismus und Diktatur und die Autopoiesis des Lebendigen. In: Pörksen, B.: Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus. Carl-Auer Verlag, Heidelberg.

Maturana, H. (2012): Mündliche Mitteilung im Seminar zum Thema: Unitary Epistemology of Everything and Nothing - An Asthetical-integrative comprehension beyond the understanding of Autopoiesis, Biology of Cognition, Biology of Love and Liberating Conversations. 20. – 24. August 2012, Santiago de Chile

Patrzek, A. (2015): Systemisches Fragen. Professionelle Fragetechnik für Führungskräfte, Berater und Coaches. Springer Gabler Verlag, Wiesbaden.

Purdy, M. (1997): What is Listening? In: Purdy, M./ Borisoff, D. (Hrsg.): Listening in Everyday Life. A Personal and Professional Approach. University Press of America, Maryland.

Reich, K. (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Pädagogik. Beltz Verlag, Weinheim

Reich, K. (2014): Systemisch-konstruktivistische Ansätze in der Pädagogik. In: Levold, T./Wirsching, M. (Hrsg.): Systemische Therapie und Beratung – das große Lehrbuch. Carl-Auer Verlag, Heidelberg.

Reich, K. (2017): Unterrichtsmethoden im konstruktiven und systemischen Methodenpool. Lehren, Lernen, Methoden für alle Bereiche didaktischen Handelns. Verfügbar über: <http://methodenpool.uni-koeln.de/> (Zugriff am 02.02. 2017)

Retzer, A. (2007): Systemische Paartherapie. Klett-Cotta, Stuttgart.

Rogers, C. R. (1983): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Client-Centered Therapy. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.

Rogers, C. R./Lyon, H. C./Tausch, R. (2014): On Becoming an Effective Teacher. Personcentered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon. Routledge, New York.

Schäfer, A. (2016): Mut zur Unsicherheit. Psychologie Heute, Beltz-Verlag, Weinheim.

Schiepek, G. (2007): Navigation durch selbstorganisierende Prozesse – Neue Technologien verändern die Grundlagen von Interventionen und Entscheidungen in komplexen Systemen. In: Leiber, T. (Hrsg.): Dynamisches Denken und Handeln. Philosophie und Wissenschaft in einer komplexen Welt. Hirzel, Stuttgart, 145-161

Schmidt, B. (2000): Der systemische Ansatz in Training und Beratung. Trainer-Kontakt-Brief 30. Verfügbar über: <http://www.systemische-professionalitaet.de/download/schriften/36-der-systemische-ansatz-in-training-und-beratung.pdf> (Zugriff am 29.01.2017)

Schmidt, S.J. (2003): Was wir vom Lernen zu wissen glauben. Verfügbar über: <http://www.die-bonn.de/id/1822> (Zugriff am 08.02.2017)

Schübler, I. (2003): Ermöglichungsdidaktik – eine didaktische Theorie. In: Arnold, R./Schübler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Schneider Verlag Hohengarten, Baltmannsweiler.

Seliger, R. (1997): Systemisches Training – Wie systemisches Denken Lernen in Organisationen verändert. In: OrganisationsEntwicklung 01:28-38

Senge, P. M. (1990): The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization. Bantam Doubleday Dell, New York.

Senge, PM et al (1997): Das Fieldbook zur Fünften Disziplin. Klett-Cotta, Stuttgart

Siebert, H. (2008): Konstruktivistisch lehren und lernen. Verlag ZIEL, Augsburg.

Siebert, H. (2012): Lernen und Bildung Erwachsener. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Simon, F. (1997): Ent-Lernen – Einige konstruktivistische Grundlagen der Psychotherapie. Familiendynamik 22;4:332-347

Simon, Weber and Friends, (2008/2009): Systemische Beratung von Organisationen – Grundkurs 3/2008 und Aufbaukurs 1/2009. Simon, Weber and Friends, Heidelberg; mündliche Mitteilung.

Spencer-Brown, G. (2011): Laws of Form. 5th revised English Edition. Bohmeier Verlag, Leipzig.

Vester, F. (2002): Die Kunst vernetzt zu denken. Ideen

und Werkzeuge für einen neuen Umgang mit Komplexität. Deutscher Taschenbuch Verlag, München.

Von Foerster, H. (2008): In jedem Augenblick kann ich entscheiden, wer ich bin. Heinz von Foerster über den Beobachter, das dialogische Leben und eine konstruktive Philosophie des Unterscheidens. In: Pörksen, B.: Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus. Carl-Auer Verlag, Heidelberg.

Von Foerster, H. / Pörksen, B. (2011): Wahrheit ist die Erfindung eines Lügners – Gespräche für Skeptiker. Carl-Auer Verlag, Heidelberg, 9. Auflage

Wenske, H. (2014): Training – gestern und heute. Eine selbstreflektive systemische Betrachtung der eigenen Tätigkeit als interner Trainer in der pharmazeutischen Industrie. Unveröffentlichte Portfolioarbeit im Fernstu-

diengang »Systemische Beratung«, TU Kaiserslautern.

Wenske, H. (2016): Methoden klassischer Einwandbehandlung unter systemischer Betrachtung. Zeitschrift für Systemische Pädagogik, 6; 1: 62 – 72

Willke, H. (2011): (Un)Möglichkeit der Intervention. Studienbrief (SB0510) im Rahmen des Fernstudienanges Systemische Beratung. Unveröffentlichtes Manuskript, 3. aktualisierte und überarbeitete Auflage. TU Kaiserslautern.

WISPO Systemisches Zentrum (2017): Systemisches Training (wispo)<https://www.systemisches-zentrum.de/17-0-Systemischer-Verhaltens--und-Businessstrainer-wispo.html>

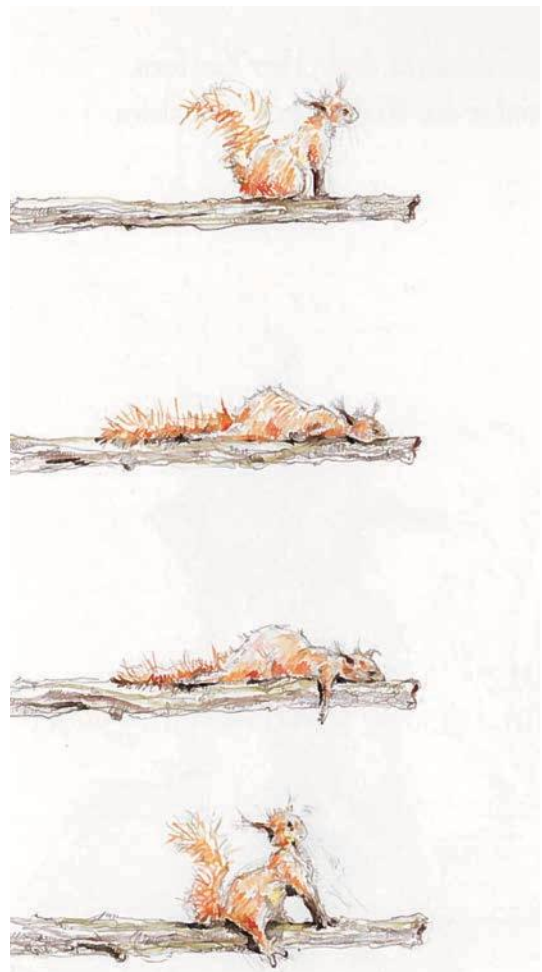


Illustration aus „Herr Eichhorn und der erste Schnee“
Esslinger, 2008



Illustration aus „Fliegen lernen“
Esslinger, 2005

Dieter Nittel/Isabelle Pries

Erziehung/Bildung versus lebenslanges Lernen: Wie symbolisiert das System EINHEIT?

1. Ein System! – ein Begriff!

Die folgende These erscheint trivial, aber sie muss gleich zu Beginn dieses Beitrags ausgesprochen werden, weil sie in der Tat den Ausgangspunkt der gesamten Argumentation bildet: Wohl kaum ein ernst zu nehmender Sozial- und Erziehungswissenschaftler käme auf die Idee, unter Bezug auf Niklas Luhmann oder einen anderen Vertreter der Systemtheorie das Funktionssystem Wirtschaft, das der Politik, der Religion oder der Wissenschaft anders zu bezeichnen als mit den eingeführten, hinlänglich bewährten Begriffen oder gar zwei Kategorien für ein und dasselbe Funktionssystem zu nutzen. Wer beispielsweise vom Konsum- und Wirtschaftssystem, Wahrheits- und Wissenschaftssystem oder Glaubens- und Religionssystem sprechen würde, sähe sich dem Risiko ausgesetzt, nicht ganz ernst genommen zu werden – schlicht deshalb, weil er damit einen eingeführten wissenschaftlichen Konsens aus der Angel hebt, ohne eine belastbare Alternative vorlegen zu können. Die Implikationen der eben wiedergegebenen Beobachtung sind keineswegs zu vernachlässigen: *Denn schließlich wird die Einheit eines gesellschaftlichen Funktionssystems durch die Alternativlosigkeit der Bezeichnung und durch die Eindeutigkeit der Identifikation des jeweiligen symbolisch generalisierten Kommunikationsmediums manifest.* In der Wirtschaft ist dies das Geld, in der Politik die Macht und in der Wissenschaft die Wahrheit. Auf die Pädagogik bezogen ste-

hen Systemtheoretiker vor dem Problem der Doppelbenennung (Erziehung und Bildung) und der damit verbundenen Schwierigkeit, die Frage nach der Einheit nur schwer oder überhaupt nicht beantworten zu können. Bei diesem Problem geht es ums Ganze: Kann nämlich die Frage nach der Einheit nicht schlüssig beantwortet werden, steht das System als Ganzes zur Disposition. Pädagogen haben es diesbezüglich mit einer echten *Malaise* zu tun: Sprechen die einen – dabei handelt es sich vor allem um systemtheoretisch inspirierte Erziehungswissenschaftler und Bildungssoziologen - vom „Erziehungssystem“, wobei sie meist die Schule, manchmal auch die Familie darunter fassen, benutzen die anderen – zumeist bildungspolitisch ausgerichtete Erziehungswissenschaftler - die Kategorie „Bildungssystem“. Bildung wird von diesem Lager eher metaphorisch und keineswegs auf der Höhe der Theorieentwicklung benutzt. Welche Organisationen und welche pädagogisch relevanten Institutionen nun zum Bildungs- und welche zum Erziehungssystem gehören, das bleibt in der Regel unklar oder es wird schlicht mehr oder weniger intuitiv vorausgesetzt. Die Analysen institutioneller Selbstbeschreibungen von Schulen, Kindergärten und Hochschulen im LOEB-Projekt haben gezeigt (vgl. Nittel/Wahl 2014a), dass gerade jene Einrichtungen mit einer eindeutigen Affinität zur Erziehung sich heutzutage gerne als Bildungsinstitutionen bezeichnen, während die Kategorie der Erziehung eher gemieden wird – selbst in jenen Einrichtungen, in denen eindeutig Erziehungsarbeit geleistet wird, wie z.B. in Kindergärten. Diese Beobachtung liefert erste Hinweise, dass die Frage nach der Einheit keineswegs nur ein akademisches Definitionsproblem darstellt. Im nächsten Argumentationsschritt werden wir kurz andeuten, warum wir sowohl das Konzept der Erziehung als auch das der Bildung für unzureichend er-

achten, die Einheit des angestammten Funktionssystems angemessen zu kommunizieren. Dies ist keineswegs ein Plädoyer für die semantische „Entsorgung“ von Erziehung und Bildung, wohl aber eine Bestreitung einer üblichen, eher intuitiven Bezeichnungspraxis. Wir behaupten, dass die beiden Kategorien nicht geeignet sind, die Einheit des Systems begrifflich abzubilden. Dabei sind Erziehung und Bildung – unabhängig von den eben angerissenen Fragen – strategisch wichtige Konzepte unserer Wissenschaft; sie sollten aber nicht wahllos und beliebig, sondern unter Maßgabe einer angemessenen definitorischen Strenge benutzt werden. Unter Maßgabe dieses Postulats dürften sie sogar an Attraktivität gewinnen.

2. Warum Erziehung und Bildung als Einheitsformel untauglich sind

Sowohl die einschlägigen Schriften von Dieter Lenzen (Lenzen 1997, Lenzen/Luhmann 1997, Lenzen 2004) als auch die von Niklas Luhmann (Luhmann/Schorr 1988, Luhmann 1993, 1997, 2004, 2014) zeigen, dass der gesamte Lebenslauf berücksichtigt und abgebildet werden muss, wenn sich das System als System selbst verstehen und als solches als Einheit beschreiben will. Diese Prämisse korrespondiert mit entsprechenden erziehungswissenschaftlichen Zeitdiagnosen. So haben Erziehungswissenschaftler wie Jochen Kade und Wolfgang Seitter (2007) in ihren Arbeiten über die Entgrenzung und Universalisierung des Pädagogischen erste Hinweise gegeben, dass die Zuständigkeit pädagogischer Institutionen, Ämter, Berufsgruppen von der vorgeburtlichen Phase bis zum Tod reicht. Ein belastbarer Beleg für diese Diagnose ist das Feld der pädagogischen Beratung über die Lebensspanne (vgl. Gieseke und Nittel 2016). Genau genommen beginnt das lebenslange Lernen bereits vor der Geburt. Denn immerhin sind Sozialpädagogen

in der pränatalen Beratung tätig; außerschulisch tätige Erwachsenenbildner planen, gestalten und realisieren Schwangerschaftskurse und Elternkurse. In jedem pädagogischen Feld bildet die Beratung ein wichtiges Instrument der Popularisierung von Wissen oder der professionellen Hilfe und Begleitung. Schwangerschaftskonfliktberatung, Einstufungsberatung in der Weiterbildung, Supervision, kollegiale Beratung, pädagogische Organisationsberatung, Schuldnerberatung, Drogen- und Jugendberatung liefern nur ein sehr selektives Bild vom eigentlich noch viel breiteren Spektrum von pädagogischen Beratungsangeboten über die gesamte Lebensspanne. Das, was am Beispiel der Beratung im Kleinen aufgezeigt und illustriert werden kann, nämlich das Phänomen der Pädagogisierung der biographischen Lebensführung, könnte durch die Aufzählung von Einrichtungen auch im Großen dargelegt werden.

Machen wir uns zunächst die genuine Bedeutung von Erziehung und Bildung in der gebotenen Kürze bewusst: Erziehung wird mit Blick auf das Generationsverhältnis – so eine einschlägige Definition von Schleiermacher – als Einwirkung der älteren Generation auf die jeweils jüngere verstanden. Unser heutiges Verständnis von Erziehung und Bildung hat seinen Ursprung in der Antike, wurde durch das Christentum überformt und durch Epochen, wie der Renaissance und der Aufklärung „vernunftorientiert“ und säkularisiert. Grundlegend ist hier die Idee der „paideia“ (griechische Antike), was sowohl mit Bildung als auch mit Erziehung übersetzt wird (vgl. Gudjons 2012, S. 78). Dadurch wird zunächst der Anschein erweckt, Bildung und Erziehung seien identisch. Reformpädagogen wie Pestalozzi, Wichern und Rousseau definieren Erziehung als Manifestation von Liebe sowie Beispiel und nennen die Beziehung als Voraussetzung für ein Gelingen dieser (vgl. Günder 2007, S. 19 f.). Erziehung kann demnach als Versuch einer Formung menschlicher Verhaltensweisen im Kontext von sozialer und kultureller Angleichung verstanden

werden (vgl. Lenzen/Heid/Langewand 2004, S. 43 ff.) oder noch knapper: als Vermittlung von Handlungsdispositionen.

Bildung ist in erster Linie ein Artefakt der deutschen Kultur. Der jüdische Pädagoge Hans Weil hat in seiner leider fast vergessenen Schrift „die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips“ nachgewiesen, dass das Scheitern der bürgerlichen Revolution in Deutschland dazu beigetragen hat, dass die Idee der Emanzipation letztlich nach Innen verlagert wurde, als Perfektibilität wieder aufgetaucht und dann schließlich in das Konzept der Bildung gegossen worden ist (vgl. Weil 1930). Der Begriff Bildung umfasst ursprünglich die Bedeutung „Bild“, „Ebenbild“ oder auch „Nachbildung“, was auf die äußere Gestalt von Pflanzen und Tieren angewendet wurde. Erst seit dem 18. Jahrhundert wird der Begriff Bildung auch für die „innere Gestalt“ des Menschen verwendet, die lange Zeit unter dem Aspekt der Imago Dei (Gottesebenbildlichkeit) betrachtet wurde. Heute wird Bildung als subjektive Aneignung von Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten verstanden (vgl. Lenzen/Heid/Langewand 2004, S. 69ff.), wobei als Prämisse gilt, dass das Subjekt qua Erziehung seine Autonomie bereits gewonnen haben muss, um in das Stadium der Bildung eintreten zu können. Wenn man es ganz lakonisch ausdrücken möchte, könnte man unter Verweis auf die einschlägige Publikation von Lenzen und Luhmann (1997) sagen, dass Erziehungsmaßnahmen fast immer mit gewissen Zumutungen verbunden sind, während Bildung sich in der Regel als Option präsentiert und die Erreichung der Handlungsfähigkeit voraussetzt.

Wie sieht es aus, wenn die eben erwähnten Konzepte sich vor allem bei der Anwendung auf konkrete empirische Phänomene bewähren müssen? Die Tätigkeit in der Bildungsarbeit mit Senioren kann man beispielsweise schwerlich unter Erziehung verbuchen. Die Betroffenen würden sich zurecht infantilisiert vorkommen, wenn in einschlägigen Kursankündigungen diesbezügliche Andeutungen

enthalten wären. Ebenso kann man die Praxis eines/einer Sozialarbeiters/ Sozialarbeiterin, der/die Strafgefangene im Übergang aus der Anstalt in die Lebenspraxis begleitet, kaum als Bildungsarbeit bezeichnen, da die Vermittlungsarbeit hier ohne jeden Gegenstandsbezug und ohne die Option zur Nichtteilnahme, also unter Suspendierung des freien Willens, auskommen muss. Das gleiche trifft auf die Resozialisierung von Schlaganfallpatienten durch einen/eine Gesundheitspädagogen/Gesundheitspädagogin zu. Ebenfalls deplatziert erscheint auch das Attribut Bildung im Zusammenhang mit einem verordneten Qualifikationsprogramm für Mitarbeiter/innen eines Großbetriebes zu sein, da hier Nichtteilnahme als ein erstes Signal für mangelnde Loyalität zum Betrieb verstanden wird und jedem der Beteiligten klar ist, dass es sich hier um eine moderate Form des „Auf-Kurs-Bringens“ und der Gesinnungsschulung handelt. In einer Zeit wie der unsrigen, in der sehr subtile Herrschaftstechniken die Grenze zwischen Autonomie und Heteronomie verwischen lassen und in der die Vermittlung von Handlungsdispositionen in der Tat auch für Erwachsene notwendig wird, erweisen sich beide Kategorien als empirische Beschreibungsschemata als stumpf und substanzlos. Bildung ist zudem kein universelles Phänomen, weil es eine Vielzahl von Sprachen gibt, in denen ein funktionales Äquivalent für die deutsche Kategorie gar nicht existiert. Die sachlogisch in früheren Zeiten überaus sinnvolle Differenz in Erziehung und Bildung erscheint heute nicht zuletzt deshalb obsolet zu sein, weil der authentische Träger von Bildung – das Bildungsbürgertum – in der heutigen Wissens-, Risiko-, Erlebnis- und Weltgesellschaft (oder wie man die moderne Gesellschaftsformation nennen will) die historische Bühne längst verlassen hat. Die Folgen dieser Entwicklung sind omnipräsent: In einer Gesellschaft, in der das Internet das Buch als Leitmedium abgelöst hat, ist die Frage „was bedeutet Allgemeinbildung heute?“ schlicht nicht mehr zu beantworten. Das

Konzept Bildung droht zur bloßen Ideologie zu degenerieren, vor allem dann, wenn man es übermäßig beansprucht oder als Einheitsformel nutzen möchte.

2.1. Empirische Illustration: Das Internat und das Heim

Die hier angedeuteten Probleme bei der Applikation der Kategorien von Erziehung und Bildung auf aktuelle pädagogische Phänomene kann insbesondere an Detailuntersuchungen illustriert werden: Die Befunde der Masterarbeit von Isabelle Pries (Pries, 2016), die sich mit einem Vergleich der Leitbilder von Internaten und Einrichtungen der Heimerziehung beschäftigt, zeigen, dass die Begriffe Erziehung und Bildung nicht mehr ausreichen, um das System in seiner Einheit zu beschreiben. Beide Organisationen haben faktisch eine kurative Funktion, die sich jedoch von verschiedenen Voraussetzungen herleitet. Die Internatsklienten haben – das wird durch die Analyse der institutionellen Selbstbeschreibungen deutlich – zum nicht geringen Teil mit schulischen Schwierigkeiten zu kämpfen, während die Klienten einer Einrichtung der Heimerziehung der Tendenz nach aus schwierigen Familienverhältnissen und/oder problematischen Entwicklungspassagen kommen. Während in Einrichtungen der Heimerziehung also stärker die Nachsozialisation hervorgehoben wird, geht es im Internat um das Nachholen von Bildungsinhalten. Die Organisationsform des Internats wird als aus den Teilelementen Internat und Schule bestehend beschrieben. Im Teilelement Internat werden Aspekte der Erziehung zentriert. Die Internatsklienten sollen also auch erzogen werden. Die Ziele beider Organisationen Internat und Heim sind identisch und beziehen sich auf die gesellschaftliche Teilhabe, die Beschäftigungsfähigkeit und die persönliche Entwicklung. Trotzdem bleibt die Prägewirksamkeit auf den Lebenslauf eine Domäne des Internats, was unter anderem auf die Bedingung zurückzuführen ist,

dass Einrichtungen der Heimerziehung keine Zertifikate ausstellen. Aufgrund der Außendarstellung von Einrichtungen der Heimerziehung, die in der Gesellschaft nach wie vor als kalt und eher autoritär gelten, wäre eine Verbuchung als Zertifikat im Lebenslauf vermutlich wenig förderlich und könnte sich negativ auf die weitere Ausdifferenzierung von diesem auswirken. Auch die Bildung bleibt dem Internat vorbehalten, wohingegen Einrichtungen der Heimerziehung weder einen offiziellen Bildungsauftrag haben, noch eine dementsprechende Aufgabe in die Selbstbeschreibung integriert wurde. Die Erziehung als Funktion wurde dagegen stärker betont und findet sich auch im juristisch kodifizierten Mandat wieder (vgl. Pries 2016, S. 328 – 338). Trotzdem gehören beide Organisationen zu demselben System. Abgesehen von der Doppelbenennung stellt sich die Frage: Wie kann sich das System als Bildungs- oder als Erziehungssystem begreifen, wenn seine zugehörigen Organisationen sich entweder als erziehend oder als bildend (auch wie am Beispiel des Internats als erziehend und bildend) beschreiben?

Der Lebenslauf wird als relevantes Moment in beide Organisationen integriert und obwohl die Einrichtung der Heimerziehung ihre Prägestkraft auf diesen ausblendet, wird er als ein methodischer Ausgangspunkt in der Hilfeplanung verstanden. Während die Hilfeplanung auf die Akzeptanz der Klienten hofft und damit die Selbsttätigkeit und Mitgestaltung zentriert, schwanken die Kommunikationsbeziehungen zwischen Internatsklienten und Berufsrollenträgern zwischen Selbsttätigkeit und Bestimmung. Zum einen wird das Internat als Lernumfeld beschrieben, in welchem sich seine Klienten ausdifferenzieren können und zum anderen werden Lehrziele beschrieben, die ein passives Aufnehmen von Inhalten voraussetzen. Letzteres widerspricht dem Angebotscharakter von Bildung. Weiterhin ist das pädagogische Angebot des Internats nur für Gesellschaftsmitglieder zugänglich, die über entsprechende monetä-

re Möglichkeiten verfügen, die das Durchschnittseinkommen eines in Deutschland lebenden Gesellschaftsmitglieds bei weitem überschreiten, während die Einrichtung der Heimerziehung, unter bestimmten Voraussetzungen (bspw. Hilfesuch der Eltern oder Kindeswohlgefährdung), für jedes Gesellschaftsmitglied zugänglich ist. Es zeichnet sich am Beispiel des Internats also eine Zweiklassen-Bildungswelt ab (vgl. ebd.).

Die Befunde zeigen, dass Bildung und Erziehung nicht nur als Medium und Form, wie Luhmann und Lenzen darlegten, sondern darüber hinaus auch als Systembenennung unzureichend sind. Wenn es zutrifft, dass Erziehung und Bildung je für sich nicht ausreichen, die pädagogischen Aktivitäten über die gesamte Bildungsspanne angemessen beschreiben zu können, so drängt sich die Frage nach einer alternativen Bezeichnung auf.

3. Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens als Ort der Integration von Erziehung und Bildung

Wir haben in den verschiedensten Publikationen (Nittel 2017; Nittel/Schütz/Tippelt 2014, Nittel/Wahl 2014a, Pries 2016) den Vorschlag unterbreitet, weder vom Erziehungs- noch vom Bildungssystem, sondern vom pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens zu sprechen. Diese begriffliche Variante habe, so die zentrale Behauptung, das Potential zu einer Einheitsformel.

Besonders wichtig ist an dieser Stelle die begriffliche Präzision: Das lebenslange Lernen als solches bezeichnet bekanntlich die Totalität des informellen, nonformalen und formalen Lernens. Dem gegenüber beinhaltet das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens ausschließlich jene Phänomene und Ereignisse, die unter dem Dach von Einrichtungen stattfinden, welche formale und nonformale Lernprozesse offerieren und mit einem Personal bestückt sind, das ein

explizites Mandat und eine pädagogische Lizenz besitzt. Vom informellen Lernen grenzt sich das System ab; die damit bezeichneten Lernorte fungieren als Umwelt. So gesehen erstreckt sich das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens auf all jene Segmente, die früher etwas vage als „Erziehungs- und Bildungswesen“ bezeichnet wurden.

Als erste Arbeitsdefinition schlagen wir folgende Bestimmung vor: Pädagogische PraktikerInnen verrichten an ‚pädagogisch Andere‘ (Kinder, Schüler/innen, Studierende, Auszubildende, Klienten, Teilnehmer/innen usw.) adressierte Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen in Einrichtungen, die sich selbst als pädagogisch definieren“ (Nittel/Schütz/Tippelt 2014, S. 22). Der tautologisch wirkende Charakter dieser Definition unterstreicht die zirkuläre Funktionsweise der Operationen im System. Denn wer lernt, lernt nicht nur einen Gegenstand, sondern er lernt auch zu lernen, und wer gelernt hat zu lernen, steigert die Wahrscheinlichkeit, dass er über den jeweiligen sozialen, räumlichen und zeitlichen Horizont weiter lernt. Wichtige Akteure bzw. Elemente im pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens sind die haupt-, neben- und freiberuflich sowie ehrenamtlich tätigen PraktikerrInnen als Inhaber der Leistungsrollen. Hier sprechen wir präzise von Angehörigen der sozialen Welt pädagogisch Tätiger (Strauss 1990; Nittel 2011; Meyer 2017), die weder per se aus Professionen noch durchgängig aus Angehörigen klassischer Berufe bestehen. Diese ehrenamtlich, neben- und hauptberuflichen Akteure unterhalten und pflegen Arbeitsbeziehungen und Arbeitsbündnisse zu den bereits genannten pädagogisch Anderen im Zuge der individuellen oder kollektiven Fallarbeit (vgl. Nittel/Schütz/Tippelt 2014). Die hier realisierten Dienstleistung der Bildung, Erziehung, Begleitung und der Hilfe werden in Einrichtungen umgesetzt, die über entwickelte Technologien, wie Programme (Studiengänge), Veranstaltungsfor-

men (Vorlesungen, Seminare), Methoden (Gruppenarbeit) und Medien (Tafel, Beamer) verfügen. Flankiert werden die Technologien durch die einschlägigen pädagogischen Kernaktivitäten, nämlich durch das Unterrichten, Beraten, Organisieren, Begleiten und Sanktionieren) (vgl. ebd.; Kipper 2014). Die Einrichtungen der Elementarpädagogik, des Schulwesens und des tertiären Bereichs sowie der Weiterbildung begreifen sich deshalb als pädagogische Einheiten, weil sie in ihrer Programmatik und in ihren institutionellen Selbstbeschreibungen, kurz: in ihren Zwecken eine Intentionalität der rollenspezifischen Veränderung im Horizont des Lebenslaufs artikulieren. Das pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens und die arbeitsteilige Gestaltung der Humanontogenese sind so gesehen zwei Seiten einer Medaille. Kinder, die einen starken Charakter im Kindergarten vermittelt bekommen, konservieren die damit verbundenen Kompetenzen als Dispositionen in der Regel in der gesamten weiteren Lebensspanne. Jugendliche, die einen Berufsabschluss erwerben, behalten diesen in der Regel bis zu ihrem Tod. Sowohl die sozialen Welten beruflich Tätiger als auch die Erziehungs- und Bildungsorganisationen richten teleologisch konnotierte Veränderungserwartungen an die Adressaten- und Zielgruppen, die von den Repräsentanten anderer Funktionssysteme so nicht artikuliert werden. Eine zentrale Leistung des Systems ist die Schaffung von Gelegenheitsstrukturen und Kompetenzen, um sowohl Chancen der Integration in andere Funktionssysteme zu schaffen (als Wirtschaftsbürger, als Mitglied einer Religionsgemeinschaft, als politisch interessierter Bürger) als auch Ressourcen für die Subjektbildung bereit zu stellen und somit in der Lage zu sein, eine einzigartige Lebensgeschichte zu artikulieren. Die Leistung des Systems bezieht sich auf die Herstellung und Bewahrung der Lernfähigkeit und Lernbereitschaft über die gesamte Lebensspanne. Dabei findet gesamtgesellschaftlich eine Synchronisierung in der beschleunigten Ent-

wicklung der gesellschaftlichen Funktionssysteme und sozialer Milieus einerseits und der biographische Erfahrungs- und Wissensaufschichtung andererseits statt, wobei auf der individuellen Ebene der Aufbau, die Veränderung, Restitution und Aufrechterhaltung von Identitätsformationen unter Maßgabe absolut moralischer Maximen und Intentionen erfolgen soll. Wenn sich Menschen Wissen aneignen, dann – so lehrt uns eine bis in die griechische Antike zurückgehende Maxime – eignen sie sich per se auch Wissen darüber an, was sie nicht wissen. Je gebildeter Gesellschaftsmitglieder sind, desto größer ist deren Affinität und Neigung im weiteren Lebensvollzug, auch Fort- und Weiterbildungsangebote in Anspruch zu nehmen. Das ist ein ehernes Gesetz der empirischen Bildungsforschung, das sich durch nationale wie internationale Studien leicht bestätigen ließe. Dabei will bedacht sein, dass sich die Einheit des Systems nicht durch das faktische Handeln der Gesellschaftsmitglieder – also durch beobachtbare Lernprozesse – reproduziert. Es verfügt über eine intelligente Vorrichtung, um sich gegenüber Differenzerfahrungen zu immunisieren. Die Funktionsweise des Systems ist nicht daran gebunden, ob die Subjekte „wirklich“ lernen und die Bildungsprozesse möglicherweise nachhaltig wirken. Es geht nicht um das faktische Lernen, sondern um die Erwartung zu lernen – oder genauer: die Generalisierung von Lernbereitschaft. Die Enttäuschung der Erwartung, ein Problem A via Lernen zu lösen, bildet die Anschlussstelle für die Erwartung, genau dieses Problem im Medium eines neuen Lernversuchs erneut zu bereinigen oder mittels Nichtlernen der Evolution zu überlassen.

Anders als Erziehung und Bildung ist der normativ neutralere Begriff des lebenslangen Lernens geeignet, deutlich mehr Varianten und Phänomene des Pädagogischen im Vollzug der biographischen Lebensführung zu erfassen und zu adressieren, vor allem aber in seiner Ambivalenz zu beschreiben. Die

Kategorien Bildung und Erziehung werden dadurch keineswegs unbrauchbar oder anti-
quiert. Die beiden Konzepte werden vielmehr
vom Anspruch der Einheitsformel entlastet
und könnten gerade dadurch ihre Geltungs-
kraft unter neuen Bedingungen steigern.

4. Das lebenslange Lernen als Universalisierungsmechanismus und symbolisch generalisiertes Kommunikationsmedium

Das hier angerissene epochale Phänomen der
Integration von Erziehung und Bildung kann
man aus erziehungswissenschaftlicher Sicht
als Engführung von Phylogenese und Onto-
genese (vgl. Nittel 2017) betrachten: Denn
in dem gleichen Maße, wie sich im Zuge der
Entwicklung der Gattung, ein menscheits-
geschichtlich noch nie da gewesener Ausbau
pädagogischer Einrichtungen abzeichnet,
findet gleichzeitig eine ebenfalls beispiellose
Pädagogisierung der biographischen Lebens-
führung statt, die alle Lebensalter tangiert.
Aus einer eher soziologischen Sicht ist die
weitgehende Diversifizierung des lebenslan-
gen Lernens als endgültige Durchsetzung
eines für die Moderne neuartigen Universa-
lisierungsmechanismus zu verstehen (vgl.
Nittel/Schütz 2010, S. 145). Die in den Me-
chanismen akzentuierte Universalität ver-
körpert die Schnittmenge unterschiedlicher
Perspektiven und Sinneinheiten, deren ge-
teilter Bereich die Basis von Kommunikation
innerhalb der Gesellschaft bildet. In der Tra-
dition von G. H. Mead übernehmen Univer-
salisierungsmechanismen zentrale Aufgaben,
um Gesellschaft überhaupt zu ermöglichen.
Konkret tragen sie zur Entstehung und Tra-
dierung von Reziprozitätsbeziehungen und
zur Verbindung des sonst Unverbundenen
bei, indem sie Räume für die Subjektivierung
des Gesellschaftsmitgliedes einerseits und
die Individualisierung des Gesellschaftsmit-
gliedes andererseits schaffen. Universalisie-
rungsmechanismen haben somit eine inter-

mediäre Funktion. Sie übernehmen wichtige
Vermittlungsaufgaben, indem sie die sym-
bolischen Medien (Sprache, Geld, Liebe) so
„zubereiten“, dass sie – gemäß ihres rekur-
siven Charakters – fortlaufend Reziprozitäts-
figuren erzeugen können. Die symbolischen
Medien haben potentiell die Eigenschaft,
dass jede abgeschlossene Reziprozitätsbe-
ziehung für alle beteiligten Interaktionspart-
ner einen Überhang an Möglichkeiten bietet,
neue Reziprozitätsbeziehungen mit den be-
reits involvierten oder mit noch nicht einbe-
zogenen Interaktionsteilnehmern zu erzeu-
gen. Um diese Rekursivität im Medium von
Endlosschleifen gleichsam am Laufen zu hal-
ten, benötigt die Gesellschaft nach Mead be-
stimmte Instrumente und Ressourcen¹. Mead
unterscheidet in seiner Protozoziologie zwi-
schen drei Universalisierungsmechanismen,
nämlich dem Wirtschaftsaustausch, religiö-
sen Brüdergemeinschaften und der sprach-
lichen Kommunikation (vgl. Mead 1968, S.
122–130, 188, 260–267). Nun gibt es gute
Gründe, in modernen Gesellschaften das le-
benslange Lernen als vierten Mechanismus
in Betracht zu ziehen und das Dreigestirn
an Universalisierungsmechanismen – Liebe,
Glaube, Sprache – somit um eine weitere
Komponente zu ergänzen. Das lebenslange
Lernen als Universalisierungsmechanismus
schafft eine widersprüchliche Einheit polar
angeordneter Relationen und verfügt genau
über jene Merkmale, die Mead den übrigen
attestiert hat. Lebenslanges Lernen oszilliert
z.B. zwischen Autonomie und Heteronomie,
indem sich das Pendel entweder in Richtung
einer Bildung und Erziehung im Zeichen von
Emanzipation/Selbstverwirklichung bewegt
oder in Richtung einer starren Anpassung
an den gesellschaftlichen Status Quo. Gera-
de in dieser Unentschiedenheit und Ambi-
valenz produziert es fortlaufend Anlässe für
neue Kommunikationsprozesse. Zudem trägt
das lebenslange Lernen zur Verschränkung
orts- und weltgesellschaftlicher Bezüge bei;

1) Ausführlicher erläutert Fritz Schütze die Herkunft
und Funktion von Universalisierungsmechanismen
(vgl. Schütze 1975, Bd. 1, S. 301–310).

so wird das Lernen vor Ort (vgl. die Projekte „lernende Regionen“) zwar immer wichtiger, zugleich erfährt das Lernen im Zeichen von Globalisierung und Internationalisierung ebenfalls eine Bedeutungsaufwertung. Das eine schließt das andere eben nicht aus. Johannes Wahl spricht hier auch vom lebenslangen Lernen im Kontext von Lokalisierung und Europäisierung (Wahl 2016: 669). Der Universalisierungsmechanismus des lebenslangen Lernens sorgt für die Vereinbarkeit von Lernprozessen in der Kindheit und jenen im hohen Alter, balanciert Kontinuität und Diskontinuität im lebensgeschichtlichen Erfahrungszusammenhang aus und bietet Begründungspotentiale, um den von sozialen Differenzen gekennzeichneten Gesellschaftskörper unter Maßgabe absolut moralischer Handlungsmaximen („Chancengleichheit“) mit Egalisierungsstrategien zu konfrontieren. Mehr noch: Im lebenslangen Lernen wird die Spannung von sozialer und persönlicher Identität, reflexiven und transitiven Weltreferenzen im Sinne eines dialektischen Prozesses auf eine neue Stufe gehoben und im Sinne von Hegel „auf-gehoben“.

Abschließend ist zu sagen, dass das lebenslange Lernen als Universalisierungsmechanismus in modernen Gesellschaften die an Lernbereitschaft gebundene Kommunikationsfähigkeit mobilisieren vermag. Damit werden die Beteiligungsvoraussetzungen für die Mitwirkung in den einschlägigen Funktionssystemen gewährleistet. Damit wird unweigerlich eine annähernde Synchronisierung zwischen der Dynamik der gesellschaftlichen Entwicklung einerseits und der biographischen Erfahrungsaufschichtung andererseits möglich gemacht, was auch den Umgang mit dem eigenen Leib und die Konfrontation mit dem eigenen Tod als Lernherausforderung durchaus miteinschließt (vgl. Nittel 2013).

Das, was in der Tradition des Symbolischen Interaktionismus Universalisierungsmechanismus genannt wird, stellt in der Theoriearchitektur der kommunikationsbasierten Systemtheorie das symbolisch generalisierte

Kommunikationsmedium dar. In der modernen Fassung gibt es nach Luhmann zwei Varianten von Medien, die charakteristisch für moderne Gesellschaften sind: Verbreitungsmedien und Erfolgsmedien. „Symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien leisten eine neuartige Verknüpfung von Konditionierung und Motivation. Sie stellen die Kommunikationen in jeweils ihrem Medienbereich, zum Beispiel in der Geldwirtschaft oder dem Machtgebrauch in politischen Ämtern, auf bestimmte Bedingungen ein, die die Chancen der Annahme auch im Falle von ‚unbequemen‘ Kommunikationen erhöhen“ (Luhmann 1997, S. 23ff). Das lebenslange Lernen muss der Kategorie Erfolgsmedien zugeordnet werden. Es wird Selektivität mit Motivation verbunden, d.h. dass der Schritt, im spezifischen Fall ein Problem A im Modus des Lernens zu lösen, im Fall des Auftretens des Problems B die motivationale Wahrscheinlichkeit erhöht, dieses ebenfalls mit dem Instrument des Lernens zu bewältigen. Die faktische Institutionalisierung des lebenslangen Lernens wird evident, da es sich in der Weltgesellschaft längst etabliert und diversifiziert hat. Die OECD und andere Weltorganisationen sprechen seit den 1970iger Jahren bekanntlich vom lebenslangen Lernen – und übrigens nicht von „Bildung“. Symbolisch generalisierte Kommunikationsmedien haben wie bereits erwähnt die Eigenschaft, Unwahrscheinlichkeit in Wahrscheinlichkeit zu transformieren. Grundsätzlich muss die Frage, ob und wie sich die dynamische Entwicklung der Gesamtgesellschaft, die Evolution von sozialen Milieus, die Entwicklung in Organisationen und sozialen Welten in einem ungefähren Gleichklang oder gar in Abstimmung mit der biographischen Entwicklung des Subjekts vollzieht, mit dem Vorbehalt der Unwahrscheinlichkeit einer klaren Antwort signiert werden. Denn den Beschleunigungstendenzen der Gesamtgesellschaft steht in der Regel eine gewisse Trägheit des Biographieträgers gegenüber („jede Veränderung verursacht eine minimale Form der Angst“). Hier

sorgt das lebenslange Lernen als Generalisierung der Erwartung von Lernbereitschaft dafür, dass die anklingenden Diskrepanzen zwischen gesellschaftlicher Dynamik und biographischer Entwicklung nicht allzu groß werden - die Subjekte also nicht massenhaft den Anschluss an evolutionäre Prozesse verlieren².

5. Schluss: Praktische Herausforderungen

Neue Realitäten – so lautet das bislang unausgesprochene Credo dieses Beitrags – benötigen neue Begriffe. Das trifft vor allem auf die Art und Weise zu, wie sich die Universalisierung des Pädagogischen in einem spezifischen Funktionssystem institutionalisiert. Ob tatsächlich eine Wende stattfindet, d.h. Erziehung und Bildung als Einheitsformel im auch nicht mehr so neuen Konzept des lebenslangen Lernens aufgehen – das ist und bleibt ungewiss. Wir sprechen daher nicht von einem bereits etablierten System, sondern von einem System in Statu nascendi.

Das sich formierende pädagogisch organisierte System des lebenslangen Lernens bringt die Tendenz auf den Punkt, dass wir immer deutlicher eine arbeitsteilige Gestaltung der menschlichen Humanontogenese beobachten und dieses recht präzise beschreiben können. Damit ist unter anderem ein Geflecht an nur locker gekoppelten Organisationen gemeint, die durch ihre spezifische Kooperationskultur dem Subjekt relativ große Freiheitsspielräume der autonomen Entwicklung bieten, andererseits aber auch die Interessen der übrigen Funktionssysteme bedienen. Man kann es noch lakonischer ausdrücken: das System des organisierten Lernens leistet Subjektbildung

2) Aus grundlagentheoretischer Sicht wäre zu klären, ob das lebenslange Lernen auch dann zu einem symbolisch generalisierten Kommunikationsmedium avancieren kann, wenn eine binäre Codierung schlicht unmöglich ist. Diese Option ist nämlich in diesem Fall durch die Polyvalenz des Lernens (Neulernen, Verlernen, Umlernen, Nichtlernen, vgl. Nittel/Seltrecht 2013) von vorne herein ausgeschlossen.

und Systemintegration zugleich.

Vieles hängt davon ab, ob und wie das späte Erwachsenenalter in Zukunft in den Einflussbereich von pädagogischen Einrichtungen, Ämtern, Berufen und Interessen geraten. Sollte es zu einer dosierten und umsichtigen Pädagogisierung des späten Erwachsenenalters kommen, so könnte man dies als einen Schließungsprozess des Systems begreifen, da dann in diesem Segment die auch in anderen Segmenten statistisch nachweisbare Inklusionsquoten (wie etwa im Elementarbereich, der Schule und der beruflichen/universitären Bildung, der Weiterbildung) ein Maß erreichen, dass von einer mehr als 50prozentigen Beteiligung gesprochen werden kann³. Sollte der demographische Wandel diesen Vorgang beschleunigen, so werden weitreichende Herausforderungen auf das Feld der Pädagogik der höheren Lebensalter zukommen:

- Pädagogische Einrichtungen und Praktiker werden benötigt, um den großen Bedarf an Kultur- und Bildungsarbeit decken zu können. Hier sind neue Organisationsformen zwischen reinem Ehrenamt, pädagogischer Betreuung und selbstorganisierten Initiativen zu entwickeln.
- Im Gesundheitsbereich kann das Feld nicht allein der Psychologie überlassen werden, sondern es müssen intelligente Konzepte der Verschränkung von Ermöglichungsdidaktik (Rolf Arnold), Lebensweltbezug und pädagogisch orientierter Pflegearbeit entwickelt werden.
- Auch die Beratungsangebote für Senioren müssten unter Maßgabe einer durch den Gedanken der pädagogischen Selbstbegrenzung flankierten Philosophie so reformiert werden, dass der Gedanke der

3) Im Elementarbereich, der Schule, der Berufs- und Hochschulbildung sowie in der Erwachsenenbildung kann man empirisch weitgehend von einer mehr als 50prozentigen Mindestinklusion und einem für die Restgruppe geltenden Modus der potentiellen Inklusion ausgehen. Diesen Wert lege ich als Zielmarge auch auf das höhere Lebensalter an. Ich gehe davon aus, dass dieser noch nicht erreicht ist.

Selbsthilfe und der Autonomiesicherung viel stärker zur Geltung kommen kann als bisher (Nittel 2016).

- Pädagogen dürfen den Tod und die damit verbundenen Grenzen des lebenslangen Lernens nicht verdrängen oder ausklammern. Hier sind Institutionen der Sozialen Arbeit und der Erwachsenenbildung gefordert, um in einem Schulterschluss vermehrt freiwillige Helfer im Hospizbereich auszubilden. Vor allem sind auch jene Menschen zu erreichen (z.B. Demenzzranke), die von der traditionellen Bildungsarbeit vergessen werden („untere“ soziale Milieu), aber eben auch nicht mehr „erzogen“ werden wollen oder können.

Die Abkehr von Erziehung und Bildung als Einheitsformel und die Hinwendung zum System des pädagogisch organisierten lebenslangen Lernens evoziert einen radikalen Perspektivenwechsel: Denn mit der sich anbahnenden Formierung eines Systems tritt die aktive Seite, die Gestaltungsmacht pädagogischer Akteure in das Blickfeld, wogegen der Umstand, dass Erziehung und Bildung bislang bloße Spielbälle der Politik waren, hoffentlich mehr und mehr in den Hintergrund rücken wird.

Literatur

Gieseke, Wiltrud/ Nittel, Dieter (Hg.) (2016): Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne: Basel 2016, Beltz Juventa Verlag.

Gudjons, Herbert (2012): Pädagogisches Grundwissen: Bad Heilbrunn 2012 (11. grundlegend überarbeitete Herausgabe) Julius Klinkhardt Verlag.

Günder, Richard (2007): Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe: Freiburg im Breisgau 2007 (3. Völlig neu überarbeitete Aufl.), Lambertus Verlag.

Kade, Jochen/Seitter, Wolfgang (Hrsg.) (2007) Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen, Band 1: Pädagogische Kommunikation, Opladen und Farmington Hills: Budrich

Kipper, Jenny (2014): Die lernende Organisation: Personalentwicklung und Qualitätsmanagement - pädagogische Wissensformen und Technologien in Großunternehmen, Dissertation an der Universität Frankfurt am

Main: Berlin 2014, epubli Verlag.

Lenzen, Dieter (Hg.) (2004): Irritationen des Erziehungssystems. Pädagogische Resonanzen auf Niklas Luhmann: Frankfurt am Main 2004, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft; 1657.

Lenzen, Dieter/ Heid, Helmut/ Langewand, Alfred (2004): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs: Hamburg 2004 (6. Auflage), Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Lenzen, Dieter (1997): Professionelle Lebensbegleitung – Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Wissenschaft des Lebenslaufs und der Humanontogenese: Opladen 1997 (Erziehung und Gesellschaft: 7. Jahrgang, Heft 15), Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Leske + Budrich.

Lenzen, Dieter/ Luhmann, Niklas (Hg.) (1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form: Frankfurt am Main 1997, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft; 1344.

Luhmann, Niklas/ Schorr, Karl Eberhard (1988): Reflexionsprobleme im Erziehungssystem: Frankfurt am Main 1988, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft; 740.

Luhmann, Niklas (1993): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie: Frankfurt am Main 1993 (4. Auflage), Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft; 666.

Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft: Frankfurt am Main 1997 (Erster Teilband von 3), Suhrkamp-Verlag.

Luhmann, Niklas/Lenzen, Dieter (Hg.) (2004): Schriften zur Pädagogik: Frankfurt am Main 2004, Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft; 1697.

Luhmann, Niklas (2014): Das Erziehungssystem der Gesellschaft: Frankfurt am Main 2014 (5. Auflage), Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft; 1593.

Mead, George Herbert (1968): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus: Frankfurt am Main 1968, Suhrkamp.

Meyer, N. (2017): Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung: Erwachsenenpädagogen und Journalisten im Vergleich. Bielefeld: Bertelsmann

Nittel, Dieter/Schütz, Julia/Tippelt, Rudolf (2014): Pädagogische Arbeit im System des lebenslangen Lernens. Ergebnisse komparativer Berufsgruppenforschung: Weinheim und Basel 2014, Beltz Juventa Verlag.

Nittel, Dieter/Schütz, Julia (2010): Die Verankerung des Lebenslangen Lernens im Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern. Erste Ergebnisse einer Analyse von Gruppen-diskussionen mit unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen. In: Hessische Blätter für Volksbildung 2/2010, S.136-146.

Nittel, Dieter (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), Pädagogische Professionalität, 57. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 40-59). Weinheim u.a.: Beltz.

Nittel, Dieter/Seltrecht, Astrid (Hg.) (2013): Krank-

heit: Lernen im Ausnahmezustand?: Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive: Berlin 2013, Springer Verlag.

Nittel, Dieter/ Wahl, Johannes (2014a): Komparative pädagogische Berufsgruppenforschung und ihr Anregungspotential für die Kindheitspädagogik. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes (S. 84-98): Weinheim und Basel 2014, Beltz Juventa Verlag.

Nittel, Dieter/Wahl, Johannes (2014b): Lebenslanges Lernen als Bezugspunkt der Systemsteuerung. In: Der pädagogische Blick, Heft 4/2014, S. 218 - 230

Nittel, Dieter (2017): Ein System in statu nascendi. Auf dem Weg zum pädagogisch organisierten System des lebenslangen Lernens? In: Arnold, Rolf/Neuser, Wolfgang (Hrsg.): Beobachtung des Wissens – das Wissen des Beobachters. Annäherung an eine systemische Hermeneutik, Hohengehren, Schneider Verlag, S. S. 119 – 167

Nittel, D./Schütz, J. (2010b): Die Verankerung des Lebenslangen Lernens im Berufsbewusstsein von Erwachsenenbildnern. Erste Ergebnisse einer Analyse von Gruppendiskussionen mit unterschiedlichen pädagogischen Berufsgruppen. In: Hessische Blätter für

Volksbildung 2/2010, S. 136 - 146.

Pries, Isabelle Anastasia (2016): Eine komparativ angelegte Studie über organisationale Selbstbeschreibungen der Organisation Internat und der Einrichtung der Heimerziehung – Humanontogenese und Lebenslauf – Zwischen Freiheit und Bestimmung: Wie und mit welchen Zielen vollzieht sich die pädagogische Praxis an pädagogisch Andere“ Unveröffentlichte Masterarbeit an der Goethe Universität Frankfurt

Schütze, Fritz (1975): Sprache, soziologisch gesehen. 1. Strategien sprachbezogenen Denkens innerhalb und im Umkreis der Soziologie: München 1975 (Band 1), Fink Verlag.

Strauss, Anselm Leonard (1990): A Social Word Perspective. In A. Strauss (Hg.), Creating Sociological Awareness (S. 233-244): New Brunswick/London, Transaction Publishers.

Wahl, Johannes (2016): „Zur Orientierungskraft des lebenslangen Lernens im beruflichen Selbstverständnis pädagogischer Erwerbstätiger in ausgewählten Segmenten des Erziehungs- und Bildungssystems“ . Unveröffentlichte Dissertation, Uni-Frankfurt am Main

Weil, Hans (1930): Die Entstehung des deutschen Bildungsprinzips. Bonn: F. Cohen





Beute, 2014
Öl auf Leinwand, 160 x 180 cm

Malte Strang

Wenn die Lösung das Problem ist

Es wurde schon wieder hell, als John die Gitarre zur Seite legte.

Die ganze Nacht über hatte er versucht, etwas mit Bedeutung zu schaffen. Einen Song, etwas Großes. Etwas, das die Fans überraschen würde. Etwas, von dem die Kritiker schreiben würden, es sei der „neue Sound“; eine Weiterentwicklung, ein „Meilenstein der Pop-Geschichte“. Doch es wollte ihm einfach nicht gelingen...

Und so entschied er sich gegen 5 Uhr morgens schließlich dazu, ein Nickerchen zu machen.

Aber als John wieder aufwachte, traf es ihn wie ein Blitz.

Da war die Melodie, da war der Text – es floss einfach so aus ihm heraus. Der ganze Song. Wie aus einer Feder, die die ganze Zeit ohne Tinte gekritzelt hatte.

Und als Johns Freund Paul wie üblich zur gemeinsamen Arbeit klingelte, lag der schon wieder auf der Couch und pfiff eine Melodie vom nächsten Album.

Der Song hieß *Nowhere Man* und das Album *Rubber Soul*.

Die Band hieß The Beatles.

Was hat diese kleine und im Übrigen, wahre Anekdote der Popmusik mit unserem Bildungssystem zu tun?

Im Folgenden werde ich darlegen, dass sie auf verblüffende Weise

1. das Grundproblem des Systems „Schule“
2. die scheinbare Ausweglosigkeit der andauernden Reformbemühungen und sogar

3. einen unerwarteten Ausweg aus der vermeintlichen Krise beschreibt.

Meine These lautet, dass es sich bei unseren Schulen um ein Problem *zweiter* Ordnung handelt und dass diese Art von Problem nur durch eine Lösung zweiter und nicht, wie bisher geschehen, durch Lösungsversuche erster Ordnung behoben werden kann.

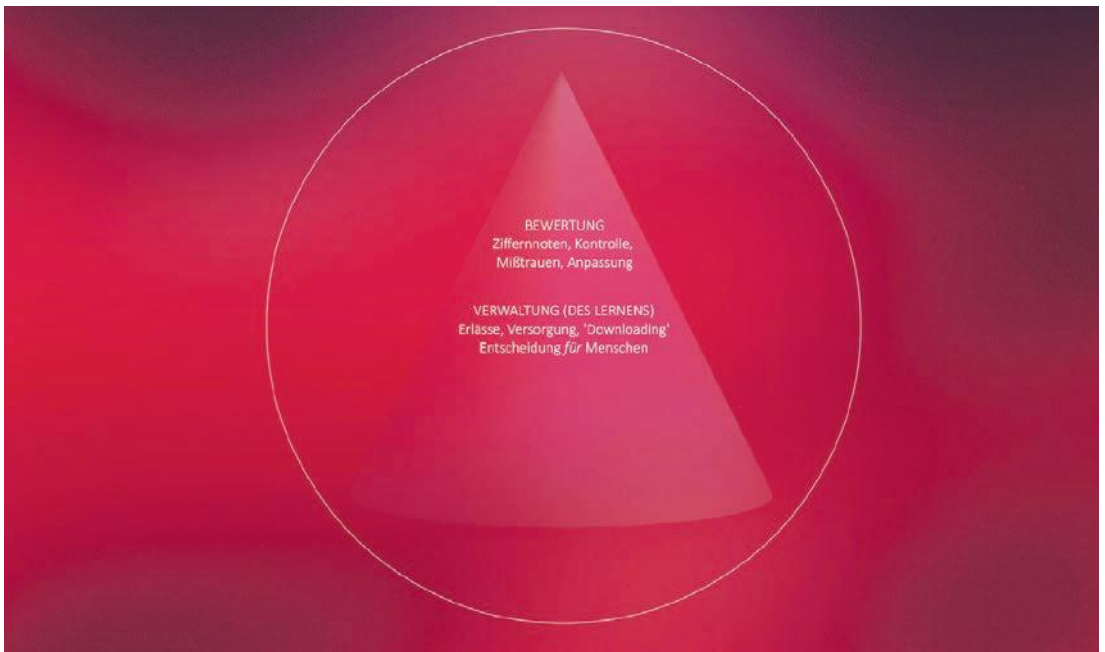
In den 1960er Jahren hatte der österreichisch-amerikanische Psychotherapeut Paul Watzlawick im Rahmen seiner Arbeit festgestellt, dass sich die Probleme seiner Klienten auf zwei grundlegende Arten unterscheiden ließen:

Eine Fehllösung wird dadurch begangen und ein Spiel ohne Ende dadurch herbeigeführt, dass entweder eine Veränderung erster Ordnung dort versucht wird, wo die Lösung nur auf der nächsthöheren Stufe logischer Abstraktion gefunden werden kann (...)

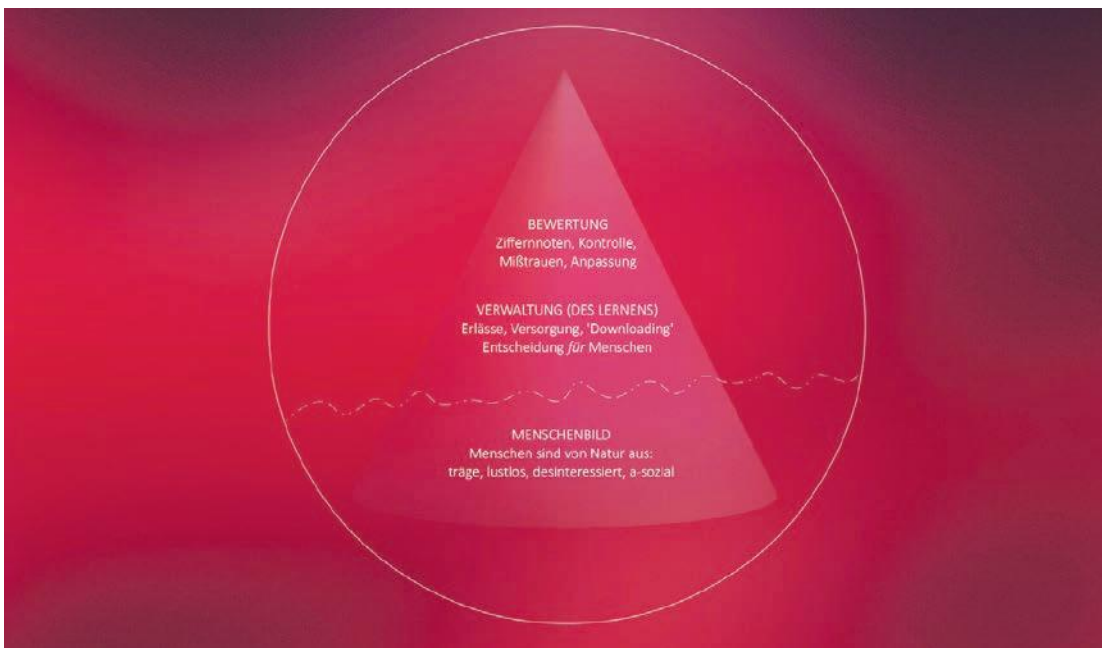
[oder] es wird umgekehrt eine Lösung zweiter Ordnung dort versucht, wo eine solche erster Ordnung angebracht wäre; eine Lösung wird also auf der falschen Abstraktionsstufe angestrebt und führt zu Paradoxien. (Watzlawick/Weakland/Fisch, 1974)

Welcher Zusammenhang besteht zwischen diesen Erkenntnissen und dem Schulsystem der Gegenwart?

Betrachtet man die Organisation von Schule im Allgemeinen, fallen zwei grundsätzliche Merkmale auf, mit denen Schule auf die gesellschaftlichen Erwartungen von *Sozialisation, Selektion und Qualifikation* reagiert:



Mithilfe des Eisbergmodells lässt sich zeigen, welches Menschenbild unter der sichtbaren Oberfläche wirkt und den institutionellen Merkmalen von Schule zu Grunde liegt.



Innerhalb des gegenwärtigen Systems sind die Möglichkeiten auf Verhalten zu reagieren, das dem reibungslosen Ablauf der „Versorgung“ mit Kompetenzen und der Defizitkultur entgegenläuft, stark eingeschränkt. Dies kann an zwei Beispielen verdeutlicht werden. Verweigern sich ein oder mehrere Schüler – aus welchen Gründen auch immer – dem allgemein anerkannten Programm des Lernens, reagieren die Zuständigen für gewöhnlich mit mehr Kontrolle, mehr Regulierung und mehr Zwangsmaßnahmen. Führt dies nicht zum gewünschten Erfolg folgen noch mehr Kontrolle, noch mehr Regulierung und noch mehr Zwangsmaßnahmen. Ebenso wird schlechten Noten mit mehr Unterricht, mehr Hausaufgaben und mehr Formen des Testens usw. begegnet.

Diese Spirale des *Mehr desselben*-Rezepts führt früher oder später zwangsläufig zum „Burn-Out“ oder „Bore-Out“, wobei dieses aufgrund der Rollenzuweisung eher die Lehrer, jenes eher die Schüler betrifft.

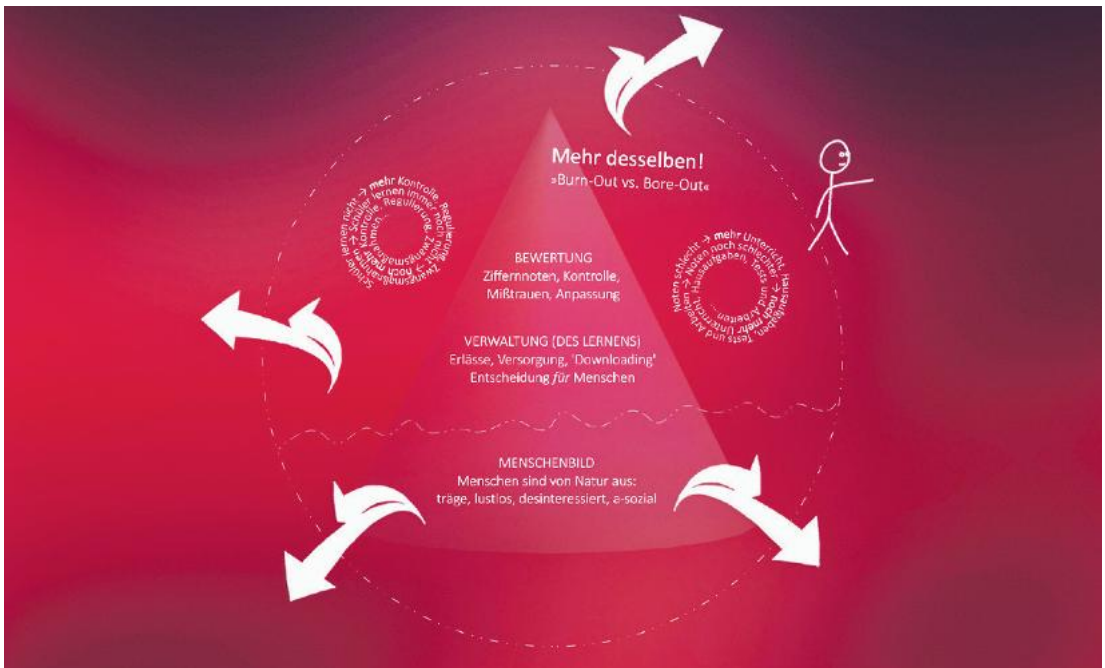
Und nun der Rückgriff auf die Geschichte vom Anfang: Wie John Lennon befinden auch wir uns, symbolisch gesprochen, gera-

de mitten in der Nacht und versuchen, bei zunehmend schwindenden Kräften und Entfremdung der Lernfreude buchstäblich etwas herbei zu „zwingen“. Dies aber, so meine These, steht der eigentlichen Natur des Lernens, das sich auf Spontaneität und Freiheit gründet, wesentlich entgegen. Und so ist es uns – im Gegensatz zum Musiker – noch nicht gelungen, aus dem endlosen Kreislauf der stets selben Lösungsrezeptur auszusteigen. John Lennon hat dies intuitiv vollbracht. Durch die Entscheidung sich schlafen zu legen, eröffnete er in Bezug auf den Schaffensprozess einen völlig neuen Bereich, der mit den ursprünglichen Bemühungen nichts mehr zu tun hatte.

Ich schlage dasselbe für das System Schule vor.

Was dringend not tut, ist ein „kreativer“ Sprung vom bisherigen Denken erster Ordnung hin zu einem Denken, das die Institution Schule unter völlig veränderten Bedingungen betrachtet:





Welche Gestalt die Organisation des neuen Lernens am Ende konkret auch haben wird, einige wichtige Punkte lassen sich bereits jetzt ausmachen.

Freiheit wird in diesem Kontext als „schöpferisches Tätigsein“ im Sinne Erich Fromms verstanden. Bei Fromm ist der Begriff der Freiheit von dem des Sinns nicht zu trennen. Nur wenn wir uns in unserem Handeln als frei erleben und selbst-verantwortlich handeln, ist es uns als Menschen überhaupt möglich, Sinn zu erfahren.

Dass dies im Rahmen der momentanen Fremdverwaltung und -steuerung von Schule unmöglich ist, erklärt sich von selbst. Ebenso, dass der von Schülern und Lehrern gleichermaßen empfundene Widerspruch zwischen institutioneller Verwehrung von Freiheit einerseits und der Forderung nach Erziehung zur Mündigkeit andererseits tatsächlich

unauflösbar ist. (Ergo die zahlreichen Ersatzbefriedigungen als Ausdruck empfundener Sinnlosigkeit wie Unterrichtsstörungen, Notengefeilsche, Mobbing, Gadgetfixierung. Die Optimierung von Menschen ist noch nie ohne Kollateralschäden von statten gegangen.)

Mit anderen Worten: Nur wer Grenzen dadurch setzt, dass er die eigene Freiheit zum Ausdruck bringt, kann von seinem Gegenüber dasselbe erwarten.

Dabei geht es vor allem um die empfundene Freiheit aller an Schule Beteiligten.

Sicher: Wer frei ist, kann Verantwortung übernehmen. Aber nur in dem Maße wie der Betroffene sich auch frei fühlt, nimmt die Wahrscheinlichkeit zu, dass er entsprechend handelt. Das aber muss erfahren werden.

Das Spektrum der Mitbestimmung reicht dann von gemeinsam erarbeiteten Kompetenzschwerpunkten über demokratische Entscheidungsprozesse, die Außengestaltung der Schule, extracurriculare Aktivitäten bis hin zur Aushandlung gemeinsamer Bewertungsmaßstäbe.

Die zweite notwendige Voraussetzung für einen kreativen Sprung in das Denken zweiter Ordnung sind *Wertschätzung und Vertrauen*. Damit betreten wir den wahrscheinlich sensibelsten Bereich von Schule überhaupt.

Natürlich benötigt jeder Mensch eine Spiegelung, ja sogar Bewertung seines Tuns von außen. Aber wie viele Akteure von Schule wären derzeit wirklich bereit, die traditionelle Bewer-

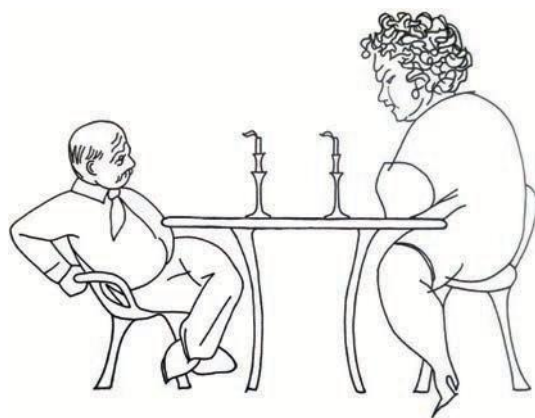
tung durch eine aussagekräftige Alternative zu ersetzen? Und welche Politik stellt dafür die Rahmenbedingungen bereit? Eine differenziert-persönliche Bewertung als Fließtext bedarf nun mal völlig anderer Ressourcen und Denkmuster als die schlichte, mündliche Aussprache einer Zahl.

Wertschätzung nicht bloß auf dem Papier stellt außerdem die gesamte Defizitkultur von Schule in Frage. Fehler zu machen wäre dann Teil des Lernprozesses. Ziele nicht oder nur teilweise zu erreichen, Iteration, Dinge immer wieder anders zu tun – all das wäre: In Ordnung.

Die empirische Vertrauensforschung (Schweer/ Padberg, 2002; Schweer, 2008) der Schule schließlich hat außer Banalitäten („Um Vertrauen herzustellen, müssen Lehrer in ihrem täglichen Handeln wahrhaftig, ehrlich und verlässlich sein“) bisher nichts Gewinnbringendes zu Tage gefördert.

Vollkommen außer Acht gelassen wird m.E. vor allem die Tatsache, dass Vertrauen nur dort entstehen kann, wo Wahrheit in den Hintergrund rückt. Wie schon beim double bind der Freiheit sehen sich die Schüler also auch hier einer unmöglichen Aufgabe gegenübergestellt: Vertraue deinem Lehrer, auch wenn er die Macht hat, dich zu benoten. Dass aber Doppelbindungen krank machen, ist eine alte Therapeuten-Weisheit.

Ein typisches Beispiel für Double bind. Aus: Watzlawick, 1974



„Deine Nachgiebigkeit geht mir auf die Nerven - wann wirst du es lernen, dich durchzusetzen?“

Schließlich würde es, um die entwickelten Änderungen durchzusetzen, offensichtlich eines

völlig anderen Menschenbilds bedürfen als das, was unsere Schulen über Jahrhunderte transportiert und in einer Art *self-fulfilling*

prophecy konsequenterweise umgesetzt haben: Wer davon ausgeht, dass alle Menschen von Natur aus gleich – nämlich faul, desinteressiert und egoistisch – sind und sie dementsprechend behandelt, d.h. maßregelt, kontrolliert, konditioniert, ihnen misstraut und versucht sie anzupassen, wird genau die „Sorte“ Mensch hervorbringen, die er sich zuvor ausgemalt hat.

Wer dagegen einmal verstanden hat, dass wir alle *existenziell* nach Selbstwirksamkeit, Autonomie und sozialer Eingebundenheit streben (Deci/Ryan, 1993), dem wird das Umdenken und entsprechende Handeln nicht sonderlich schwer fallen.

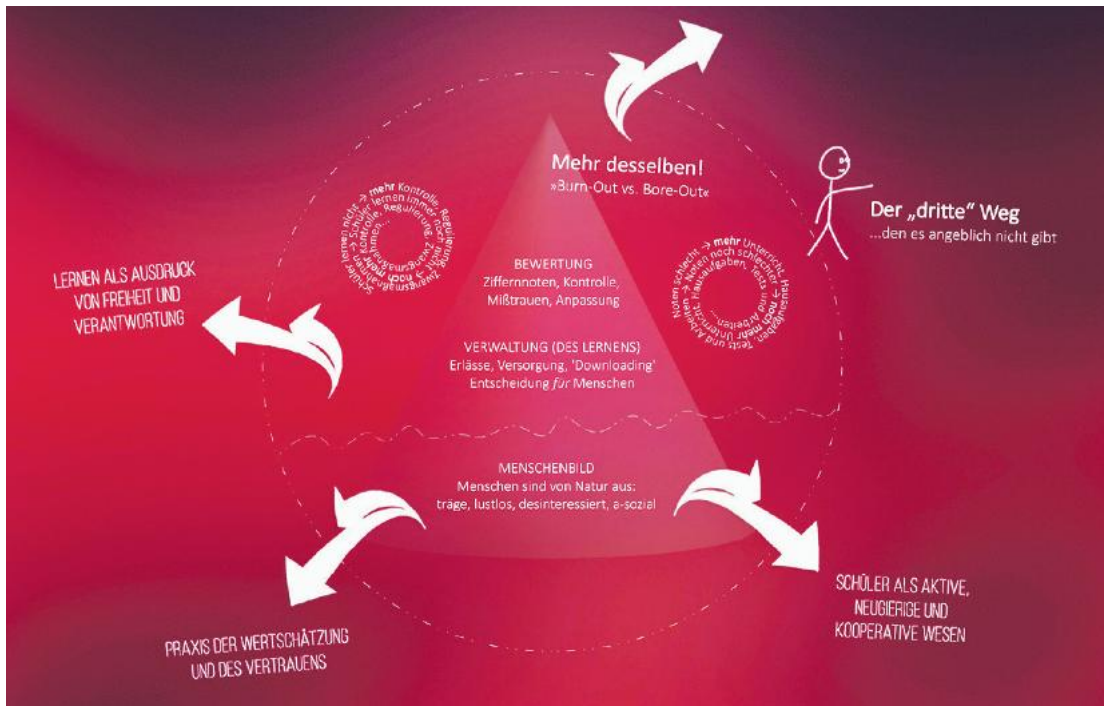
Peter Senge hat es einmal sehr schön ausgedrückt:

We basically create organizations which are like matter in the sense that they obtain an apparently independent existence outside ourselves, and then we become prisoners of those organizations. [...]

To me, here's the essence of what systems thinking is about: People begin to consciously discover and account for how their own patterns of thought and interaction manifest on a large scale and create the very forces by which the organization then 'is doing it to me.' And then they complete that feedback loop. The most profound experiences I've ever seen in consulting have always been when people suddenly say things like, 'Holy cow! Look what we are doing to ourselves!' (Scharmer, 2008)

In diesem Sinne wünsche ich so vielen an Schule Beteiligten wie nur eben möglich den Perspektivwechsel, dass es im Grunde gar nicht die Schule ist, in die wir jeden Morgen zur Arbeit gehen, sondern unser Kopf.

Und der ist bekanntlich rund, damit das Denken die Richtung ändern kann.



Literaturverzeichnis

Deci, E. und R. Ryan (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 02/93, 223-238.

Fromm, E. (1980): Die Furcht vor der Freiheit. München (dtv), 2000.

Scharmer, C.O. (2008) Theory U. Leading from the Future as it Emerges. San Francisco (Berrett-Koehler).

Schweer, M. (Hrsg.) (2000): Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Berlin (Springer), 2. Aufl. 2008.

Schweer, M. und J. Padberg (2002): Vertrauen im Schulalltag. Eine pädagogische Herausforderung. Neuwied (Luchterhand).

Watzlawick, P./J.H. Weakland/R. Fisch (1974): Lösungen. Zur Theorie und Praxis menschlichen Wandels. Bern (Huber), 3. Aufl. 1984.

Über den Autor:

Malte Strang unterrichtet Englisch und Philosophie an einem Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Er veröffentlicht regelmäßig Beiträge u.a. zu den Themen Schule und Bildungssystem auf seinem Blog neugierologie.org.

Katharina Lamprecht

Wie kriege ich die systemische Kuh auf's Eis? Und dann wieder herunter?

Ein persönlicher Erfahrungsbericht

Ich weiß gar nicht genau, wann ich angefangen habe, systemisch zu denken. Das liegt nicht unbedingt daran, dass ich ein schlechtes Gedächtnis habe, sondern hat vielmehr damit zu tun, dass es mir so schwer fällt, das „Systemische“, in meinem Denkprozess zu definieren.

Spätestens jedoch, als ich mit der Weiterbildung „systemische Pädagogik“ begonnen hatte, wurde ich gezwungen, Beschreibungen für mich zu (er-)finden, mit denen ich meiner Umwelt erklären konnte, was genau ich denn da nun lernte und wofür ich das ganze Geld ausgab. Mein, durchaus systemischer Hinweis, dass die Wochenenden im Odenwald für mich ein gehöriges Stück Urlaubserleben beinhalteten und der Geldabfluss sich schon allein durch den Wohlfühlzufluss rechne, wurde meist mit einer hochgezogenen Augenbraue quittiert und, in meinem Erleben, nonverbal angezweifelt. So nach dem Motto, Weiterbildung und Urlaub? Ein Paradox! Aber abgesehen davon fiel es mir auch wirklich schwer, zu erklären, was ich denn da nun „lernte“. Und meine nebulösen Hinweise auf „na ja, wie soll ich sagen, wir sind da halt so systemisch unterwegs“ befriedigten auch niemanden. Als allerletzten mich selber.

So habe ich mich nun aufgemacht und versucht, zusammenzutragen, was für mich das systemische Denken ausmacht. Blöderweise veränderte sich meine gefundene Begründung mit jedem Wochenende – und tut es immer noch. Und, auch blöderweise, nicht dahingehend, dass ich die eine, alte Defini-

tion einfach durch eine Neue ersetzen könnte. Nein, ich muss die alten immerzu erweitern, so dass meine Erklärungsversuche in abendlichen Runden dazu neigen, die Geduld meiner Zuhörer arg zu strapazieren. Nicht selten werde ich inmitten meiner eloquenten Ausführungen mit der Frage: „Noch ein Weinchen?“ oder „Das ist ja spannend, gibt es dazu auch einen Film? Ich war ja neulich im Kino...“ unterbrochen.

Weit weg von jedem Anspruch auf wissenschaftliche Korrektheit versuche ich es daher mit *meiner* Geschichte der Systemik.

Gut nachzulesen und auch sehr verständlich ist die Tatsache, dass das systemische Arbeiten sich aus der Familientherapie entwickelte. Das ist ja auch irgendwie logisch, da die Familie als System allgegenwärtig und leicht einzusehen ist – im doppelten Wortsinn. Wenn also Familienmitglied A immer wieder auffällig wird und ein reines „rumdoktern“ an seinen Symptomen keine gewünschte dauerhafte Veränderung bringt, muss der Blick zwangsläufig auf die Mitglieder B und C fallen (manchmal sogar bis hin zu verstorbenen Urgroßeltern bei der Familienaufstellung). Wie verändert sich also der Symptomgeber A, wenn sich bei B und C etwas verändert? Wie sind die wechselseitigen Wirkungen? Welche Allianzen gibt es, welchen Einfluss hat die Art und Weise der innerfamiliären Kommunikation auf A, welcher Art sind die roten Fäden, die sich durch das Genogramm der betreffenden Familie ziehen?

Schnell wird hier klar, dass man mit dem typischen, linear – kausalen Denken und Beurteilen von Situationen nicht mehr weiter kommt. Warum ist A zu Hause so aggressiv? Weil er zu wenig Sport macht? Klingt seltsam. Also noch mal: wofür ist A zu Hause so aggressiv? Um darauf aufmerksam zu machen, dass da was nicht stimmt. Aha. Gucken wir mal, was da nicht stimmen könnte, was ist denn mit B und C so los... und schon sind

wir weg von der Gradlinigkeit und kommen zur Zirkularität. An einem runden Esstisch gibt es keinen dominanten Platz, kein wie auch immer geartetes Oberhaupt, ergo keinen Hauptverantwortlichen sondern nur Mitverantwortliche.

Spätestens hier war also klar, dass ein Problem etwas ist, an dem viele verschiedene Menschen und Systeme beteiligt sind. Und zwar Menschen, die miteinander in Beziehung stehen, miteinander agieren und durch deren gemeinsame Handlung (oder auch Haltung) andere beeinflusst werden. Auf keinen Fall ist es aber so, dass da EINER (oder eine Gruppe) ist, der ein Problem HAT. Ein Problem kann man in diesem Verständnis nicht haben, man kann es höchstens als eine Art Katalysator, der etwas ins Außen hin sichtbar macht, beschreiben.

Soweit so verständlich. Das habe ich alles auch so in meiner Coaching Ausbildung gelernt.

1. Systemische Erkenntnis: Zirkularität statt linear – kausal. Wofür statt warum. Klar soweit? Na logisch.

Bis dahin war also alles noch recht einfach und verständlich und ich begann, mich immer mehr mit der Hypnosystemik zu beschäftigen, das Thema Achtsamkeit rückte in den Vordergrund, besonders in Bezug auf die Kommunikation. Es war ganz wunderbar, wir redeten achtsam und wertschätzend miteinander und fragten uns wechselseitig die berühmt-berüchtigte „und wie war das für dich?“-Frage. Daneben fing ich an zu begreifen, was Paul Watzlawick mit seiner Frage nach der Wirklichkeit der Wirklichkeit gemeint hatte. Etliche Workshops und Bücher später hatte ich die Gewissheit, dass ich selbstverständlich niemals würde wissen können, was in der Welt meines Gegenübers gerade los sei und das ich mich bestenfalls mit fortwährendem Nachfragen und Feedbackschleifen an dessen Realität herantasten könnte soweit verinnerlicht, dass ich zur Gefahr in meiner

Familie wurde.

Meine Kinder reagierten, unverständlicher Weise, genervt auf meine andauernde liebevolle Betrachtung ihrer, ich bin jetzt mal ganz ehrlich, oft zu Recht, geäußerten Kritik am Lehrkörper des jeweiligen Schultages. Und auch ein „aber Schatz, der sieht das aus seiner Sicht vielleicht ganz anders als du. Könnte es nicht sein, dass...“ stieß nicht nur auf taube sondern auf weglaufernde Ohren. Gemeinsame Mahlzeiten nahmen wir fortan meist schweigend ein.

Ähnliches geschah in meinem Freundeskreis. Die Augen öffnete mir eine alte Schulfreundin, die sich am Telefon vehement über ihre doofe Nachbarin beklagte und bei mir natürlich auf systemisch geschulte Ohren und entsprechende Antworten stieß. Am Ende meinte sie lapidar: „Mit dir kann man nicht mal mehr lästern.“ Und wechselte das Thema. Das gab mir zu denken. Offensichtlich hatte mich meine ergänzende systemische Einsicht in eine gewisse Isolation getrieben.

2. Systemische Erkenntnis: Ich habe in meiner Wirklichkeit keine Ahnung von der Wirklichkeit anderer. Inselmodell. Macht im Innen Aha-Momente, im Außen aber eher Oha-Momente.

Ich löste das Problem für mich, indem ich mir sehr klar überlegte, wann ich systemisch und wann ich lästerlich sein wollte. Das klappte anfänglich ganz gut.

Der nächste Schritt auf dem Weg führte mich zu den Ego States. Spannende Sache. Und mal wieder so logisch. Natürlich sind wir nicht immer ein und derselbe. Und das Bild der inneren Anteile, des Teams in mir, das, je nach Lust und Laune mal eine Familienbande, mal eine Schulklasse und mal eine Theatertruppe war, begeisterte mich. Die hatten da viel Spaß miteinander. Mal bildete sich diese Gruppe, mal jene, es gab Einzelkämpfer und eingefleischte Zweierteams, die Loyalitäten wechselten ab und zu und immer wieder

tauchte so ein subversives Element auf (und das ist durchaus wertschätzend gemeint!), ein Zankapfel und Störenfried, der dafür sorgte, dass die Harmonie nicht zu groß wurde. Ich hatte also jetzt eine Menge Leute, auf die ich systemisch gucken konnte. Zum Glück leuchtete mir der innere Beobachter, der auf der bekannten Meta-Ebene hin und her wandert, auch gleich ein und ich konnte ihn prima integrieren. Der half mir beim Beobachten und Bewerten meines Team-Treibens. Zumindest immer dann, wenn ich daran dachte, ihn zu fragen.

Mit diesem Wissen und dieser inzwischen erarbeiteten inneren Haltung fing ich mit der Ausbildung „Systemische Pädagogik“ an. Und ziemlich schnell erweiterte sich mein Begriff von Systemik. Selbstregulation und selbstorganisierende Systeme wurden zu Schlüsselworten. Nun war das nicht ganz neu, auch die Autopoiese kannte ich (und hatte bis dato auch gedacht, ich hätte sie verstanden), aber das alles nun in Bezug zu, nun ja, mir zu setzen, das war wieder etwas ganz anderes.

Ein schöner Satz aus einem dieser Kurse ist mir in Erinnerung: „Entwicklungsprozesse sind Kaskaden von Ordnungsübergängen in kognitiven, emotionalen und verhaltenstechnischen Mustern“. Äh ja ne, ist klar.

Und was war nun nochmal systemisch? Ich kam verwirrter denn je nach Hause und hoffte dringend, dass mich keiner fragen würde, was ich tolles Neues gelernt hätte. Und mehr und mehr wurde mir bewusst, dass ich in zwei verschiedenen Welten lebte. Der systemischen, in der ich die Objektivität ständig in Frage stellte und mir vieles ganz logisch und selbstverständlich erschien und der Nicht-systemischen (objektiven), die eher meinem Alltag entsprach. Offensichtlich musste ich da immerzu hin und her switchen.

3. Systemische Erkenntnis: Ich bin eine Menge Ich's mit vorinstalliertem Meta-Beobachter (den es zu aktivieren gilt) und muss zwischen zwei unterschiedlichen Welten hin und her hüpfen.

Es wurde deutlich besser, als ich begriffen hatte, dass es nicht um richtig und falsch, guter und schlechter Welt geht (ja, ja, ich gebe zu, das hätte mir längst klar sein müssen, war es aber nur oberflächlich gesehen, ich hatte das noch nicht in jeder Zelle gespeichert), sondern dass beide ihre Berechtigung haben. Da, wo die Trivialisierung des Denkens wichtig ist, ist Linearität nicht verkehrt. Aber da, wo es lebt, wo es um Veränderungen geht, müssen der Wirklichkeitsbegriff und die Objektivität in Frage gestellt werden.

Gedanklich siedelte ich die Systemik irgendwo zwischen Kunst und Handwerk an. Zum Handwerk gehören Werkzeuge und das Wissen, wie man sie benutzt. Die Kunst besteht darin, beständig zwischen einer inneren und einer äußeren Welt, zwischen dem Systemischen und dem Linear-Kausalen hin und her zu hüpfen. Dieser andauernde Prozess macht den Systemiker zu einer Art Weltenwanderer, der seine Sensoren sehr fein auf die jeweiligen Umwelt- (und Innenwelt-) Bedingungen einstellen muss. Wie Captain Kirk von der Enterprise, der sich immer wieder von der heimatlichen Raumstation, ausgestattet mit (objektivem) Wissen und Informationen, aufmacht, um neugierig die unendlichen (systemischen) Welten zu erforschen. Und sich dabei in den unterschiedlichsten Dilemmata befindet, die er auf sehr flexibel Weise zu lösen versteht.

Damit konnte ich leben. Sich zu erlauben, viele Dilemmata zu haben, schien mir eine prima Lebenseinstellung zu sein. Zumindest solange es gelingt, sich möglichst häufig in einer inneren Balance zu befinden, um mit den verschiedenen Anforderungen, die daraus resultieren, gut umgehen zu können.

4. Systemische Erkenntnis: Systemisch leben heißt Achterbahn fahren: rauf und runter, Schleifen drehend, zurück blickend, verlangsamen, Fahrt aufnehmen und in unvorhersehbare Kurven rasend. Im Wissen, am Ende gut abbremsen und ankommen zu können.

Ich hatte nun immer mehr das Gefühl, zumindest für mich verstanden zu haben, was Systemik ist. Oder vielleicht besser: was sie alles sein könnte. Sobald ich aber versuchte, dieses Verständnis in eine Art Rahmen zu packen, wurde es schwierig.

Als nächstes kamen die Generischen Prinzipien, die die Rahmenbedingungen formulieren, die es für eine gelingende Selbstorganisation von Systemen braucht. Also welche Bedingungen sind für ein System nötig, damit Entwicklungsschritte vollzogen werden können. Und kann man die dann auch nachvollziehen? Und eventuell allgemeingültig so erklären, dass sie in den unterschiedlichsten Kontexten nutzbar sind? Quasi eine Meta-Überlegung mit Blick auf alle Systeme und Methoden?

Ich will hier nicht auf die Prinzipien eingehen, das würde viel zu weit führen. Nur so viel: wir haben sie umbenannt in „Delirische Prinzipien = Bedingungen für gute Parties“. Das hat deutlich zum Verständnis beigetragen!

All diese Wochenenden haben mir geholfen, zu verstehen, wie weit das systemische Denken reicht, dass es sich nicht auf die Organisationsentwicklung, die Pädagogik, den therapeutischen Kontext und Hundert andere Kontexte begrenzen lässt, selbst wenn man wollte. Dass, in letzter Konsequenz, wir Begriffe aus der Quantenphysik, (die ja auch keiner wirklich versteht oder erklären kann), verwenden müssen, um sie zu beschreiben. Der Beobachter bestimmt den Ausgang des Experiments, Resonanz, leere Räume, die doch nicht leer sind und so weiter. Dass die Suche nach einer allgemeingültigen Definition müßig ist, weil das Kernwesen des Systemischen die andauernde Veränderung ist. Und dass auch das, was mich ausmacht, meine innere Einstellung, mein intuitives Wissen und Verständnis von Zusammenhängen, meine Haltung gegenüber der Welt, dass all das nicht definierbar ist sondern grenzenlos. Sich verändernd, anpassend, erweiternd je nach Kontext und Bedürfnis.

Daher lautet die

5. Systemische Erkenntnis: Ich kann die Systemik nur mit vielen Worten und dann nur unzureichend erklären. Manchmal ist es besser, ich lass es ganz.

Und darin besteht für mich eine große Schwierigkeit. Wie schaffe ich es, dass, was ich für mich als bahnbrechend und für die Weiterentwicklung der Systeme (und damit auch aller gesellschaftlichen Systeme in der Welt) als eminent wichtig entdeckt habe, im Alltag so umzusetzen, dass ich einerseits noch gut damit leben kann, andererseits aber nicht in die Ecke der Seltsamen und Spinner gesteckt werde?

Zum Glück geht es offenbar nicht nur mir so, denn wir haben neulich festgestellt, dass Systemiker einer extrem wichtigen Begabung bedürfen: die des konspirativen Verhaltens. Wir erfahren alle, ganz nebenbei und unbewusst, eine Agentenausbildung, die uns befähigt, je nach äußeren Rahmenbedingungen mehr oder weniger offen systemisch zu sein. Das ist nicht immer befriedigend aber enorm hilfreich für die Gesunderhaltung des eigenen Systems. Wir sind also auch nicht-systemisch ganz ok!

Trotzdem wäre es wünschenswert, wenn das weniger und weniger notwendig würde und wir alle lernten, weiter und prozessorientierter zu denken und zu handeln. Es könnte so glatt zu der Entwicklung von tragfähigeren und für alle hilfreicherer Lösungen kommen. Systemik als neue Ethik könnte viel dazu beitragen.

Ich werde also vielleicht niemals dazu in der Lage sein, fließend, ohne Umweg und Umständlichkeit erklären zu können, was genau das systemische Denken ausmacht. Aber ich habe ein paar kurze Sätze gefunden, die ich ab und an mal einstreue.

Als systemisch denkender Mensch bin ich:

- permanent in Bewegung, um abzufragen, in welchem System ich gerade als wer

und wofür unterwegs bin.

- bereit, mein Denken und Handeln so auszurichten, dass es zu den dynamischen Prozessen von Menschen und Systemen passt.
- mir darüber bewusst, dass lebende Systeme nicht vorhersehbar sind. Und gestatte mir und anderen daher eine hübsche Portion Unvollkommenheit.
- offen gegenüber meinen inneren Widersprüchen und betrachte sie als wertvolle Hinweisgeber für unerfüllte Bedürfnisse.
- verständnisvoll mit und neugierig auf meine Zwickmühlen

Oder, kurz und knapp: Ich ersetze ein „entweder – oder“ durch ein „sowohl – als auch“. Diese Liste ließe sich noch lange fortsetzen. Und sicher wird sie sich für mich permanent erweitern. In dem wunderbaren Kinderbuch, „Das große Giggler Geheimnis“ von Roddy Doyle, gibt es sprechende Knäckebröte, die ziemlich systemisch vor sich hin quasseln. Sie sagen Sätze wie „Babies sind kleiner als Erwachsene. Ist das nicht interessant?“ Oder: „Manche Schlafanzüge haben Streifen, manche keine. Ist das nicht interessant?“ Und in der Knäckebröt-Welt sind das bestimmt spannende Fragen.

Ich schließe meinen Bericht also in der Hoffnung, dass es für den einen oder anderen Leser zutreffen möge, mit dem Lieblingssatz dieser Knäckebröte: „Die Systemik lässt sich schwer erklären. Ist das nicht interessant?“

Nachtrag:

Manchmal ertappe ich mich dabei, dass ich mitleidig auf all die (herab) schaue, die im systemischen Denken noch nicht soweit voran gekommen sind. Oder, noch schlimmer, die sich gar keine Gedanken machen. Wieso verstehen die das nicht? Der Zusammenhang ist doch klar, das ist doch alles so logisch! Da muss man doch, verflüxt noch mal, einfach nur Augen und Ohren aufmachen und seine ganzen alten Vorurteile und Glaubens-

muster über Bord werfen. Das ist doch nun echt nicht zu viel verlangt!

Zum Glück funktioniert mein innerer Beobachter inzwischen ab und an ganz gut, so dass ich mich in meiner Selbstgerechtigkeit von außen bewundern kann. Dann erschrecke ich und denke, hey, das bin doch nicht ich. Wo ist meine systemische Grundhaltung abgeblieben?

Und dann werde ich ganz still, komme auf den Boden zurück und versuche, diese anderen in ihren Bemühungen so zu sehen, dass erkennbar wird, sie tun auch, was sie können. Und da sind ja auch noch die Kontexte....

Es gibt für mich also noch eine andere systemische Erkenntnis, von der ich den Verdacht habe, dass sie sowas wie eine Grundlage bildet.

6. Systemische Erkenntnis: Sei demütig, tolerant und bescheiden. Jeder tut, was er kann und ich bin nicht besser als mein nächster Nachbar.



Illustration aus Gordon und Tapir
Esslinger, 2014

Vogd, Werner (2014)

Welten ohne Grund. Buddhismus, Sinn und Konstruktion.

Heidelberg: Carl Auer, 269 S., hrsg. von Pörksen, Werner: Systemische Horizonte – Theorie und Praxis

Die Reihe Systemische Horizonte vereint Themen, die sowohl den Grenzen als auch den Verbindungen des systemischen Denkens zu anderen Perspektiven nachgeht und deren Schnittstellen und Zwischenwelten erkundet. Mit dem vorliegenden Band kommt dem Zusammenhang konstruktivistischer und buddhistischer Perspektiven eine besondere Aufmerksamkeit zu. Während Der Baum der Erkenntnis (Maturana & Varela 1987) ein mittlerweile zur Grundlagenliteratur gehörendes Werk im systemischen Diskurs geworden ist, scheint Der mittlere Weg der Erkenntnis (Varela & Thompson 1992) weniger rezipiert, obwohl der theoretische Zusammenhang zwischen Konstruktivismus und Buddhismus mehr als offensichtlich ist. Die Erweiterung des systemischen Denkens findet in der buddhistischen Praxis eine Entsprechung. Werner Vogd bietet sich als Kenner beider Perspektiven an. Im Epilog kommt sein persönlicher Kontext zur Sprache. Etwa über einen Zeitraum von 20 Jahren gelang es ihm zunehmend mehr diese zwei Welten zu verbinden: Wissenschaft und buddhistische Praxis.

Das Buch entstand zeitnah zum DFG-geförderten Forschungsprojektes Buddhismus im Westen: eine praxistheoretisch informierte Rekonstruktion buddhistischer Schulungs-

institutionen im deutschsprachigen Raum (2013, mit einer Laufzeit von 6 Jahren). Genau dieser Herausforderung begegnen die Leser*innen im ersten Teil des Buches in der Auseinandersetzung mit der westlichen, im zweiten mit der östlichen Perspektive und im dritten Teil folgt ein Dialog der beiden mit Blick auf die Praxis.

In der Darstellung der verschiedenen Perspektiven zeigt sich eine besondere Art und Weise des Umgangs mit der Sprache. Immer wieder werden an den Grenzen von Sprache bezogen auf ihre lineare Kausalität (v.a. auch auf ein Selbst, das tut) Formulierungen verwendet, die Alternativen zum dualen Denken ermöglichen. Gleichermäßen erfordern bestimmte Theorien eben gerade die Formulierungen objektiver Gültigkeiten. Dies noch mehr zu reflektieren, hätte ich mir vom Autor gewünscht, gerade weil das zentrale Thema die Beobachterperspektive ist. Indem Systeme ihre Informationen in dem Sinne verarbeiten, dass ein Unterschied einen Unterschied auslöst (S. 108), stellt sich diese Frage auch bezogen auf den Autor selbst. Im Vorwort (S. 11) betont er: „Es geht um ein gefühltes Leben, das in seiner Expressivität und Reflexivität das hervorbringt, was es in seiner Praxis lebt – und zwar innerhalb des dynamischen Beziehungsgefüges, dessen es sich verdankt“.

Zentral steht die Frage nach dem Sinn, nach dem Ich, dem Selbst bzw. dem Selbstbewusstsein. Diese Konzepte werden aus der Sicht dreier ausgewählter Perspektiven beschrieben sowie in ihrer kulturellen Verschränktheit zur Erklärung des ICH-Erlebens als Denkweise und als Praxis reflektiert:

- Buddhismus - hier vor allem mit Bezug auf den Pali-Kanon
- Konstruktivismus (neurobiologisch) -



hier vor allem mit Bezug zu den Erkenntnissen von Humberto R. Maturana & Francisco J. Varela

- Theorie der Sinnbezüge (soziologisch) - hier vor allem mit Bezug zu den Erkenntnissen von Peter Fuchs

Der Hinwendung zur westlichen Perspektive (Konstruktivismus & Sinn) wird als Überschrift vorangestellt: *Erkenne dich selbst*. Auf einer Skala zwischen Objektivismus und Solipsismus erfolgt die Skizzierung westlicher Denkart zur Erklärung von Erkennen. Auf knapp 100 Seiten gelingt es dem Autor gut, den vielfältigen systemisch-konstruktivistischen Perspektiven einen angemessenen Raum zu geben und durch anschauliche Beispiele zu ergänzen. Als Einführung jedoch hätte jede einzelne Perspektive mehr Ausführlichkeit gebraucht. An dieser Stelle kann deshalb bereits darauf verwiesen werden, dass der Text eine*n des Systemischen kundige*n Leser*in voraussetzt. Durchgängig erfolgen zahlreiche Literaturverweise. Die Lesbarkeit nicht störend, befinden sich die insgesamt 485 Anmerkungen und Literaturverweise im Anhang. Hier gibt es außerdem ein Abkürzungsverzeichnis zu den buddhistischen Texten im Pali-Kanon, ein Personenregister und das Literaturverzeichnis.

Systemtheoretische Zusammenhänge werden zunächst aus der Technik, Chemie und Biologie entnommen und in Begriffen wie Regelkreisläufe, Selbstorganisation, Kybernetik und Autopoiesis diskutiert. Darüber hinaus wird mit H. v. Foersterns Unterscheidung in triviale und nichttriviale Maschinen argumentiert und später wiederholt mit dem Konzept der „self-fulfilling prophecy“. Insgesamt geht es um die Frage wie sich Leben selbst erzeugt, wie wir Wirklichkeit erfinden und uns selbst in dieser rekursiv handelnd erfahren. Zur Überwindung der zweiwertigen Logik wird die Möglichkeit polykontextualer Beschreibung zur Darstellung von Selbstreferenz und Paradoxien herangezogen (Polykontextualität nach Gotthard Günther).

Sie „hilft aus dem Dilemma der klassischen zweiwertigen Logik, demnach ein System entweder nur tautologisch (mit sich identisch) oder paradox (mit sich nicht identisch) beschrieben werden kann (...) Sie (Systeme, BJ) stellen gewissermaßen ein Reflexionsverhältnis dar, das die Einheit ihrer Differenz organisiert, indem immer neuen Relationen in den Fluss ihrer Organisation eingeschrieben werden“ (S. 50f, Hervorh. i. Orig.). Jede der hier herangezogenen Theorien führt die sprachlichen Möglichkeiten in einem mehr oder weniger ausgeprägten Maße an ihre Grenzen. Insofern erscheinen die Ausführungen als ein unermüdliches Ringen um Verständlichkeit. Dieses setzt sich in der Auseinandersetzung mit Wahrnehmungsprozessen fort. Wahrnehmung als Kognition und Handlung dient entsprechend der Auffassung von Maturana & Varela: „Jedes Tun ist Erkennen und jedes Erkennen ist Tun.“ (1987, 32) der Herstellung einer kohärenten Wirklichkeit, dessen Prozess an den Körper gebunden ist. Handlung lässt sich als verkörperte Kognition (in Anlehnung an Damasio) beschreiben. Schließlich wird die doppelte Kontingenz (Luhmann) herangezogen um sich den gemeinsamen Konstruktionsprozess von Wirklichkeiten in sozialen Systemen zu nähern. Auch hier erscheint, wie auf den vorgängigen Seiten auch, beständig die von Bateson unter Bezugnahme auf Spencer-Brown ausformulierte Information als Unterschied, der einen Unterschied macht. So werden Autor*innen und Denker versammelt, die aus westlicher Perspektive Möglichkeiten des Umgangs mit dem Thema der Konstruktion des Selbst liefern bevor im darauf folgenden zweiten Teil des Buches die östliche Perspektive erfasst wird.

Etwa 40 Seiten werden darauf verwendet, die buddhistische Perspektive vor allem als intellektuelles Konzept vorzustellen und mit der beschriebenen Praxis in Verbindung zu setzen. Dazu positioniert sich der Autor sehr deutlich, Erfahrungen können im Text nicht vorweggenommen werden. Mit der buddhis-

tischen Praxis vertraute Leser*innen finden eine gute Zusammenfassung, die mit etlichen längeren Zitaten von unterschiedlichen buddhistischen Lehrern angereichert ist. Dadurch bleiben die eher komplex formulierten Lehrreden innerhalb der Zitation und der Text selbst in einer gut lesbaren Form. Vor allem geht es um die Frage nach der Funktion des Bewusstseins. Die buddhistische Lehre ist im Sinne eines selbstreferentiellen Erkenntnis-systems mit ihrer Praxis dienlich, die Natur des eigenen Geistes zu erkennen. Der Text lehnt sich den drei Bereichen der buddhistischen Schulungspraxis an, die auf ethisches Handeln, Geistesschulung und Erkenntnis fokussieren. Am Ende dieses Abschnittes findet sich der Zusammenhang zwischen Erkennen und Handeln in der Betrachtung des Achtfachen Pfades. Insofern verweisen die buddhistischen Perspektiven auf eine konkrete Lebenspraxis.

Zunächst wird der Klärung des Verhältnisses von Geist und Materie in der Beschreibung der fünf Aggregate des Geistes (kandha) nachgegangen. Dieses Konzept kann besonders dazu beitragen, den Prozess der Konstruktion von Wirklichkeiten intellektuell zu verstehen. Das Ausmaß einer ganzkörperlichen Erfahrung dieses Prozesses basiert allerdings auf der regelmäßigen praktischen Übung. Zentral wird dabei das Gesetz der bedingten Entstehung (*paṭicca samuppāda*), „es schildert das Geflecht der Bedingungen für die Entstehung aller körperlichen und geistigen Erscheinungen.“ (S. 130). Hier erklärt sich auch bereit, dass kein unabhängiges Selbst in den Erscheinungen zu finden ist. „Das Ich – oder besser das reflexive Selbstbewusstsein – erscheint im Daseinsstrom als momentanes Aufblitzen von Bewusstseinsmomenten, die aus einem komplexen Bedingungsgeflecht heraus entstehen“. Was sich „finden lässt, ist allein ein Bewusstwerden, das auf Prozessen beruht, die nicht einem Selbst zugerechnet werden können, sondern die von unzähligen Faktoren herrühren, welche letztlich die ganze Weltdynamik in ihrer Evolutionsgeschich-

te beinhalten müssen“ (S. 137, Hervorh. i. Orig.). Die buddhistischen Grundlagen dieses Erkenntnisprozesses zeigen sich in den vier edlen Wahrheiten (die Wahrheit vom Leiden, seiner Entstehung, seiner Erlöschung und dem dorthin führenden Pfad), die schließlich die Bedeutung der Schulung des Geistes hervorheben. Der Autor gibt einige praktische Beispiele meditativer Versenkung, die geeignet sind, die „Qualität des Bewusstseins“ (S. 138) zu erhöhen. Der geistige Prozess ermöglicht sich sein eigenes Erkennen zu erkennen. So entsteht Wissensklarheit bzw. Erkenntnis über die Natur des eigenen Geistes. An dieser Stelle verweist der Autor auf die vier Grundlagen der Achtsamkeit (Achtsamkeit auf Körper, Empfindungen, Geisteszustände, Geistesinhalte) als eine allgemein praktizierte meditative Betrachtung. Eine Praxis, die darauf ausgerichtet ist, erzeugt zunehmend mehr heilsame Handlungen. „In der Einheit von Erkennen und Handeln kann nur der ethisch handelnde Geist zu den tieferen Ebenen der Erkenntnis seiner eigenen Natur vordringen, da entsprechend dem Gesetz der bedingten Entstehung dieser Geist selbst die Voraussetzungen für den zukünftigen Prozess des Bewusstwerdens hervorbringt“ (S. 150).

Die abschließenden 60 Seiten sind dem Dialog der beiden o.a. Perspektiven gewidmet und damit der eigentlichen Intention des Buches. Ichhaftigkeit und Selbsterleben lassen sich aus beiden Perspektiven im Sinne postmoderner Beschreibungsverhältnisse erklären und mögliche Auswege aus der Verdinglichung des Geistes als substanzloses Phänomen reflektieren. Es wird festgestellt, dass „das Bewusstsein kein Ding, sondern die emergente Eigenschaft bedingter Prozesse darstellt“ (S. 163, Hervorh. i. Orig.). Das buddhistische Gesetz des bedingten Entstehens wird deshalb in Begriffen des neurobiologischen Konstruktivismus diskutiert. Auf diese Weise beginnt eine wechselseitige Betrachtung der Phänomene des Bewusstseins insoweit wie das in Sprache möglich ist. Außen und innen erscheinen nun als verschiede-

ne Perspektiven eines in der Tiefe verbundenen Vorgangs jenseits gesprochener Sprache. Es wird auf das Paradoxon hingewiesen, eine Weltsicht zu kultivieren, in der die Frage nach dem Sinn verschwindet. Damit wird der Überzeugung Nachdruck verliehen, dass sich Leben aus sich selbst heraus organisiert und nicht um etwas zu erreichen. „Programm- und Zweckbegriffe sind also post-hoc-Rekonstruktionen des Beobachters, sie stellen jedoch keine angemessene Erklärung komplexer Lebensformen dar“ (S. 178, Hervorh. i. Orig.). Beobachter*innen verdichten sozial-konditionierte Differenzierungen innerhalb verkörperter kognitiver Prozesse zu einer eigenen sinn- und bedeutungsvollen Wirklichkeit. Es entsteht das Dilemma egozentrische Motive handlungsleitend werden zu lassen, solange bis die Illusion des Ich als Störfaktor erkannt wird, der den Kontakt mit der Wirklichkeit behindert (Buddhismus). Dann kann mitweltliche Öffnung geschehen. Es wird erneut darauf verwiesen, wie ethische Prinzipien auf der Basis vollkommener geistiger Gesundheit auf Erkennen und Handeln wirken. Schließlich folgt noch die Hinwendung zur Bedeutung der Gefühle, wie sie bereits im ersten Teil des Buches thematisiert wurden. Erlebte Widersprüche werden nicht als biologisch sondern als kulturell bedingte Gefühle innerhalb von Beziehungen erkannt. „Die Geschichte unserer Beziehungen zu anderen und zu uns selbst erscheint (...) buchstäblich in unsere Leiblichkeit eingeschrieben“ (S. 193).

Schließlich gelangt der Dialog an einen Punkt, die Befruchtung der konstruktivistischen Perspektive durch die buddhistische Praxis als notwendige und längst fällige Beziehung auszuleuchten. Insoweit es gelingt die spezifische kulturelle Semantik zu durchschauen, kann die Beziehungsnatur des Selbst anerkannt und in der Kommunikation Bewusstheit reflexiv werden. Kommunikation erlangt dadurch besondere Bedeutung für transformative Prozesse.

Das Buch ist geeignet für Menschen, die sich

der konstruktivistischen Perspektive verbunden fühlen und die praktischen Konsequenzen an den Grenzen dieser Theorie spüren. Wie kann Beobachtung beobachtet werden und welche tradierten Erfahrungen bieten sich jenseits des dualistischen In-Sprache-Sein an? Die Leser*innen erwartet eine anspruchsvolle Auseinandersetzung mit zwei Welten, die einander ergänzen. Möglicherweise interessiert das Buch Leser*innen, die irgendwie zu einer meditativen Praxis gekommen sind und hier auf eine theoriegeleitete Erklärung treffen.

Literatur:

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

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

Birgit Jäpelt

Detlef Scholz (2016):

#Familie Entspannter Umgang mit digitalen Medien.

Carl-Auer Verlag, ISBN: 978-3-8497-0145-1, 176 Seiten: 17,95 Euro



Für das Kind das Beste. Oder für die Eltern? Oder das Beste für die Familie. Die Medien-nutzung ist ein Thema, was viele spaltet. Wie viel Medienkonsum ist gut? Wie viel in welchem Alter? Welche digitalen Medien in der unüberschaubaren Vielfalt sind überhaupt

zu empfehlen? Welche Medien sind zu Vermeiden. Ein wahres Streitthema: Jeder weiß etwas Anderes. Viele wissen es besser.

Dabei wird häufig vergessen, dass eine Familie kein Marktplatz digitaler Medien ist, den es zu schützen, zu kontrollieren oder zu gewinnen gilt. Eine Familie ist ein Platz, an dem Menschen gemeinsam ihr Leben gestalten. Das Thema Medien ist nur eine Facette davon. Und damit rücken im Band von Detlef Scholz nicht die Fragen in den Mittelpunkt, wie Eltern ihre Kinder am besten durch Zeitkontingentierungen in der Mediennutzung konditionieren können. Viel mehr steht die Fragen nach einem verantwortungsvollen Umgang im Zentrum und wie das Zusammenleben einer Familie mit und ohne Medien aussehen kann. Nicht Medien sind das Bestimmungsstück an sich, sondern wie ein Zusammenleben in einer Familie ausgehandelt werden kann.

Das Buch kleidet sich dazu als Mutmacher für die Eltern, wie schon die Formulierung der provokanten bis ironischen Überschriften erahnen lässt wie zum Beispiel in Kapitel 3 die Perspektiven auf die Familienmitglieder:

- Mama will nur chatten
- Papa kennt sich aus
- Das Monopol der Töchter
- Die Macht der Söhne

Damit ist klar: Es gibt verschiedene Rollen, es gibt verschiedene Bedürfnisse und eine wichtige Botschaft: „Ist es überhaupt möglich, dass wir [als Eltern, Anm. d. Verf.] in nahezu allen Situationen (...) vorbildlich handeln können?“ (S. 7). Die Antwort ist nein. Und das scheint nach Scholz auch gar nicht nötig. Denn es geht nicht um eine „didaktisch durchdachte Erziehung“ (S. 9), sondern um ein stetiges Ausloten, was meine Bedürfnisse sind (Eltern) und was Deine Bedürfnisse sind (Kinder). Letztlich geht es um ein in Beziehung sein, was die digitalen Medien gleichermaßen einschließt und ausschließt „für ein schönes Miteinander und Leben nicht gegen die Medienwelt.“ (S. 11).

Zur Klärung und Selbstklärung des Themas hält das Buch eine Reihe von Reflexionsfragen, Checklisten, Anregungskästen und metaphorische Bilder wie zum Beispiel der

Anregungskasten Fahrrad (S. 37f) bereit. Anhand der bildlichen Bezugnahme auf das Erlernen des Fahrradfahrens und der dazu nötigen Fähigkeiten erfolgt ein kreativer Übertrag auf das Erlernen des Umgangs mit Medien in der Familie. Aber auch die Bedeutung im Gespräch zu bleiben wird unter dem Kapitel Familienchillen (S. 136) eingegangen. Für einen verantwortungsvollen Umgang mit Medien ist dafür ein Austausch über die gemeinsame Wochenendplanung hilfreich (Planungsvorlage S. 139). Hier kann ausgelotet werden, wann gemeinsame oder familienbezogene Aktivitäten stattfinden und was jeder für sich selbst für Wünsche und Bedürfnisse hat, die er sich erfüllen möchte. Das Buch folgt damit dem Motto, wo kein Gespräch stattfindet, besteht auch keine Beziehung.

Fazit: Dieses Buch stellt das Familienleben in den Mittelpunkt. Es selbst liest sich erfrischend, fast wie ein Familienlesebuch. Es lädt dazu ein, dass Wagnis einzugehen, dieses Buch vielleicht sogar gemeinsam zu lesen. Ganz klassisch in der Manier von Gutenberg.

Thomas Prescher, Dr. phil. Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Fachgebiet Pädagogik der TU Kaiserslautern.

Ludger Kühling

Das Problem, der Spruch, die Lösung. Aphorismen in Beratung, Therapie und Supervision.

Göttingen, 2015 (Vandenhoeck & Ruprecht), 164 Seiten; Buch und 86 Karten
ISBN 978-3-525-40374-7, 35,00 Euro;



Es hört sich gut an: Ein Problem – ein Spruch und dann die Lösung – und das Spannende: es funktioniert. Ludger Kühling erläutert zunächst fachkundig, welcher Art die Sprüche denn sein sollten, ohne den Anspruch zu erheben, im Ein-

zeln zu klären, ob es denn nun Aphorismen, Sprüche oder Sentenzen sind, die sich als hilfreich erweisen. Es geht um „Sprüche in psychosozialen Kontexten“ (S. 15), die helfen können, dass der Einzelne sein eigenes Lösungspotential in sich entdeckt und ihm auf die Spur kommt. Ob er das für sich alleine oder mit Hilfe eines Beraters macht, ist zunächst ihm überlassen.

Doch der Spruch braucht ein „passendes theoretisches Narrativ“ (S. 18) – und das bietet der Konstruktivismus. Es bietet sich an, philosophische und systemische lebenspraktische Beratungspraxis zu vergleichen – mit dem Ergebnis, dass beide sich ergänzen und befruchten können. Der Vergleich wird anhand von 29 einzelnen Faktoren durchbuchstabiert – und kommt zu überraschenden und überzeugenden Ergebnissen.

Im zweiten Teil des Buches kommentiert Kühling die einzelnen Sprüche und hilft so auch einem ‚Nicht-Germanisten‘ und ‚Nicht-Philosophen‘ angemessen mit den doch komplexen Kürzesttexten umzugehen. Zu jedem Spruch werden dabei, neben Interpretations- und Verständnisansätzen, auch Fragen und Handlungsanregungen angeboten, die den direkten Einstieg in die Arbeit erleichtern.

Der dritte Teil stellt die „Sprücheberatung“ als eine „Form der Ultrakurzberatung“ (S. 115) vor. Das kleinschrittig entwickelte Vorgehen lässt sich nachvollziehen und im Beratungskontext ausprobieren. Weitere Verwendungsfelder können Supervision, Teamentwicklung und Fortbildung sein – und auch hierfür werden an gut dekomentierten Beispielen Anwendungs- und Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt. Auch gängige systemische Methoden (z. B. Auftragskarusell, Genogramm, Zeitlinie u.a.) lassen sich mit ‚Sprüchen‘ erweitern. Ergänzt wird das Buch durch das praktische Kartenset mit 86 Karten im handlichen Format, die das Arbeiten erleichtern.

Ein empfehlenswertes Buch. Und wenn Sie ein Problem haben – probieren Sie es doch einmal mit folgendem Spruch. Doch den

Spruch müssen Sie schon selber ziehen – aber es funktioniert nicht nur, es macht auch Spaß – und verhilft zu einer ungewohnten Leichtigkeit im Umgang mit – dem Problem.

Rainer Hölzle

Anna-Elisabeth Neumeyer, 2016:

Die Angst vergeht, der Zauber bleibt.

Therapeutisches Zaubern in Arztpraxen und Krankenhäusern, Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag, 215 Seiten, € 19,95



Anna-Elisabeth Neumeyer knüpft mit diesem Buch an ihr 2013 erschienenes Werk „Einführung in das therapeutische Zaubern“ an. Der Untertitel lässt vermuten, dass sich das Buch ausschließlich an die Zielgruppe von Fachpersonal in Arzt-

praxen und Krankenhäuser richtet. Das sehe ich nicht so. Sicherlich ist das Therapeutische Zaubern hervorragend in Arztpraxen und Krankenhäusern platziert. Dennoch ist dieses Buch auch für Eltern und Fachpersonal in sozialen Berufen geeignet. Denn auch Eltern müssen sehr oft kreativ sein, um mit den Ängsten ihrer Kinder umzugehen. Insofern ist dieses Buch eine ganzheitliche Handreichung für alle, die mit Menschen zu tun haben und das Zaubern als Handwerkzeug für ihre tägliche Arbeit nutzen wollen. Anna-Elisabeth Neumeyer nutzt die Magie des Zauberns – etwas, was es schon immer gab. Etwas, das Schweres leicht werden lässt und die Beziehung stärkt. Das Therapeutische Zaubern kombiniert Zaubern mit Elementen der Hypnotherapie nach Milton Erickson. „Haltungen und Anregungen aus der Hypnotherapie sind die Essenz, das Therapeutische Zaubern ist das Medium“ (S. 40). Insbesondere geht es beim therapeutischen Zaubern

darum, aus sich selbst heraus, schwierige Situationen zu überwinden. Damit werden Blockaden gelöst, die Klient/in kann sich öffnen und Lösungen von schwierigen Aufgaben und Problemen sind möglich. Das Therapeutische Zaubern lässt Lösungsbilder visuell wahr werden. Imaginationen und Vorstellungen werden erlebbar. Dabei ist der Dialog während des Zauberns ein wesentliches Element. Förderlich ist, wenn die Worte zu dem Zauberkunststück die Seele des Kindes/Klient/in berühren.

Das Therapeutische Zaubern motiviert und das Selbstwertgefühl und die Selbstwirksamkeit der Klient/innen werden gestärkt. Therapeutisches Zaubern ist ein wichtiger Türöffner, weil es Kontakt und Beziehung schafft.

Eckart von Hirschhausen, der 2008 die Stiftung HUMOR HILFT HEILEN gründete, eröffnet das Buch mit seinem Geleitwort und einem für dieses Buch sehr treffendes Zitat von ihm „Die Wissenschaft hat die Magie aus der Medizin vertrieben. Aber nicht aus uns Menschen.“

Nach einem Vorwort von Anna-Elisabeth Neumeyer, in dem Sie kurz erläutert, wie sie zum Therapeutischen Zaubern kam, öffnet sie ihre Schatzkiste der Magie: Im ersten Teil geht es um die „heilsame Wirkung von Zauberei, Hypnose und Magie“. Sie macht auf die vielfältigen alltäglichen Anker der Glücksbringer wie Glückspfennige, ungewaschene Pullover oder Kuscheltiere aufmerksam. Jeder hat sie und nutzt sie zur Stärkung im Alltag. In zahlreichen Fallbeispielen berichtet sie, wie Zaubern Unmögliches wahr werden lässt – wie Ängste verschwinden, Muster durchbrochen werden und wie belastende Dinge leicht zu werden scheinen.

Im Teil 2 führt sie in das Therapeutische Zaubern ein: „Therapeutisches Zaubern ist also nicht mit dem schnellen Einsatz von zwei oder drei Zauberkunststücken zu verwechseln. Die Zauberkunststücke des therapeutischen Zauberns haben vielmehr eine pädagogisch-therapeutische und helfende Wirkung. Sie werden meist im Rahmen einer Kraft und Stärke

gebenden Zaubergeschichte praktiziert und beziehen immer die Fähigkeit der Patientinnen im Sinne der Selbstheilung mit ein“ (S. 38). Weiterhin werden die wesentlichen Elemente der Hypnotherapie erläutert: 1. Pacing: sich in die Patient/in einfühlen und sich ihr anpassen, 2. Rapport: optimale Übereinstimmung von Haltung, Gestik, Sprechweise und Wortwahl und Compliance: Herstellen von Vertrauen und Kooperationsbereitschaft, 3. Reframing: Positive Umdeutung von schwierigen Situationen, 4. Leading: Begleitung für schwierige Situationen, 5. Trance: positive Vorstellungen entwickeln – Zauberkunststücke wirken auditiv und Zauberkunststücke visuell, 6. Metapher finden, 7. Verwandlung von negativen in positive Suggestionen, 8. VAKOG: Fünf-Sinne-System: Je mehr Sinne angeregt werden, umso nachhaltiger prägt sich eine Erfahrung ein. Weiterhin führt Anna-Elisabeth Neumeyer aus, wie wichtig eine positive Sprache, Visionen und Atmosphäre für den Erfolg des Therapeutischen Zauberns sind. Dabei merkt man erst mal, wie fest eine negative defizitäre Sprache bei uns im Alltag verwurzelt ist. Gerade im schulischen Bereich wird eher darauf geschaut, was nicht läuft als zu schauen, was das Kind schon alles gut kann, um daran anzusetzen. Anweisungen sind meist Negativaussagen statt das zu sagen, was ein Kind tun soll. Denn neurobiologisch ist bewiesen, dass das Wort „nicht“ ausgeblendet wird und sich dann das im Kopf verankert, was es gerade nicht tun soll (z. B. Denken Sie bitte nicht an einen gelben Elefanten mit blauen Punkten! Woran denken Sie gerade?) Insofern kann dieses Buch auch den pädagogischen Fachkräften und Eltern wertvolle Anregungen für einen positiv-fördernden Sprachgebrauch geben.

Im Teil 3 beschreibt die Autorin, wie eine „bezaubernde Praxis“ aussehen sollte. Dabei ist neben einer lösungsorientierten kreativen Haltung auch die einladende Gestaltung der Räumlichkeiten und einer angenehmen bezaubernden Atmosphäre ganz wichtig, so dass sich eine angsterfüllte Problemtrance

auflösen und sich in eine Lösungs trance verwandeln kann. Besonders wichtig finde ich dabei das Kapitel zur Kooperation mit den Eltern. „Eine guter Kontakt mit den Eltern ist für eine erfolgreiche Behandlung oft wichtiger als Ihre eigene Beziehungsarbeit mit dem Kind“ (S. 78).

Teil 4 widmet sich der Wichtigkeit von Ritualen. „Rituale haben für uns Menschen seit jeher eine große Bedeutung. Sie geben uns Orientierung im komplexen Alltag, sie vermitteln uns Sicherheit und Ruhe“ (S. 91) und wie sie mit dem therapeutischen Zaubern gut verbunden werden können. „Kleine Zauberkunststücke eignen sich bestens als Positivrituale. Zauberkunststücke sind wie Rituale in ihrem Ablauf immer gleich. Sie faszinieren, lenken ab und schaffen eine gute Atmosphäre“ (S. 92f.). Dabei kommen Zaubersäfte, Glitzerzauberstäbe und Zauberpflaster phantasievoll zum Einsatz.

Nachdem mich bis hierher die Magie der Zauberschatzkiste schon verzauberte und auch die Vielfalt an Ideen erstaunte, war ich im 5. Teil ganz begeistert von den vielen praktischen Anleitungen zu Zauberkunststücken wie zum Beispiel „Das stärkste Kind der Welt“, „Die Feenrakete“, „Die Zaubersalbe“, „Der Blütenzauber“ oder „Die weinende Zahnbürste“. Jedes Zauberkunststück hat die Form eines Rezeptes und wird an einem verfremdeten Präsentationsbeispiel lebendig dargestellt. Außerdem gibt es hilfreiche Hinweise und Tipps zur Umsetzung.

Der Teil 6 gibt wertvolle Tipps aus der Praxis, um erfolgreich Zauberkunststücke umzusetzen. Anna-Elisabeth Neumeyer weiht uns in die Goldenen Regeln der Zauberkunst ein. Besonders hilfreich sind dabei ihre Tipps, wenn der „Zauberer“ selbst in eine Problemtrance gerät oder wie eine Zauberpanne positiv verwandelt werden kann. Außerdem hat sie für alle, die auch Zaubern wollen, eine Liste mit magischen Zauberrequisiten erstellt. Zum Abschluss lässt sie uns in ihre Zauberpost schauen. Eine Psychologin schreibt „Das Zaubern bewirkte, dass er in-

zwischen in der Schule kaum mehr Verhaltensauffälligkeiten zeigt und Freude am Lernen hat...“ (S. 205). Mit dem Zaubern kann man sich und den Kindern bzw. Patient/innen den Alltag leichter machen.

Überraschend an diesem Buch finde ich die endlos erscheinenden vielen guten Ideen, Rituale und Übungen, die schwierige Situationen scheinbar einfach werden lassen. Es sind hilfreiche Anregungen, die schnell erlernbar und im Alltag gut integrierbar sind. Gut greifbar wird alles durch die Untermauerung mit vielen lebendigen Fallbeispielen. Dieses Buch ist eine Schatztruhe an Handwerkszeug. Gut wäre, wenn dies in den pädagogischen und Gesundheitsberufen Lehrbestandteil werden würde. Es verzaubert einen schon beim Lesen und gibt viele neue Anregungen. Es ist nicht nur im beruflichen Kontext gut nutzbar, sondern auch im privaten Bereich für alle die, die Kinder erziehen oder Angehörige pflegen. Wem das Buch nicht reicht, kann auch Seminare bei Anna-Elisabeth Neumeyer besuchen.

Berit Stowasser-Hoffmann (Leipzig; Juristin, Dipl. Mediatorin, Systemische Sozialarbeiterin (M. A.; DGSP), Leiterin eines Familienzentrums)

Schirin Homeier und Irmela Wiemann, 2016:

Herzwurzeln.

Ein Kinderfachbuch für Pflege- und Adoptivkinder, Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag, 175 Seiten, € 22,95



Dieses Buch ist neuartig in seiner Herangehensweise, denn es richtet sich sowohl an Kinder und Erwachsene. Dies allein finde ich schon eine sehr große Herausforderung, aber es wurde darüber hinaus ein Buch für Pflege- und Adoptivkinder

sowie für Herkunftseltern, annehmende Eltern und Fachpersonal. Das alles unter einen Hut zu bekommen scheint fast unmöglich, ist aber den Autorinnen in sehr beeindruckender Art und Weise hervorragend gelungen. Dies ist nicht zuletzt der langjährigen Fachkompetenz zu diesem Thema von Irmela Wiemann und der Fähigkeit von Schirin Homeier, schwierige Sachverhalte in einfache Worte und Bildern darzustellen, zu verdanken. Diese starke Mischung schafft es, ein wirkungsvolles Bilderbuch und einen hilfreichen Ratgeber in einem für Kinder und Erwachsene hervorzubringen! Ein großes Anliegen der Autorinnen ist es, die verschiedenen Perspektiven aller Beteiligten (Kinder, Herkunftsfamilie, annehmende Eltern, Fachpersonal) einzunehmen und damit Verständnis für Situationen und Handlungsweisen zu entwickeln. Besonders hervorzuheben ist, dass das Buch eine an die Zielgruppen gerechte (An-)Sprache spricht und mit sehr farbenfrohen einprägsamen Bildern arbeitet. Obwohl es sich hierbei tatsächlich um ein Fachbuch handelt, erhält man einen leichten Zugang zu dem Thema. Durch einfache Worte, Beschreibungen und den Zeichnungen werden die Pflege- und Adoptivkinder mit einer individuellen Fachlichkeit in den Vordergrund gestellt. Das Buch enthält die eindeutige Botschaft, dass es ausschließlich um das Wohl des Pflege- oder Adoptivkind geht und die Wünsche, Gefühle, Bedürfnisse und Belange der beteiligten Erwachsenen, wie z. B. die leiblichen Eltern, Pflege- oder Adoptiveltern, Mitarbeiter/innen des Jugendamtes oder anderer Institutionen dahinter zurückstehen müssen. Ein sehr schönes Buch für ein schwieriges Thema!

Am Anfang des Buches sprechen die Autorinnen alle Zielgruppen an und geben eine gemeinsame Einführung zum Anliegen des Buches sowie Tipps zum gemeinsamen Lesen. „Wenn Sie mit Ihrem oder dem Ihren anvertrauten Kind das Buch lesen, so kommt es sehr darauf an, welche Gefühle und innere Haltungen Sie als Erwachsene zur Lebenssituation und zur Geschichte des Kindes

haben“ (S. 8). Anschließend wird im Teil I – Herzwurzeln – Jannik vorgestellt und man erfährt etwas über seinen bisherigen Lebenslauf, über seine Herkunftsfamilie, die Schwierigkeiten und die verschiedenen Versuche, ein zum Wohle des Kindes angemessene Lösung zu finden. Dabei durchläuft Jannik viele Stationen und erlebt immer wieder Beziehungsabbrüche. Jannik steht stellvertretend für viele Pflegekinder, deren Lebensläufe ähnlich verlaufen sind. Nun ist er in seiner neuen Pflegefamilie. Mit einfachen Worten wird seine jetzige Situation glasklar beschrieben, so dass es einem selbst schmerzt und man seine Situation selber mit durchlebt: „In eine neue Schule geht Jannik jetzt auch. Mal wieder ein neuer Anfang. Wieder neue Gesichter. Wieder neue Namen. Und wieder die zweite Klasse...“ (S. 23). Parallel dazu wird Ayana, ein kleines Mädchen aus Äthiopien, das in einer deutschen Adoptionsfamilie lebt und ihr Schicksal als Findelkind vorgestellt. Auch dieses Mädchen steht stellvertretend für andere Adoptivkinder. Mit diesen zwei Kindern werden die verschiedenen Varianten eines Pflege- und Adoptivkindes in „spielerischer Art und Weise“ abgedeckt, ohne überfrachtet zu wirken. Sehr gut nachvollziehbar wird die innere Gefühlswelt der zwei Kinder dargestellt, so dass deren äußeres Verhalten nachvollziehbar wird. Beweggründe für Handlungen werden sichtbar und verstehbar auf der Suche nach den eigenen Wurzeln und der eigenen Akzeptanz des eigenen Schicksals. Pflege- und Adoptivkinder leben in einem ständigen Loyalitätskonflikt zwischen leiblichen und annehmenden Eltern, der in dem Gespräch zwischen der Pflege-mutter Svenja und dem Pflegesohn Jannik deutlich wird: „Ich bin nicht eurer richtiges Kind!“[...] [Pflegemutter] „Du darfst deine Mami [...] lieb haben. Und uns darfst du ebenfalls lieb gewinnen“ (S. 70f.). [...] „Durch die Geburt sind Kinder mit ihren leiblichen Eltern im Herzen verwurzelt und können sie lieb haben. Bei den Eltern, mit denen sie nun jeden Tag zusammenleben,

schlagen sie zusätzliche Herzwurzeln und können sie auch lieb haben. So haben wir Menschen allerlei Herzwurzeln“ (S. 85). Es gibt im Leben nicht nur schwarz oder weiß, sondern dazwischen ist ganz viel Farbe und diese müssen die Pflege- und Adoptiveltern miteinander entdecken. Dieser Weg ist oftmals mit Umwegen verbunden, steinig und holprig und erfordert viel Verständnis, Kraft, Geduld sowie einen langen Atem. Aber das Wichtigste dabei ist eine wahrhaftige Liebe, die alles trägt. Die kann ein Stück Heilung sein. Das Buch zeigt auch, wie wichtig es ist, dass es Menschen gibt, die ähnliche Schicksale durchlebt haben. Dies stärkt, gibt Kraft und lässt so manches leichter werden.

Der Teil II richtet sich als Ratgeber an die Kinder. Er ist aber auch für Erwachsene gut geeignet, um mit gut verständlichen Worten schwierige Situationen zu erklären. Hier gibt es Anregungen für die Biografiearbeit in Form eines Lebensbuches. Die Aufgaben des Jugendamtes werden als Regenschirm sehr anschaulich beschrieben. Die vier Elternschaften werden besonders schön mit den vier Flügeln eines Schmetterlings dargestellt. Gut verständlich, aber dennoch fachlich korrekt, werden Begrifflichkeiten wie zum Beispiel Adoptivkind, Pflegekind, Vielfalt von Familie, Findelkind, Besuchseltern-Besuchskinder ausgeführt. Es ist ein kleines Lexikon. Außerdem ist es eine Handlungshilfe im Umgang mit den seelischen Verletzungen und deren Aggressionen. Eine schöne Idee dabei ist das gebastelte Herz mit zwei Kammern: „Die Tür der einen Kammer ist offen für neue Liebe. An der anderen Kammer steht ‚Eintritt verboten!‘ Darin wohnt einer, der Angst hat, die Liebe wieder zu verlieren. [...] Wir [die Pflegeeltern] wollen immer für dich da sein!“ (S. 132). Damit wird durch Symbole und Rituale bewusst mit dem Schmerz umgegangen und Handlungsstrategien zur Bewältigung des täglichen Lebens entwickelt. Die Kinder haben die Möglichkeit, nicht ohnmächtig und hilflos ihrem Schicksal zu erliegen, sondern aktiv damit umzugehen. Rituale und

wiederkehrende Abläufe sind für Pflege- und Adoptivkinder fundamental, da sie ihnen im Leben Halt, Orientierung und auch Sicherheit geben.

In die besonderen Formen von Adoptionen und Pflegschaften geben die Interviews verschiedener Kinder Einblick. Der Appell des Buches ist es, sich so zu akzeptieren wie man ist, aber auch mit seinen Herzwurzeln zu leben.

Der Teil III ist ein Ratgeber für Erwachsene und richtet sich in eigenen Kapiteln mit Tipps an die Herkunftseltern, annehmenden Eltern und Fachpersonal.

Ein gut gelungenes Buch, das umfassend und ausführlich in kurzweiliger Form, zu den vielfältigen Facetten von Pflege- und Adoptionssituationen berichtet. Eigentlich sind es mehrere Bücher in einem. Wünschenswert wäre ein ausführlichere Teil für pädagogische Fachkräfte (wie z. B. Lehrer/innen), gerade was die Anstrengungsverweigerung anbetrifft.

Berit Stowasser-Hoffmann

Im ersten Leben Jurastudium, Arbeit in einer deutschen Bank, dann Studium Dipl. Mediatorin, Systemische Sozialarbeiterin (M. A., DGSP), 3 Kinder, wohnhaft in Leipzig, derzeit Leiterin eines Familienzentrums

Daniel J. Dietrich

So gelingen Veränderungen!

Mit hypnosystemischen Lösungen werden, wer Sie sein können. 1. Auflage, Göttingen 2016 (Vandenhoeck & Ruprecht) 291 S., ISBN 978-3-525-40271-9, 25,00 Euro



Der erste Teil des Buchs beschäftigt sich mit der Idee der Gestaltung von Selbstveränderungsprozessen aus systemischer Sicht. Grundlagen einer systemisch-konstruktivistischen Sichtweise auf Veränderungsprozesse werden

kurz erläutert, die durch hypnosystemische Sichtweisen ergänzt werden. Es ist eine knappe, aber lesenswerte Zusammenfassung von Vielem, was es hier zu sagen gibt (Von der Ursache zur Lösung, Erlebniszynonyme, die Kraft des Unwillkürlichen, Priming, durch Selbsthypnose von der Problemtrance zur Lösungstrance, Somatische Marker – um nur einige der abgehandelten Stichwörter zu nennen) – immer ergänzt durch Beispiele aus einer beratenden oder therapeutischen Praxisperspektive.

Kritisch angemerkt sei: „So gelingt Veränderung“ – „Spielregeln für gelingende Veränderungen“ – oder auch der Titel können schon als ‚heftige‘ Einladungen verstanden werden für monokausale, sehr unsystemische Sicht- und Verstehensweisen. Und das „wofür“ eines Veränderungsprozesses, der sich ja unterscheiden soll von der in unserer Gesellschaft geforderten ‚Selbstoptimierung‘ und einem ‚Enhancement‘, das uns – schöner, schneller, besser machen soll – um, wie Mozart in der Legebatte, uns letztlich zu mehr Leistung anzuspornen, könnte auch deutlicher und (selbst-) kritischer formuliert sein.

Im zweiten Teil werden – erlernbare – „Fähigkeiten, um Ihr Leben zu gestalten“ vorgestellt. Gemeint sind 10 Navigationsfähigkeiten, deren Kenntnis und Beherrschung, die gewünschten Veränderungsprozesse umsetzen und gestalten helfen können. Hilfreich dabei ist der Einsatz eines Visionskompasses, der auf der Verlagshomepage auch downgeloadet werden kann. Dieser kann die eigenen Veränderungsprozesse unterstützen. Begleitet werden die Veränderungsprozesse von „sechs anderen Menschen“, deren Veränderungsprozesse beispielhaft immer wieder beschrieben werden, mit der Idee, dass diese Beispiele unterstützend wirken können.

Zu den einzelnen „navis“ erhalten wir einführende Informationen, Beispiele, und dann einzelne Schritte, die abgearbeitet werden können, um die gewünschten Veränderungen in Gang zu setzen.

Die 10 Navigationsfähigkeiten sind: Sich

ausrichten, sich stärkende Ziele setzen, sich selbst beobachten, sich stärken, sich selbst steuern, sich selbst verstehen, sich konstruktiv kritisieren, sich ein Freund sein, sich treu bleiben, sich am Weg freuen.

Hilfreich ist der Anhang des Buches, indem „Konzeptionelle Informationen zu Veränderungsprozessen (nicht nur) für Therapeuten, Beraterinnen und Coaches“ (S. 275) erläutert werden. Hier werden die einzelnen „navis“ in ihrem konzeptionellen „wofür“ erläutert und mit knappen Hinweisen der theoretische Hintergrund angerissen.

Da im Buch auf die folgenden Trancereisen immer wieder verwiesen wird, möchte ich sie im Folgenden ebenfalls kurz vorstellen:

Stefanie Neubrand, Daniel J. Dietrich, Sich selbst begegnen und stärken – Die Grundlagenbox.

Hypnosystemische Trancereisen zu den eigenen inneren Anteilen, 1. Auflage 2016, 2 mp3-CDs mit 34-seitigem Booklet mit farbigen Illustrationen von Koriiko Art (Vandenhoeck & Ruprecht) ISBN 978-3-525-40269-6, 40,00 Euro

Daniel J. Dietrich, Stefanie Neubrand, Sich selbst begegnen und gestalten. Hypnosystemische Trancereisen zu den eigenen inneren Anteilen, 1. Auflage 2016, 2 mp3-CDs mit 34-seitigem Booklet mit farbigen Illustrationen von Nicole B. Gnägi Dietrich, (Vandenhoeck & Ruprecht), ISBN 978-3-525-40270-2, 40,00 Euro

Beide Boxen beginnen mit einer knappen Einführung in das „wofür“ der Reisen und die allgemeinen Vorannahmen, die hilfreich sein können, um sich auf die Reisen einzulassen. Die einzelnen Reisen (Grundlagenbox: Mit Impathie sich selbst begegnen; Sich selbst aufrichten; Innere Sicherheit (er-) leben; Der Visionskompass; Dem Zukunfts-Ich begegnen; Die Entscheidungswaage; Lebensfreude genießen;) werden jeweils kurz eingeführt und werden in einer sehr ruhigen, dem Zuhörenden Zeit lassenden Art vorgetragen.

Dietrich und Neubrand wechseln sich dabei

ab, so dass die Reisen unterschiedlich erlebt werden. Die eigentliche Trancereise wird eröffnet mit dem Anschlagen einer Klangschale, einer anleitenden Unterstützung für eine angenehme Position des Zuhörens und der Einladung sich mit unterschiedlichen Möglichkeiten auf das Zuhören zu konzentrieren, und sich achtsam der Aufmerksamkeit und dem Atmen zu widmen. Dann folgen die – sehr offen formulierten – Möglichkeiten eigene Imaginationsprozesse in Gang zu setzen, die erwünschte Veränderungsprozesse begleiten können.

Es ist ein umfangreiches Gesamtpaket, welches Daniel Dietrich und Stefanie Neubrand

hier vorlegen. Es braucht allein 349 Minuten, um die Reisen alle anzuhören – und auch für die Arbeit mit dem Buch sind sicher einige Stunden anzusetzen. Um sich mit hypnosystemischen Konzepten auseinanderzusetzen, eigenen Ressourcen, eigenen inneren Anteile unterstützend und wertschätzend zu begegnen, ist es auf vielfältige Weisen geeignet – und zu empfehlen. Die Trancereisen haben dabei auch ihren eigenen Wert – und können gewinnbringend auch einzeln gehört und genutzt werden.

Rainer Hölzle



Illustration aus „Herr Eichhorn und der Besucher vom blauen Planeten“, Esslinger, 2013

Jubiläumsausgabe – Nr. 200
Jetzt am Kiosk!

1. Was ist das Universum?
2. Und was kommt das Universum für die Zukunft her?
3. Wie leben wir auf der Erde?
4. Wie entstand das Leben?
5. Es ist noch so viel zu entdecken!
6. Und was ist das Leben?
7. Was ist das Leben?
8. Und was ist das Leben?
9. Und was ist das Leben?
10. Und was ist das Leben?
11. Und was ist das Leben?
12. Und was ist das Leben?
13. Und was ist das Leben?
14. Und was ist das Leben?
15. Und was ist das Leben?
16. Und was ist das Leben?
17. Und was ist das Leben?
18. Und was ist das Leben?
19. Und was ist das Leben?
20. Und was ist das Leben?
21. Und was ist das Leben?
22. Und was ist das Leben?
23. Und was ist das Leben?
24. Und was ist das Leben?
25. Und was ist das Leben?
26. Und was ist das Leben?
27. Und was ist das Leben?
28. Und was ist das Leben?
29. Und was ist das Leben?
30. Und was ist das Leben?
31. Und was ist das Leben?
32. Und was ist das Leben?
33. Und was ist das Leben?
34. Und was ist das Leben?
35. Und was ist das Leben?
36. Und was ist das Leben?
37. Und was ist das Leben?
38. Und was ist das Leben?
39. Und was ist das Leben?
40. Und was ist das Leben?
41. Und was ist das Leben?
42. Und was ist das Leben?
43. Und was ist das Leben?
44. Und was ist das Leben?
45. Und was ist das Leben?
46. Und was ist das Leben?
47. Und was ist das Leben?

www.brandeins.de, 19. Jahrgang, Heft 05 Mai 2017, 8,50 Euro, C 50777

brandeins
zweihundert
Wirtschaftsmagazin
Fragen
einhundert
Antworten

WO GAB ES FORTSCHRITTE? UND WAS IST NOCH ZU TUN?

Jetzt scannen, lesen und Probeabo bestellen.
Oder direkt unter www.brandeins.de



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:**DGsP - Geschäftsstelle**

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

Bezug:

10,00 € pro Einzelheft

Layout und Satz:

Christine Rendón Bengner

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 7, Mai 2017

