



postgradual
Fernstudium

STUDIENBRIEF SM0130

Individuen und Organisationen als Lernende

Autoren

Prof. Dr. Rolf Arnold

Apl.-Prof. Dr. Henning Pätzold

Leseprobe

Das Werk ist urheberrechtlich geschützt. Die dadurch begründeten Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung und des Nachdrucks, bleiben, auch bei nur auszugsweiser Verwertung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf außerhalb der im Urheberrecht geregelten Erlaubnisse in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der Technischen Universität Kaiserslautern, Distance & International Studies Center, reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Kaiserslautern 2010 (2., aktualisierte und überarbeitete Auflage).

Leseprobe

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	I
Abbildungsverzeichnis	III
Kurzinfo zu den Autoren	IV
Literaturverzeichnis	V
Glossar	XVIII
Lernziele	XXII
Einleitung (Rolf Arnold und Henning Pätzold)	1
Teil A: Lernen – soziale und systemische Weiterungen (Rolf Arnold)	3
1 Systemische Grundlegung eines erweiterten Lernverständnisses	3
1.1 Theorie des Beobachtens	6
1.2 Die Theorie selbstreferentieller Systeme	11
1.3 Die strukturelle Koppelung autopoietischer Systeme	16
2 Lernen neu denken! Abschiede von lieb gewonnenen Gewohnheiten	22
2.1 Die ärgerliche Tatsache der systemischen Geschlossenheit	24
2.2 Lehren vom Anderen her	28
2.3 Lernbegriffe und Lerntheorien	34
2.4 Neue Lernanforderungen und Lernarten	37
3 Schulentwicklung und „Communities“	44
3.1 Learning Communities	44
3.2 Wie aus Gruppen Teams werden	48
3.3 Schulentwicklung benötigt eine (didaktische) Vision	51
3.4 Die Stärkung von Professional Communities als Strategie der Schulentwicklung	60
3.5 Die sozial-emotionalen Voraussetzungen für die Entwicklung professioneller Kollegialität	62
3.6 „Ich bin o.k. - Du bist o.k.“ (Harris)	67
3.7 Emotionale Führung	68

3.8 Die Gelassenheit metafaktischer Beobachtung	76
3.9 Sozial-emotionale Ressourcen professioneller Kollegialität	79
4 Fazit: Stärkung schulischer Kollegialität	90
Teil B: Lernberatung und Didaktik der Organisation (Henning Pätzold)	91
5 Lehren und Lernberatung	91
5.1 Lernende als Adressaten von Lernberatung	92
5.1.1 Lernberatung und selbstgesteuertes Lernen	94
5.1.2 Typische Beratungsthemen	96
5.2 Die Gestalt von Beratungsprozessen	99
5.2.1 Beratungsmodelle	100
5.2.2 Merkmale effektiver Beratung	107
5.3 Lehrende beraten	116
5.3.1 Beratungsanlässe und -formen	117
5.3.2 Auch Lehrende sind Lernende	122
5.4 Qualifizierung zur Beratung	125
5.4.1 Qualifizierungsschritte	125
5.4.2 Weiterbildungsangebote	126
6 Schulleitung als Lernunterstützung – eine Didaktik der Organisation?	128
6.1 Organisationsdidaktik als Konsequenz organisationalen Lernens	129
6.1.1 Der Zusammenhang zwischen Lehren, Lernen und Didaktik	130
6.1.2 Der Begriff Organisationsdidaktik	132
6.1.3 Verschiedene Organisationen – verschiedene Lernprozesse	133
6.2 Das Potenzial didaktischer Modelle	134
6.2.1 Organisationales Lernen und das Primat der Inhalte	136
6.2.2 Interdependenz als Kernthema organisationaler Lernprozesse	142
6.2.3 Evolution und Ermöglichung organisationalen Lernens	152
6.3 Organisationsdidaktik – Metapher oder Methode?	157
7 Musterlösungen zu den Übungsaufgaben	164

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Denkblockaden im Beobachten und in der Gestaltung komplexer Systeme	10
Abb. 2: Abschiedspunkte	24
Abb. 3: Das alte Modell hat sich erschöpft	25
Abb. 4: Vom mechanistischen zum systemischen Bild des Lernens	27
Abb. 5: Unterwegs von der mechanistischen zur systemischen Pädagogik	30
Abb. 6: Kompetenzbereiche von Schulentwicklung	54
Abb. 7: Stellvertretende Führung – ermöglichungs- und potentialorientiert	56
Abb. 8: Neuausrichtung der Personalentwicklung	57
Abb. 9: Die vier Stufen der Schulentwicklung	60
Abb. 10: Fünf Bereiche der „emotionalen Intelligenz“ von Peter Salovey	71
Abb. 11: Die 10 Gebote Emotionaler Führung	75
Abb. 12: Anforderungen an eine Systemische Führung	78
Abb. 13: Dimensionen eines „Personal Mastery“	86
Abb. 14: Stärkung der Kollegialität als Leitziel von Schulentwicklung	90
Abb. 15: Lernberatung als Komplement selbstgesteuerten Lernens	95
Abb. 16 : Beratungsinhalte aus der Praxis	98
Abb. 17: Verantwortung im Beratungsprozess	111
Abb. 18: Abgrenzungskriterien der Bildung Erwachsener	123
Abb. 19: Quellen des Handelns in Organisationsentwicklungsprozessen	136
Abb. 20: Formen der Programm- und Handlungskonkretisierung	146
Abb. 21: Systemische Realität als dreiwertige Relation	152
Abb. 22: Evolutionäre Didaktik als Rahmenmodell	159

Kurzinfo zu den Autoren

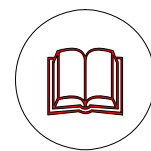
Prof. Dr. Rolf Arnold,

Jahrgang 1952, ist Professor für Pädagogik (insbes. Berufs- und Erwachsenenpädagogik) sowie wissenschaftlicher Direktor des DISC und Sprecher des Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP) an der Technischen Universität Kaiserslautern. Nach einem Studium der Pädagogik, insbesondere der Erwachsenenbildung und der Berufspädagogik, war er zunächst drei Jahre als wissenschaftlicher Assistent im Hochschulbereich tätig. Im Jahre 1983 promovierte er an der Universität Heidelberg. Von 1984 bis 1989 arbeitete er in einer internationalen Erwachsenenbildungseinrichtung. Im Jahre 1987 habilitierte er am Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Fern-Universität Hagen, im Jahre 1990 erfolgte der Ruf an die Universität Kaiserslautern und im Jahr 2002 der Ruf an die Universität Tübingen (abgelehnt). Seine Buch- und Zeitschriftenveröffentlichungen umfassen die Bereiche: Erwachsenenbildung, Betriebspädagogik, Berufsbildung, Entwicklungspolitik, politische Bildung sowie Bildung in der Dritten Welt. Forschungsschwerpunkte: Erwachsenenbildung, schulische Berufsbildung, betriebliche Aus- und Weiterbildung, Lehr-Lernsystementwicklung (z.B. Fernstudien, E-Learning) und Interkulturelle Berufspädagogik.

Prof. Dr. Henning Pätzold,

Jahrgang 1971, ist Juniorprofessor für Erwachsenenpädagogik an der Technischen Universität Kaiserslautern. Er studierte zunächst Mathematik, Politik und Pädagogik für das Lehramt an Gymnasien. Von 1999 bis 2004 arbeitete er als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachgebiet Pädagogik der TU Kaiserslautern, wo er auch promovierte. Bis 2008 war er als Juniorprofessor unter anderem für die Bereiche Erwachsenenpädagogik, Lernberatung und Medienpädagogik an der TU Kaiserslautern zuständig. Heute ist er Apl.-Prof. an der TU sowie Professor an der Freien Hochschule Mannheim. Seine gegenwärtigen Forschungsschwerpunkte sind pädagogische Verantwortung, Lernforschung in der Erwachsenen-/ Weiterbildung, internationale Erwachsenenbildung und mobiles Lernen. Seine Veröffentlichungen umfassen unter anderem die Bereiche Schulpädagogik/Lehrerbildung, Lernberatung, E-Learning. Daneben ist er im Bereich der Lehrerfortbildung tätig.

Literaturverzeichnis



Literaturhinweis

- Adorno, T.W.: Erziehung zur Mündigkeit: Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969. Frankfurt 1970.
- Aebli, H.: Denken: Das Ordnen des Tuns. Bd. I: Kognitive Aspekte der Handlungstheorie. Stuttgart 1980.
- Agyris, C./ Schön, D.A.: Organizational Learning. A Theory of Action Perspective. Reading/ Mass. 1978.
- Albrecht, C.: PISA oder: Über die Unwahrscheinlichkeit, lesen zu können. Literalität als Bildungsziel? In: Voss, R. (Hrsg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg 2005, S. 155-165.
- Alterhoff, G.: Grundlagen klientenzentrierter Beratung. Eine Einführung für Sozialarbeiter, Sozialpädagogen und andere in sozialen Berufen Tätige. Stuttgart u.a. 1983.
- Altmeyer, M.: Narzissmus und Objekt. Ein intersubjektives Verständnis der Selbstbezogenheit. Göttingen 2000.
- Al-Laham, A.: Organisationales Wissensmanagement. München 2003.
- Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Ergebnisse des Forum Bildung. Bd. II. Bonn 2002.
- Arnold, R.: Weiterbildung. Ermöglichungsdidaktische Grundlagen. München 1996.
- Arnold, R.: Vom Konstruktivismus zur pädagogischen Gelassenheit. In: Schweizer Schule, 6/1997, S. 13-18.
- Arnold, R.: Vom „autodidactic“ zum „facilitativ turn“ – Weiterbildung auf dem Weg ins 21. Jahrhundert. In: ders./ Gieseke, W. (Hrsg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Bd. 1: Bildungstheoretische Grundlagen und Analysen. Neuwied 1999, S. 3-14.
- Arnold, R.: „Emotionale Gewandtheit“ – Neues Leitprinzip moderner Personalentwicklung? In: ders./ Bloh, E. (Hrsg.): Personalentwicklung im lernenden Unternehmen. Baltmannsweiler 2001, S.41-51.
- Arnold, R.: Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold, R./ Schüßler, I. (Hrsg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler 2003, S. 14-36.
- Arnold, R.: Führen und Geführtwerden im Schulalltag. Emotionstheoretische Betrachtungen. In: Arnold, R./ Griese, C. (Hrsg.): Schulleitung und Schulentwicklung. Baltmannsweiler 2004, S. 5-24.

- Arnold, R.: Neue Methoden betrieblicher Bildungsarbeit. In: ders./ Lipsmeier, S. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Opladen ²2005, S. 294-307.
- Arnold, R.: Führen mit Gefühl. Eine Anleitung zum Selbstcoaching. Mit einem Methoden-ABC. Wiesbaden 2008.
- Arnold, R.: Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler 2005.
- Arnold, R.: Das Santiagoprinzip. Systemische Führung im lernenden Unternehmen. Köln ²2009a.
- Arnold, R.: Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg 2009b.
- Arnold, R.: Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wer? Baltmannsweiler 2010a.
- Arnold, R.: Systemische Berufsbildung. Kompetenzentwicklung neu denken – mit einem Methoden-ABC. Baltmannsweiler 2010b.
- Arnold, R. (Hrsg.): Veränderung durch Selbstveränderung. Baltmannsweiler 2010c.
- Arnold, R./Arnold-Haecky, B.: Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik. Baltmannsweiler 2009.
- Arnold, R./ Gieseke, W./ Zeuner, C. (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. 3 Bde. Baltmannsweiler 2009.
- Arnold, R./ Gómez Tutor, C./ Kammerer, J.: Selbstlernkompetenzen. Heft 12 der Pädagogischen Materialien der Universität Kaiserslautern, Kaiserslautern 2001.
- Arnold, R./ Gómez Tutor, C./ Kammerer, J.: Selbstlernkompetenzen auf dem Prüfstand. Heft 14 der Pädagogischen Materialien der Universität Kaiserslautern, Kaiserslautern 2002.
- Arnold, R./ Gonon, P.: Einführung in die Berufspädagogik. Bd. 6 der Einführungstexte Erziehungswissenschaft. Opladen 2006.
- Arnold, R./ Müller, H.-J./ Pätzold, H./ Schüßler, I.: Wohin geht die Reise? Thesen zur pädagogischen Reformierung der Lehrerbildung. In: PÄDForum, 30/15 (2002), 5, S. 359-363.
- Arnold, R./ Pätzold, H.: Schulpädagogik kompakt. Berlin ²2005.
- Arnold, R./ Pätzold, H.: Die Systemik der Kompetenzentwicklung. In: Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. 1/2005, S. 201-207.
- Arnold, R./ Schüßler, I.: Wandel der Lernkulturen. Bausteine und Ideen für ein lebendiges Lernen. Darmstadt 1998.
- Arnold, R./ Schüßler, I. (Hrsg.): Methoden des Lebendigen Lernens. Heft 1 der Pädagogischen Materialien der Universität Kaiserslautern/ GEW-Publikation. Kaiserslautern ³2002a.

Glossar

Glossar

Aneignung

Der Begriff der Aneignung steht für die subjektive Seite des Lehr-Lern-Prozesses in der Erwachsenenbildung. Es geht darum, diese sehr eigenen Prozesse der Kompetenzentwicklung in den Blick zu nehmen, welche außerhalb und innerhalb von Institutionen stattfinden.

Beobachter

Ein Wesentliches neuerer systemischer Konzepte ist durch die Beobachtertheorie gegeben. Diese geht auf die Feststellung des chilenischen Neurobiologen Humberto R. Maturana zurück: „Alles, was gesagt wird, wird von einem Beobachter gesagt“. Hieraus ergibt sich, dass es keine zutreffenden Einschätzungen einer objektiven Wirklichkeit gibt, sondern vielmehr nur beobachterabhängige Positionen.

Bildung

Bildung ist mehr als Kompetenzentwicklung. Sie beinhaltet auch den Anspruch, den einzelnen Menschen zu sich selbst bzw. zu seinen eigenen Möglichkeiten zu führen. Dies wurde lange Zeit durch die Begegnung durch besonders geeignete Inhalte – z.B. die „klassischen Inhalte“ – für möglich gehalten (Materiale Bildung). Heute treten wieder Konzepte einer formalen Bildung stärker in den Vordergrund. Diesen geht es darum, die Form- und Ich-Kräfte des Lernenden zu stärken, um in ihm so die Schlüsselqualifikationen zu entwickeln, ohne die er sich nicht in komplexen, unsicheren und unbekanntem Situationen orientieren können.

Emotionale Kompetenz

Emotionale Kompetenz umfasst nach gängiger Auffassung zumindest drei Aspekte des Umgangs mit Emotionen, nämlich

- Verständnis der eigenen Gefühle
- Verständnis für die Gefühle anderer
- emotionale Ausdrucksfähigkeit, d.h. die Fähigkeit, eigene Gefühle sinnvoll zum Ausdruck bringen zu können.

Informelles Lernen

Informelles Lernen bezeichnet das Lernen außerhalb organisierter Lerngelegenheiten. Statistiken sprechen von 70-80% der Kompetenzen eines Erwachsenen, welche im Alltag, am Arbeitsplatz, in Beziehungen, im Beruf informell erworben werden, und fordern eine stärkere Begleitung und Förderung dieser autodidaktischen Lernprozesse.



Überblick

Lernziele

Nach dem Durcharbeiten des vorliegenden Studienbriefes sollen sie in der Lage sein,

- „Lernen“ als einen Prozess der kontinuierlichen Gestaltung von Veränderbarkeit und Steuerbarkeit beschreiben und anhand von systemischen Aspekten erläutern zu können,
- die Konstruktivität der individuellen Wirklichkeiten als die zentrale Bedingung des „Lernens“ begründen und diese im Schnittfeld „professioneller Lehre“ und Selbstlernkompetenz beschreiben zu können,
- Formen und Ansatzpunkte einer selbstreflexiven Beobachtung kennen und beschreiben können,
- Möglichkeiten neuer Lernanforderungen und Lernarten als Umgang mit individuellem und organisatorischem Lernen verstehen und die grundlegenden Unterschiede systemtheoretisch im Kontext des Ermöglichungsparadigmas begründen können,
- den Zusammenhang zwischen Schulentwicklung und Organisationsentwicklung beschreiben und in ihren Entwicklungsformen begründen können,
- Learning Communities und deren Bedeutung für die Schulentwicklung beschreiben sowie die Folgen des systemisch-konstruktivistischen Blicks auf die Komplexität für die Professionalität systemischen Handelns (als Führungskraft, Lehrer, Coach, Team etc.) erläutern können,
- die strukturellen Aspekte und dabei erforderlichen sozial-emotionalen Ressourcen benennen und deren Einfluss auf die kollegialitätsstärkende Schulentwicklung beschreiben können,
- verschiedene Beratungsmodelle kennen,
- den Zusammenhang zwischen Lehren, Lernen und Lernberatung kennen,
- die Prinzipien von Beratung auf Schüler/innen und Erwachsene anwenden können, und
- die Potenziale und Grenzen der Anwendung didaktischer Modelle auf Organisationsentwicklung abschätzen können.

Einleitung (Rolf Arnold und Henning Pätzold)

Dass Lernen mehr und anderes bezeichnet als die Aneignung von Wissen oder die dauerhafte Veränderung von Verhalten ist eine Einsicht, die Lehrerinnen und Lehrern aus der alltäglichen Arbeit zweifellos bekannt ist. Lernen stellt eine Schlüsselkategorie pädagogischen Handelns dar, Schulen sollen „Häuser des Lernens“ (Bildungskommission 1995, S. 777) werden, und so nimmt es nicht wunder, dass der Begriff je nach Zusammenhang auf sehr unterschiedliche Weise mit Inhalt gefüllt wird. So wird Lernen aus psychologischem Verständnis nach wie vor mit der individuellen Änderung von Verhalten oder Verhaltensdispositionen verbunden (worüber die klassischen und neueren Lerntheorien Auskunft geben). In der Pädagogik (und hier nicht zuletzt in der Erwachsenenpädagogik) haben sich Lernverständnisse herausgebildet, die auch auf das Individuum fokussieren, Lernen dabei aber stärker als das Bewältigen einer sich ändernden und immer auch sozial konturierten Lebenswelt begreifen (in diese Richtung zielen Konzepte des transformativen Lernens, wie es etwa Jack Mezirow beschrieben hat).

In jüngerer Zeit ist das Lernverständnis aus zwei Richtungen beeinflusst worden, die insbesondere in der Pädagogik eine große Rolle spielen. Der Konstruktivismus beschreibt Lernen als einen Erkenntnisprozess, der auf der unhintergehbaren Eigenkonstruktion von Wissen durch Individuen beruht (und damit allen Vorstellungen einer „Abbildung“ der Wirklichkeit im Lernenden eine klare Absage erteilt), und das Konzept der „lernenden Organisation“ pointiert, dass „das Haus des Lernens“ nicht nur den Rahmen für individuelle Lernprozesse abgibt, sondern sich solchen auch selbst aussetzen muss und kann.

Wenn im folgenden Studienbrief also von Lernen die Rede ist, dann sind diese beiden Perspektiven von zentraler Bedeutung. Dabei wird im ersten Teil ein erweitertes Verständnis des Lernens sowohl auf individueller wie auf organisationaler Ebene entfaltet. Bezugspunkte sind dabei neben den angesprochenen Konzepten auch die systemischen Vorstellungen von Lernen und Interaktion, die (vielfach unterschätzte) Bedeutung emotionaler Einflüsse auf individuelles und kollektives Lernen (vgl. Arnold 2008; 2009b) und die vor allem in den USA diskutierten Ansätze der „Learning Communities“. Der zweite Teil konkretisiert viele dieser Überlegungen in zwei Richtungen. Zum einen geht es um Lernberatung als wichtige pädagogische Aufgabe, die zunächst entfaltet wird, um dann Lehrende als Adressaten in den Blick zu nehmen – Lernberatung wird dann zum Werkzeug der Organisationsentwicklung. Zum anderen geht es auch hier noch einmal um die Frage, wie die Veränderung innerhalb einer Organisation angesichts der vielfältigen Unwägbarkeiten komplexer sozialer Systeme überhaupt angestrebt oder zumindest begrifflich-planerisch gefasst werden kann. Ein Weg hierzu liegt in der Idee der „Organisationsdidaktik“ (Geißler 2000, S. 57), die aus dem Anspruch der lernenden Organisation die Konsequenz folgert, dass dieses Lernen ein didaktisch beschreibbarer Prozess sein muss.



Überblick

Ob Organisationen lernen können bzw. welcher Lernbegriff hinter dieser Formulierung steht, ist Gegenstand einer umfassenden Debatte, die an dieser Stelle nicht nachgezeichnet werden kann und die auch keinesfalls entschieden ist. Nach unserem Verständnis lohnt es sich, das Lernen von Individuen und von Organisationen wechselseitig aufeinander zu beziehen, auch wenn nicht in jedem Einzelfall möglich (aber eben auch nicht erforderlich) ist, zu klären, ob hier eine eher metaphorische Begrifflichkeit oder wirkliche Übereinstimmung herrschen. Das liegt nicht zuletzt daran, dass sich mit der konsequenten Berücksichtigung systemischer und konstruktivistischer Einsichten in soziale und kognitive Prozesse Fragen (etwa zu Möglichkeiten und Grenzen der Intervention) ergeben, die im Einzelnen noch gar nicht geklärt sind. Wir halten es jedoch für wichtig, diese Fragen zuzulassen, auch wenn sie ein erhebliches Verunsicherungspotenzial bergen. Andererseits beruht praktisches Handeln nicht nur auf dem Stellen der richtigen Fragen, sondern vielfach auf dem Fällen von Entscheidungen, mithin also auf Antworten. Dieses Dilemma ist nicht aufzulösen und wird den Leserinnen und Lesern auch bei der Lektüre dieses Studienbriefs begegnen. So werden Sie das lerntheoretische Modell der Didaktik von Heimann und anderen im zweiten Teil als wichtiges „Sortierwerkzeug“ organisationsdidaktischer Prozesse finden, gleichwohl wird es im ersten Teil zu Recht als unterkomplexe Reduktion pädagogischen Geschehens gekennzeichnet. Die vorliegende, weit ausgreifende Auseinandersetzung mit dem Konzept „Lernen“ will also nicht nur eine aktuelle Debatte, auf Schule, Unterricht und Schulleitung fokussiert, wiedergeben, sondern auch anregen, mit Paradoxa, die dass pädagogische Handeln bekanntermaßen immer wieder mit sich bringt, konstruktiv zu bearbeiten, ihre Offenheit aber auch als „fruchtbares Moment“ zeitgemäßer Diskurse zu ertragen. Wenn dies gelingt, hat der Studienbrief ein Gutteil seines Zwecks erfüllt.

Teil A: Lernen – soziale und systemische Weiterungen (Rolf Arnold)

1 Systemische Grundlegung eines erweiterten Lernverständnisses

*„Die Umwelt,
so wie wir sie wahrnehmen,
ist unsere Erfindung“
(Heinz von Foerster
1981, S.40)*

Ziel dieser einleitenden Überlegungen¹ ist es, die Bedingungen und Möglichkeiten von Lehren und Lernen aus der Sicht dessen zu beleuchten, was wir heute über die Entwicklungslogik lebendiger Systeme, welche sich als lernende Systeme definieren lassen, wissen (vgl. Simon 2006). In diesem Sinne liefern uns die neueren Systemtheorien im Anschluss an George Spencer Brown, Heinz von Foerster, Niklas Luhmann u.a. (vgl. Bökmann 2000, S. XII) wichtige Hinweise auf die innere Dynamik sowie die Veränderbarkeit oder gar Steuerbarkeit von Systemen, weshalb diese Theorien auch als Evolutionstheorien aufgefasst werden können. Deshalb geht es bei diesen einleitenden Bemerkungen nicht nur um die Skizzierung einer neuen Sichtweise auf den didaktischen Prozess, sondern um einen Zugang, der auch die Haltung des Beobachters selbst sowie die professionellen Herangehensweisen an die Planung, Organisation und Gestaltung von Lehr-Lern-Zusammenhängen sowie von Bildungsinstitutionen in einer grundlegenden Weise verändert.

Der Begriff des „Systemischen“ umfasst diese beiden Aspekte: das Anknüpfen an den Konzeptionalisierungsformen der neueren Systemtheorien einerseits (=Erkenntniszusammenhang) und ihre praktische Wendung in der Entwicklung einer besonderen Haltung gegenüber der Logik des Lebendigen in Lern- und Kooperationsprozessen andererseits (=Gestaltungszusammenhang), wobei das systemische Denken davon ausgeht, dass soziale Systeme „(...) vor allem Kommunikationsnetzwerke (sind), die es mit Sprache, kulturellen Zwängen, Machtverhältnissen und so weiter zu tun haben“ (Capra 2002, S.114), die sich selbst erzeugen und fortschreiben. In diesem Sinne schreiben Arist von Schlippe und Jochen Schweitzer über die wichtige Phase der Entwicklung des systemischen Denkens zu Beginn der 80er Jahre:



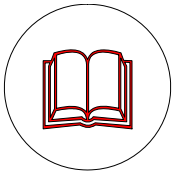
Überblick

Systemisches Denken

¹ Dieses erste Kapitel folgt weitgehend wörtlich den bereits als Arnold 2003 veröffentlichten Überlegungen.

„Der Fokus verschob sich mehr und mehr auf die innere, autonome Selbstorganisationslogik lebender Systeme, auf ihre operationelle Abgeschlossenheit und damit auch auf die Grenzen externer Einflussnahme. Die Umwelt erscheint nicht mehr als interventionsmächtige Planungsinstanz. Damit werden nun auch Therapeuten nur in der Lage gesehen, das System anzustoßen, anregen, verstören und in Eigenschwingung versetzen zu können. Die Idee, dass sie kontrollieren könnten, was im System passiert, wurde aufgegeben. (...) Sie (Therapeuten und Berater; R.A.) sind nun weniger Experten für >die Sache< - niemand kennt die Situation besser als der Klient selbst – sondern eher Experten für die Ingangsetzung hilfreicher Prozesse, sie sind eher diejenigen, die Dialoge ermöglichen, in denen unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen beschrieben werden und in denen mit alternativen Konstruktionen gespielt wird“ (Schlippe/ Schweitzer 2002, S.52).

Soziale Systeme?



Literaturhinweis

Doch was sind Systeme²? Die flapsige Eingangsbemerkung von Niklas Luhmann in seinem Buch „Soziale Systeme“, dass „es soziale Systeme gibt“ (Luhmann 1984, S. 30) - ist richtig und falsch zugleich. Richtig ist, dass diese sich unserer Beobachtung als vorfindlich präsentieren, falsch ist diese Aussage jedoch, weil dieses vermeintlich Vorfindbare durch unsere Beobachtung selbst, d.h. durch die Unterscheidung, die wir dabei vollziehen, erst geschaffen wird. Aus diesem Grund ist die Existenz sozialer Systeme durchaus nicht „faktisch“, sondern gewissermaßen projektiv inszeniert, und ihre Veränderung setzt demzufolge auch nicht im Außen, sondern in der Veränderung der Beobachtungsweisen an. Systemtheorie ist deshalb zunächst mehr eine Theorie der beobachtenden Subjekte als eine Theorie des Gegebenen. Gleichzeitig ist sie eine Theorie der Veränderung, weshalb sie auch und gerade für Lernzusammenhänge von grundlegender Bedeutung ist. Erkenntnistheoretisch gewendet ergibt sich aus diesem Sachverhalt eine entschiedene Abkehr „vom alteuropäischen Denken“ und der mit diesem verbundenen Illusion, dass eine „definitive Erkenntnis“ erzielbar sei (Böckmann 2000, S. 11). Niklas Luhmann stellt dazu fest:

„Es gibt keinen privilegierten Standpunkt mit einem nur von hieraus möglichen Blick nach draußen. Das System konstruiert die Welt durch die Operation des Beobachtens von Beobachtungen und findet die Validierung seiner Kognition darin, dass dies auch bei zunehmender Künstlichkeit, Unwahrscheinlichkeit, Komplementarität der eigenen Annahmen immer noch gilt“ (Luhmann 1990, S.98).

Wenn wir über Systeme sprechen, reden wir deshalb in Wahrheit über die Ergebnisse unserer Beobachtungen, die wir mit Hilfe von Unterscheidungen konstruieren. Aus diesem Grunde steht am Beginn jeder systemtheoretischen Auseinandersetzung die Vergewisserung der konstitutiven Unterscheidungen, die wir dabei

² Der Soziologe Willke definiert System als „einen ganzheitlichen Zusammenhang von Teilen, deren Beziehung untereinander quantitativ intensiver und qualitativ produktiver sind als ihre Beziehungen zu anderen Elementen. Diese Unterschiedlichkeit der Beziehungen konstituiert eine Systemgrenze, die System und Umwelt des Systems trennt“ (Willke 1993, S. 282).

zugrundelegen. In diesem Sinne sind es die Unterscheidungen selbst, die uns die elementarsten Informationen über die beobachteten Systeme liefern, da – wie Gregory Bateson feststellte – eine Information nichts anderes ist als „ein Unterschied, der einen Unterschied macht“ (Bateson 1985, S. 582). Auf Lernsysteme bezogen ergibt sich hieraus zunächst die Frage, mit welchen Unterscheidungen wir unsere Informationen über diese erzeugen – eine Frage, in der auch die Überlegung lauert, woher diese Unterscheidungsweisen „kommen“ und ob es möglicherweise nicht sinnvoll ist, mit anderen Unterscheidungen Lernsysteme anders bzw. andere Lernsysteme zu konstituieren (vgl. Arnold/Arnold-Haecky 2009). Nun kann an dieser Stelle nicht weiter der letztlich sozialisatorische Zusammenhang des – auch kulturell sich unterschiedlich präsentierenden – Entstehens der bevorzugten Unterscheidungsrouninen ausgeleuchtet werden – ein Prozess, der sicherlich viel mit gesellschaftlich organisierter Definitionsmacht und der Zähligkeit gewachsener Deutungsmuster zu tun hat, die es letztlich auch immer wieder mit sich bringen, dass die definitionsmächtigen Deutungen sich ihre Bestätigungen „organisieren“. Erkenntnistheoretisch „korrekter“ wäre es deshalb, die Beschreibung und Analyse systemischer Wirkungszusammenhänge mit dem Satz zu beginnen „Es gibt Beobachtungen“. Diese Beobachtungen nun wiederum sind selbst – dies sollte der Hinweise auf die sozialisatorische Prägung vorwegnehmen – Ausdruck des systemischen Bezogenseins der beobachtenden Subjekte, denn

„gerade der Mensch ist in besonderer Weise ein systemisches Lebewesen – in besonderer Weise deshalb, weil seine Identität, sein Verhalten und sein Gefühlslieben unmittelbar von den sozialen Systemen abhäng(en), zu denen er sich zugehörig fühlt“ (Mücke 2003, S.25).

Übungsaufgabe 1:

Überlegen Sie sich, welche Systeme Sie in Ihrem beruflichen Umfeld beobachten können. Versuchen Sie die unterscheidenden Merkmale der einzelnen Systeme einander graphisch gegenüber zu stellen.

Nähert man sich in dieser Weise dem Systemischen mit der doppelten Absicht, sowohl das eigene Beobachten bzw. Konstruieren von „Gegenständen“ als auch deren Systemik „angemessen“ zu konzeptualisieren, so gleicht dies dem Versuch des Barons Münchhausens, sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf zu ziehen (vgl. Watzlawick 1988), wobei der Sumpf als die Gesamtheit des uns gewohnheitsmäßig Vertrauten und Unhinterfragten steht. Nur, wer sich der Relativität des eigenen Wirklichkeitskonzeptes bewusst wird, hat die Möglichkeit, dieses zu verändern und andere Deutungen – zunächst „probeweise“, dann als neue vorläufige Deutungsrouninen nutzend – zu entwickeln. Dabei geht es nicht darum, „falsche“ gegen „richtige“ Beobachtungsweisen auszutauschen, sondern vielmehr darum, in Kenntnis der Konstruktivität der Wirklichkeit „viableren“ Sichtweisen zum Ausdruck und zu einer letztlich auch gesellschaftlichen Relevanz zu verhelfen. Damit ist nicht der Beliebigkeit des Erkennens Tür und Tor geöffnet, vielmehr wird die

Beschreibung und Analyse systemischer Wirkungszusammenhänge

Übungsaufgaben

vorherrschende – unbewusste – Beliebigkeit ins Bewusstsein gehoben, und es entsteht eine epistemologische Bescheidenheit, die uns hilft, die Entschiedenheit der Debatte zu ändern und uns nachdrücklich vor Augen zu führen, dass wir die Wirklichkeit nicht mit Scheinwerfern, sondern allenfalls mit Kerzenlicht ausleuchten – mit Kerzen, die wir selbst in der Hand halten.

1.1 Theorie des Beobachtens

Beobachtung zweiter
Ordnung

Geht man davon aus, dass Systeme durch unterscheidende Beobachtung konstruiert werden, so ist die Frage zentral, mittels welcher Unterscheidung diese Konstruktion³ geschaffen wird. Durch diese Frage gerät die Beobachtung „zweiter Ordnung“ in den Blick, welche nicht den – geschaffenen – Gegenstand, sondern die Unterscheidung selbst, d.h. den Prozess der Beobachtung“ beobachtet. Dadurch beobachtet sie anders und Anderes als der erste Beobachter, dem die Unterscheidungskriterien mittels derer er beobachtet, im Moment der Beobachtung nicht bewusst sind. Zwar kann der erste Beobachter zu einem zweiten Beobachter werden, indem er die Kriterien seines Beobachtens reflektiert und sich so zu seiner Erstbeobachtung in eine distanzierte Position begibt, doch erfordert diese Fähigkeit häufig eine gezielte Schulung dieses „zweiten Blicks“ – ein wesentliches Element systemischer Professionalität. Wichtig ist für beide Arten des Beobachtens, dass diese keiner äußerlichen, vom Beobachter unabhängigen Welt gelten, sondern einer von ihm beobachteten. Hierzu stellt Bökmann fest:

„Die Welt kann nicht mehr mit einer Gegenstände fixierenden Logik erfasst werden, weil die Unterscheidung nicht erfasst wird, sondern sie kann nur durch eine zweite Beobachtung beobachtet werden. Dazu ist Zeit erforderlich. Zeit wird benötigt, um verschiedene Beobachtungen zu ermöglichen, oszillierende Beobachterperspektiven zu generieren. Der unmarkierte Raum, in dem nichts bezeichnet wird, ist der Beobachtung unzugänglich“ (Bökmann 2000, S. 7).

Durch die „Beobachtung zweiter Ordnung“ rückt die Rolle dessen in den Blick, der Systeme in ihrer Konstituierung i.S. der Unterscheidung zwischen „marked and unmarked space“ (Spencer Brown 1969) beobachtet. In diesem Sinne ist in der familientherapeutischen Entwicklung die Rolle des Therapeuten als Beobachter „zweiter Ordnung“ immer mehr ins Zentrum der Konzepte geraten. Dabei wurde die Frage aufgeworfen, ob und inwieweit sich diese Beobachter so verhalten könnten als ob sie nicht selbst ein Bestandteil des von ihnen beobachteten und beeinflussten Systems seien. Insbesondere der „Soziale Konstruktivismus“ (Gergen 1990) führte nachdrücklich vor Augen, dass alle – auch Therapeuten und andere helfende oder intervenierende Berufe – an der sozialen Konstruktion der Realität beteiligt sind. So gesehen gibt es auch „keine Basis, auf der der Therapeut das Recht hätte, der Familie zu sagen, wie sie sein sollte“ (von Schlippe u.a. 2000,

³ Zugrundegelegt wird hier eine konstruktivistische Theorie der Beobachtung, wobei ich Konstruktivismus als die „Wissenschaft selbstorganisierender Systeme“ (Schiepek 2000) verstehe.

S.12). Auch Therapeuten, Pädagogen, Führungskräfte oder andere gestaltende Berufe erleben somit das als „wirklich“, was sie in ihren eigenen sozialen Bezugsgruppenkonstellationen als „wirklich“ zu konstruieren gelernt haben. Sie können diese Wirklichkeit (=das, was auf sie wirkt und was sie bewirken) nur verändern, indem sie selbst ihre Weise der Beobachtung erkennen und verändern.

Sozialer
Konstruktivismus

Von grundlegender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der Zeitaspekt der Beobachtung. Da der Beobachter nur eine Sache zu einer Zeit beobachten kann, empfindet er andere Beobachtungen als zeitlich vor- oder nachgelagert, d.h. er konstituiert zeitliche Abfolge durch die Differenz von Gegenwart und Nicht-Gegenwart. Beobachtungen werden dadurch „Konstruktion(en) in der Zeit“ (Bökmann 2000, S.12), womit sich die Frage auftut, wie wir Permanenz oder Konstanz erklären können, zumal doch Bildung, Subjektivität und Lernfortschritt nicht nur flüchtige, sondern konstante Beobachtungen sind. Hier arbeiten erster und zweiter Beobachter gewissermaßen zusammen, da – wie Luhmann herausgearbeitet hat – erst ein Beobachter zweiter Ordnung, der sich auch selbst zu beobachten vermag, seine Beobachtung als eine aktuelle Beobachtung zu identifizieren und von vorherigen oder folgenden Beobachtungen zu unterscheiden vermag (vgl. ebd., S.12f). Dabei wird auch die Frage nach der Kausalität systemtheoretisch greifbar, bei der es auch um die Beobachtung von Beobachtungen sowie die Zurechnung zueinander geht, wobei diese notwendig unterkomplex ist, da

Zeit

„(...) klar (ist), dass Kausalität Zurechnungsentscheidungen erfordert, da nie alle Ursachen auf alle Wirkungen bezogen werden können. Die Selektion von zu berücksichtigenden und nicht zu berücksichtigenden Kausalfaktoren obliegt also den Beobachtern, die das Kausalschema verwenden. Folglich muss man diese Beobachter beobachten, will man feststellen, welche Ursachen welche Wirkungen bewirken, und keine >Natur< wird heute garantieren, dass darüber Einigkeit herrscht. Kausalurteile sind >politische Urteile<“ (Luhmann 1997, S.13).

Übungsaufgabe 2:

Wie wird die „Beobachtung zweiter Ordnung“ definiert und welche Rolle nimmt diese Form der Beobachtung im Beobachtungsprozess ein?

Übungsaufgaben

Diese Hinweise verweisen uns nicht nur auf die fehlende Beobachtertheorie der empirisch-analytischen Sozialforschung, die sich ihrer gegenstandskonstituierenden Differenzen nicht wirklich bewusst ist, da sie an einem kontrafaktischen Bild der Zugänglichkeit der „Natur der Dinge“ festhält, sie rückt vielmehr deutlich ins Bewusstsein, dass Kausalerklärungen überlieferten Schemata entstammen, die „politisch“ en vogue sind, die uns aber nicht nur helfen, „das Eigentliche“ zu sehen, sondern auch mit sich bringen, vieles überhaupt nicht zu erkennen und so die Dichte der kausalen Wirkungszusammenhänge zu übersehen. Frederic Vester hat die Kybernetik lebender Systeme, die unseren überlieferten Beobachtungsmustern zumeist entgeht, in verschiedenen Bereichen ausgeleuchtet und dabei auch immer

Wirkungszusammen-
hang komplexer
Systeme

wieder für „eine Neuorientierung der technischen Zivilisation“ (Vester 1992, S.94) plädiert. Eine solche Neuorientierung ist durch die Abkehr von der „Fixierung auf Einzelobjekte“, „Einzelmaßnahmen“, „Einzelvorstöße und Einzelaspekte“ (ebd., S.96) und eine Hinwendung zu den Wirkungszusammenhängen komplexer Systeme gekennzeichnet. Nimmt man die didaktischen Ansätze der letzten drei Jahrzehnte in den Blick, so kann man deutlich erkennen, dass diese einem isolierenden Zugriff („focussing“) verpflichtet sind und das prozessuale Zusammenspiel zu wenig beachten. Im Vordergrund steht die Frage nach den Inhalten, Zielen, Methoden und Medien, zwischen denen man auch hin und wieder einen Implikationszusammenhang unterstellt, doch in welchen Mustern sich dieser ausdrückt, welche Prozessdynamik welche inhaltlichen und methodischen Kombinationen hervorbringen, wie sich das Lernen in Mustern realisiert etc. – all dies ist didaktisch noch nicht wirklich „auf den Begriff gebracht“. Wir beobachten die Lernwirklichkeit noch immer zu stark mit Hilfe unserer alten Differenzen und Kausalitätszuschreibungen⁴, ohne den Ganzheitsblick und eine systemische Gestaltungsprofessionalität bereits entwickelt zu haben. Eine solche hätte auch im pädagogischen Handeln davon auszugehen, dass „(ich) mit allem, was ich in einem System tue, Teil eines komplexen Wechselwirkungsgefüges (werde) (und) die Wirkung meines Handelns nicht im Voraus berechnen (kann)“ (von Schlippe/Schweitzer 2002, S.91). So berichtet Fritz B. Simon über die von ihm erlebten systemischen Begrenzungen therapeutischer Interventionen:

„Ich konnte trotz all meiner Macht nicht in voraussagbarer Weise sicherstellen, dass sie (die Patienten; R.A.) taten, was ich wollte, und sich z.B. arbeits- und liebesfähig zeigten, froh, glücklich und erfolgreich wurden. Ganz im Gegenteil, sehr häufig hatte die Nutzung meiner institutionellen Macht paradoxe Effekte. Die Patienten behielten nicht nur ihre als >symptomatisch< klassifizierten Verhaltensweisen bei, sondern manchmal verstärkten sie sie noch; und nicht selten entwickelten sie eine erstaunliche und erschreckende Kreativität bei der Entwicklung neuer, mich überraschender oder von mir nicht nur nicht gewünschter, sondern befürchteter Verhaltensweisen. Nur zu oft fühlte ich mich vollkommen ohnmächtig, und ich erlebte meine Patienten, die Besitzer der Symptome, in ihrer vermeintlichen Ohnmacht als sehr mächtig“ (Simon 1999, S.9).

Ein systemisches
Konzept didaktischer
Wirksamkeit

Simon interpretiert diese Paradoxie, die mit dem Versuch, „Beharrung und Veränderung in sozialen Systemen zu steuern“ (ebd., S.10), erfahrungsgemäß verbunden sind, systemtheoretisch und gibt damit m.E. auch grundlegende Hinweise

⁴ So wird in der neueren familientherapeutischen Diskussion auf den Kausalitätsbegriff bereit weitgehend verzichtet und z.B. von einer „Ko-Evolution von Mustern“ gesprochen, um dadurch zu verdeutlichen, „dass an die Stelle der Suche nach Ursachen die Beschreibung von Mustern tritt, innerhalb derer keiner Größe eine determinierende Stellung zugeordnet werden kann. Der Vorteil des >Muster<-Konzeptes ist, dass damit auch der Beobachter einbezogen werden kann“ (v. Schlippe/Schweitzer 2002, S.91). Denn dieser „imaginiert“ die Ursache, nachdem – um mit Nietzsche zu sprechen – „die Wirkung erfolgt ist“ (zit. nach ebd.).

für die Entwicklung eines systemisch „realistischen“ Konzeptes didaktischer Intentionalität und Wirksamkeit:

„Die Möglichkeiten, innerhalb sozialer Systeme zielgerichtet zu handeln, erweisen sich als begrenzt. Inputs und Outputs sind nicht gradlinig im Sinne des Kausalitätsprinzips miteinander verknüpft, nichtintendierte Nebenwirkungen von Aktionen und Interventionen gewinnen häufig eine größere Bedeutung als die ursprünglich erstrebten Wirkungen; die Komplexität der Systemzusammenhänge bleibt undurchschaubar, und viele Maßnahmen werden – ohne dass dies beabsichtigt wäre oder bewusst würde – zu paradoxen Interventionen. Was wir können, d.h. das, was wir vermögen und zustande bringen, ist nur zu oft etwas anderes, als wir wollen. Zwischen den Absichten, die wir mit unserem Handeln verbinden, und ihren Wirkungen innerhalb sozialer Systeme besteht ein großer Unterschied“ (ebd.)

Notwendig ist deshalb – im Sprachgebrauch Frederic Vesters formuliert – ein Wechsel von einem didaktischen Denken nach den Maßgaben einer „Kybernetik erster Ordnung“ zu einem Denken nach den Maßgaben einer „Kybernetik zweiter Ordnung“. Ein entsprechender Paradigmen-Shift ist nicht leicht zu bewerkstelligen, sprechen doch zu viele alte Seh- und Beobachtungsgewohnheiten dagegen, die uns in Leib und Seele übergegangen sind und uns keineswegs in ihrer realitätsverstellenden Wirkung bewusst sind. Vester hat in seinem Buch „Die Kunst vernetzt zu denken“, dem neuen Bericht an den Club of Rome fünf Gesichtspunkte zusammengestellt, die meines Erachtens auch für die Entwicklung ermöglichungsdidaktischer Beobachtungsformen komplexer Lerndynamiken wichtige Anregungen enthalten.

Denkblockaden und –notwendigkeiten auf dem Weg zu einer Kybernetik 2. Ordnung nach Frederic Vester		Ermöglichungsdidaktische Ausdeutung
Wir haben Angst vor komplexen Systemen	Denn sobald wir über den Tellerrand hinausschauen, fürchten wir in Daten zu ertrinken und die vielen Querbeziehungen nie erfassen zu können. Statt das dazu geeignete >vernetzte Denken< zu üben, ziehen wir uns daher mit Komplexität konfrontiert gerne wieder auf das gewohnte „lineare Denken“ zurück	Wir „erklären“ z.B. Lernwiderstände oder störendes Verhalten linear, indem wir den „Symptomträger“ als Ursachenträger focussieren. Selten sind wir schon in der Lage, sein Verhalten als Ausdruck einer Systempathologie zu sehen oder als „Echo“ des eigenen Verhaltens im System
Wir denken, dass perfekte Details genügen	Dabei glauben wir, wenn wir eine gute Straße bauen, eine funktionsfähige Fabrik errichten oder erstklassige Experten ausbilden, dass auch das Zusammenspiel all dieser Faktoren funktionieren müsse	In diesem Sinne sind die Unterrichtsvorbereitungskonzepte der Allgemeinen Didaktik „Detailkombinationen“ mit linearer Wirkungsannahme. Es fehlen Konzepte, die von einem Wissen um das Zusammenwirken der vielfältigen Faktoren im Lernprozess ausgehen.
Doch das Zusammenspiel wird nicht erfasst	Und dann sind wir überrascht, dass sich die Dinge plötzlich aufschaukeln, ganz woanders Spätfolgen zeigen oder miteinander unvereinbar sind. Für sich per-	Didaktik stellt zu stark auf das Lehr-Lernsystem ab. Die gleichzeitig wirksamen interaktiven, psychischen, familiären Systemkonstellationen

	fekt geplant, kann doch ihr Zusammenspiel durchaus in ein Chaos führen	werden in ihren überlagernden Einflüssen und Wechselwirkungen zu wenig „gesehen“.
Denn komplexe Systeme verhalten sich anders	Deshalb müssen wir dazu übergehen, Strategien zu entwickeln, die das Zusammenspiel und die Selbstregulation der Systemkomponenten mit einbeziehen. So etwas kann man üben. Denn komplex heißt nicht kompliziert und Systeme sind nicht schwieriger – sie sind nur anders als Einzeldinge	Lernen vollzieht sich in den Schnittbereichen komplexer Systemkonstellationen, die sich selbst regulieren. Pädagogische Professionals müssen im produktiven „Umgang“ mit solchen Systemkontexten geübt sein. Es geht nicht (nur) um die nachhaltige Vermittlung von Wissen, sondern um die Nutzung „günstiger“ und die Vermeidung ungünstiger Systeminterferenzen, d.h. solcher, die Abwehr programmieren.
Deshalb brauchen wir einen neuen Ansatz	Komplexe Systeme zu erfassen, ihr Verhalten besser zu verstehen und anders mit ihnen umzugehen, erfordert einen neuen Planungsansatz, der die Kybernetik des untersuchten Systems berücksichtigt	In der Didaktik könnte dieser neue Planungsansatz über eine Aufdeckung „typischer“ Aneignungsmuster mit ihren interaktiven, psychischen und familiären Systeminterferenzen und ihren jeweiligen internen Kybernetiken gelingen.

Abb. 1: Denkblockaden im Beobachten und in der Gestaltung komplexer Systeme (Vester 2002, S.27)

Beobachtungstheoretisch relevant ist die Frage, wo die Differenzmuster, mit denen der Beobachter seine Beobachtung konstellierte, herkommen. Bezogen auf die didaktische Diskussion ist dies die Frage nach den Prozessen, in denen die Professionals didaktisch „sehend“ gemacht wurden. Dies sind zweifelsohne die Sozialisationserfahrungen in der eigenen Bildungsbiographie, in denen die gesellschaftlich üblichen Deutungsmuster über Lernen, Erziehung und Bildung übernommen wurden. In diesem Sinne wirkt die Vergangenheit in das Erkennen und die Gestaltung der Gegenwart hinein, ganz so, wie es der durchaus auch als Konstruktivist zu wertende Pierre Bourdieu in seinem Habituskonzept beschreibt (vgl. Bourdieu 1974). Der Habitus ist nach Bourdieu ein „generatives Prinzip“, durch das die Handelnden „aktiv“, „erfinderisch“ und „schöpferisch“ im Rahmen der gesellschaftlich als korrekt angesehenen Verhaltensweisen tätig sein können (Bourdieu 1999, S. 286). Die Handelnden sind somit durch eine Art interne Grammatik in ihrem Handeln bestimmt, die aber – im Unterschied zur Chomskyschen Grammatiktheorie – nicht angeboren, sondern erfahrungsvermittelt ist. „Man kann also“ – so schlussfolgern Beate Kraus und Gunter Gebauer in ihrer Darstellung des Bourdieuschen Habituskonzeptes – „eine kreisförmige Bewegung annehmen, die von der geregelten Gesellschaft zum Produktionssystem des Subjektes führt und dann in dessen regelhaftes soziales Verhalten einmündet“ (Kraus/ Gebauer 2002, S.33).

In diesem Sinne sind auch die Fähigkeiten, mit lernenden Systemen umzugehen, kreisförmig entstanden, indem die Subjekte in ihrer Sozialisation die gesellschaftsüblichen Habitusformen herausgebildet haben, die ihnen auch die Differenzschemata an die Hand geben, um pädagogische Zusammenhänge und Phänomene als solche zu konzeptualisieren und zu erleben. Dieser Vorgang geht mit

Prägungen einher, die bis in die emotionalen Tiefenschichten reichen, d.h. die habitualisierten Konzeptionalisierungsformen des Pädagogischen finden ihre Verankerung in einer „Pädagogik des Bauches“ (Arnold u.a. 2002, S.362) und sind auch nicht durch die bloße Entscheidung für andere Beobachtungsweisen wirklich dauerhaft veränderbar. Das Problem einer ermöglichungsdidaktischen Professionalisierung von Lehrkräften ist somit nicht allein eines der Aneignung anderer Formen der Beobachtung oder der Mustererkennung, es muss vielmehr auch die emotionalen Grundmuster einer Person, auf der ihre bevorzugten kognitiven Weisen der Welterkenntnis gewissermaßen aufrufen, ansprechen, um systemisches Beobachten auch mit einer systemischen Form des Fühlens in Verbindung zu bringen (vgl. Arnold 2009b). Wie Frederik Vester richtig bemerkt, haben wir „Angst vor komplexen Systemen“ (Vester 2002, S.27). Eine systemische Professionalität kann deshalb nicht dauerhaft ausgebildet werden, wenn dieser „Sinn der Angst“ (Kast 2000) nicht aufgedeckt und ins Bewusstsein gehoben wird. Dabei kann dann deutlich werden, dass lineare Erklärungs- und Planungsmodelle „angst-reduzierend“ wirken, weil sie die Komplexität scheinbar kontrollierbar machen. Systemisches Beobachten und Handeln erscheint demgegenüber angstausslösend, weil sie die Illusion der Machbarkeit und Beherrschbarkeit durch Erkennen infrage stellen. Das konstruktivistische „Man sieht nur, was man weiß“ muss deshalb auf dem Weg zu einer systemischeren Form des Beobachtens“ durch den Satz „Man sieht nur, was man aushalten kann“ notwendig ergänzt werden.

1.2 Die Theorie selbstreferentieller Systeme

Grundlegend für die neueren Systemtheorien ist die Vorstellung, dass Systeme sich selbst erzeugen und in ihrer Entwicklung auf sich selbst, ihre eigenen Zustände, bezogen sind. Damit unterscheiden sie sich von Maschinen, die durch externe Eingriffe und Steuerungsimpulse absichtsvoll und zielorientiert beeinflusst werden können. Umberto Maturana und Francisco Varela haben in diesem Zusammenhang den Begriff der Autopoiesis eingeführt, was so viel bedeutet wie „Selbsterzeugung“, d.h. autopoietische Systeme „reproduzieren die Elemente, aus denen sie bestehen, mit Hilfe der Elemente, aus denen sie bestehen“ (von Schlippe/ Schweitzer 2002, S. 68). Zwar kann eine äußere Kraft auf Systeme einwirken, doch kann sie kaum intentionale Wirkungen entfalten. Sie kann lediglich das System „stören“, kann aber von keiner Wirkungssicherheit ausgehen. Ein System „lernt“ deshalb auch nicht, indem es von außen an es herangetragene Informationen „übernimmt“, es baut diese vielmehr gemäß der eigenen inneren Kybernetik ein. Dies gilt auch für kognitive oder psychische Systeme. Einsichten und Begriffe werden dabei selbst erarbeitet, da intentionale Interaktion in Lehr-Lernprozessen unmöglich ist, wozu Ernst von Glasersfeld feststellt:

„Lehren beginnt nicht mit dem Vortragen geheiligter Wahrheiten, sondern mit dem Schaffen von Gelegenheiten, die den Schülern Anlass zu Denken geben. – Die Vorbedingung dafür ist, dass man Schülern die Fähigkeit zu denken zuschreibt. (...) Das stellt Anforderungen an Lehrer, die lange übergangen worden sind. Die

Autopoiesis
selbstreferentieller
Systeme

Grundbedingung, dass der Aufbau von Begriffen nur in der Erfahrungswelt des einzelnen Individuums stattfinden kann, wurde unter der allgemeinen Auffassung begraben, dass Begriffliches stets die Repräsentation einer vom Wissenden unabhängigen Welt sein müsse, und darum den Schülern als Fertigware übermittelt werden kann“ (von Glasersfeld 2002, S.220).

„Nutzlosigkeit von Belehrung und Bekehrung“

Dieser Gedanke ist für die Begründung des Umgangs mit lernenden Systemen fundamental. Wie sind Bildung, Pädagogik und Didaktik zu „denken“, wenn man unter systemisch-konstruktivistischer Perspektive von der „Nutzlosigkeit von Belehrungen und Bekehrungen“ (Siebert 1996) ausgehen kann? Wenn Lehren und Lernen selbstorganisiert „funktionierende“ Systeme sind, dann sind sie in ihrer Entwicklung jeweils auf ihre eigenen Zustände rückbezogen („selbstreferentiell“). Dies bedeutet, dass „Lernende lehren, was in ihr kognitives System passt, was für sie anschlussfähig, viabel ist“ (Siebert 2002, S.225). Und ähnlich eignen sich auch die Lernenden Inhalte und Anforderungen zu ihren eigenen Bedingungen an:

„Die Lernenden aber verfügen über andere Relevanzkriterien, Erfahrungshintergründe und ‚Affektlogiken‘, ihr Lernen ist strukturdeterminiert, nicht von dem Unterrichtsstoff ‚determiniert‘. Sie hören im Unterricht das, was sie hören können und wollen, das aber ist selten deckungsgleich mit dem, was die Lehrenden mitteilen (wollen). Lehrende und Lernende sind wechselseitig ‚kontingent‘. Der Normalfall der Kommunikation im Unterricht ist – so N. Luhmann – das Missverstehen. Demnach sind Lehre und Unterricht keinesfalls wirkungslos oder überflüssig, denn auch ein selbstgesteuertes Lernen benötigt Kontexte, Informationen, Anregungen, Rückmeldungen, Aufgaben. Aber es lohnt sich (...) Lehren und Lernen als getrennte, autopoietische, selbstreferentielle und operational geschlossene Systeme zu betrachten“ (ebd.).

Dieser Blick auf die „Unmöglichkeit instruktiver Kommunikation“ (Mücke 2003, S.130f) stellt auch die didaktische Diskussion vor die Notwendigkeit, die Bedingungen, Funktionen und Ziele von „Lehrhandeln“ neu zu begründen. Lehrende müssen über Orientierungen und Verhaltensmöglichkeiten verfügen, um mit der prinzipiellen Wirkungsunsicherheit ihrer Intervention in systemische Kontexte⁵ in einer Weise umgehen zu können, dass Aneignung oder Verhaltensänderung (z.B. im Sinne von Kompetenzentwicklung) wahrscheinlich werden. Dabei müssen sie sich – und dies ist eine der grundlegenden ermöglichungsdidaktischen Haltungen – von der Vorstellung lösen, etwas mit anderen „machen“ zu können. Dieser

⁵ Schon Gregory Bateson hat auf diesen Aspekt der prinzipiellen Wirkungsunsicherheit systemischer Interventionen hingewiesen: „Wenn ich gegen einen Stein trete, dann gebe ich dem Stein Energie und er bewegt sich mit dieser Energie; und wenn ich einen Hund trete, dann stimmt es, dass mein Tritt einen teilweise newtonschen Effekt hat. Ist er fest genug, dann könnte mein Tritt den Hund in eine Newtonsche Flugbahn versetzen, aber das ist nicht das Wesen der Sache. Wenn ich einen Hund trete, dann reagiert er mit der Energie, die aus seinem Stoffwechsel kommt. In der ‚Steuerung‘ der Handlung durch Information ist die Energie bereits vor der Einwirkung von Ereignissen in dem Reagierenden vorhanden“ (Bateson 1987, S.126f).

Schritt ist schwieriger als man denkt, geht es doch darum, genau das Gegenteil dessen, was bislang die Rolle von Lehrenden – und wohl auch ihre Berufswahl – innerpsychisch (mit)motivierte, zu entwickeln: Nicht mehr Kontrolle und Steuerung von Einzelnen und Gruppen, sondern Loslassen und Sich-steuern-lassen erweisen sich dabei als die innerlichen Voraussetzungen ermöglichungsdidaktischer Professionalität. Etwas übertreibend könnte man von einem Wechsel vom pädagogischen Narzissmus zur pädagogischen Gelassenheit sprechen – eine Übertreibung, die aber immerhin deutlich macht, dass die eigentlichen Beschränkungen des ermöglichungsdidaktischen Effektes aus der eigenen Seele der Verantwortlichen resultieren und wohl auch viel mit deren Zutrauen in die selbstorganisierende Kraft von Systemik und ihren Fähigkeiten, mit Unsicherheit umgehen zu können, zu tun haben.

Wenn instruktive Kommunikation ebenso unmöglich ist, wie der „direkte Zugang zu fremdem Erleben“ (Mücke 2003, S.133), dann ist zu klären, was Bildung ist und wie diese möglich – und feststellbar! - ist. Bezugnehmend auf meine an anderen Stellen dargelegten Überlegungen zu einer ermöglichungsdidaktischen Sicht von Bildung und Bildungsprozessen (u.a. Arnold/ Siebert 2003) weist Ernst von Glasersfeld m.E. zustimmend darauf hin, dass „Bildung nur durch eigene Konstruktion (erreicht werden) (kann)“.⁶ Es kommt somit darauf an, diese eigenen Konstruktionen mit der Gewissheit zu fördern, dass die Psyche ein Bereich ist, der nur in der Selbstbeobachtung von dem Subjekt selbst direkt beobachtet werden kann. Deshalb sind auch alle Feststellungen, die über Klienten oder Lernende getroffen werden, in hohem Maße anmaßende und problematische Fremdzuschreibungen, die zudem eine eigene Wirkung entfalten. Mücke weist – bezugnehmend auf beliebte psychotherapeutische Diagnosen - darauf hin, dass solche Etikettierungen „(...) überhaupt kein Entrinnen aus dem Problem- oder Defizitbereich zulassen: Der Fokus der Aufmerksamkeit richtet sich unweigerlich auf die Schlafstörung, Depression oder Schizophrenie, die dann als feststehende, unveränderliche Größe behandelt wird“ (ebd., S. 137). Ähnlich können sich auch pädagogische Diagnosen nicht auf einen wirklichen Zugang zu dem inneren Erleben von Lernenden berufen, gleichwohl entfalten sie eine systemische Wirkung und legen einen offenen Umgang mit der Systemdynamik lahm.

Übungsaufgabe 3:

Welche Bedeutung hat die Theorie der selbstreferentiellen Systeme Ihrer Meinung nach für das Lehren und Lernen?

Übungsaufgaben

Die Theorie der selbstreferentiellen Systeme entzieht dem „pädagogischen Bezug“ gewissermaßen den Boden, zeigt sie doch, dass solche Systeme eben gerade nicht „bezogen“ sind, außer auf sich selbst, d.h. ihre eigenen Zustände, Strukturen und Elemente. Bildung ist deshalb stets „Selbstbildung“ (Arnold 2010a). Die Er-

Selbstreferenz

⁶ In: Glasersfelds answers (<http://www.oikos.org/vonansjuly00.htm>)

möglichkeitsdidaktik greift diese systemtheoretische Einsicht auf und eröffnet dadurch den Weg zu einer nicht-trivialisierenden Konzeption von Lernen, Bildung und Erziehung. Ausgangspunkt einer solchen nicht-trivialisierenden Konzeption ist der Sachverhalt, dass „psychische Systeme ihre Gedanken (und) die sozialen Systeme ihre Kommunikationen selbst (erzeugen)“ (Böckmann 2000, S. 24). Als zentrale ermöglichungsdidaktische Konsequenz ergibt sich hieraus die Notwendigkeit, sich von der Offenheit und Nichtlinearität von Lernprozessen leiten zu lassen. Zudem müssen „Lernbegleiter“ (Siebert 2002) einiges über die Vielfalt der unterschiedlichen Aneignungslogiken wissen, um diese erkennen und adäquat „bedienen“ zu können. Um dies zu können, ist eine systemische bzw. „konstruktivistische Haltung“ notwendig, „die recht anstrengend sein kann“ (Klein/Oettinger 2000, S. 73). Vornehmlich geht es um die Fähigkeit, die eigene Steuerungsleistung relativieren und „Unsicherheit ertragen (zu) können“ (ebd., S.74). Dies bedeutet nicht, dass Lehrende sich aus ihrer Verantwortung für den Lernprozess nunmehr verabschieden könn(t)en. Es geht vielmehr um eine andere Art von Verantwortung, auf deren Basis sich das Lehren in, aber auch das Führen von systemischen Kontexten neu und in anderer Weise begründen lässt.

Systemtheoretische
Alphabetisierung

Eine wesentliche Frage, die in diesem Zusammenhang jedoch nicht abschließend erörtert werden kann, bezieht sich auf die professionalisierungsstrategische Dimension der Theorie selbstreferentieller Systeme: Welche Wahrnehmungs-, Reflexions- und Gestaltungs Kompetenzen müssen „Experten für die Inangangsetzung hilfreicher Prozesse“ (Schlippe/ Schweitzer 2002, S.52) erwerben können? Und: Wie kann der Erwerb solcher Kompetenzen selbst ermöglicht werden? Mit dem bereits einleitend gegebenen Hinweis, dass der Erwerb einer systemischen Haltung eine notwendige Professionalitätsvoraussetzung sei, wurde bereits die Richtung der professionalisierungsstrategischen Argumentation aufgezeigt, die sich folgendermaßen auffächern lässt: Eine solche Haltung kann ihrerseits nicht durch Belehrung angebahnt und grundgelegt werden, sie erfordert vielmehr ein doppelbödig-transformatives Lernen, das die Systemik der eigenen Lernprozesse selbst als solche erleb- und beobachtbar werden lässt. Eine wesentliche Voraussetzung ist hierfür zunächst die Aneignung grundlegender systemtheoretischer Begrifflichkeiten und Einsichten, denn auch für die Professionalität gilt: „Man sieht nur, was man weiß“. Und dies bedeutet: Professionals, die Bildung und Lernen selbst in linearen Prozessen erlebt haben und über kein theoretisches Verständnis der Wirkungsmechanismen der an Lernprozessen interaktiv zusammenwirkenden Systemmuster verfügen, können solche Muster auch in der Praxis selbst nicht erkennen und gestalten. Deshalb ist der erste Schritt systemischer Professionalität notwendig eine entsprechende Alphabetisierung. Dies allein genügt aber bei weitem nicht, notwendig ist vielmehr darüber hinaus auch ein Selbsterleben in systemischen Wirkungszusammenhängen mit ihren kognitiven und affektiven Dimensionen. Ein solches Selbsterleben wäre darüber hinaus auch durch Formen einer begleiteten Selbstreflexion zu vertiefen, die auch die emotionalen und psychodynamischen Aspekte eigener Innovationsfreudigkeiten oder Festhaltetendenzen

Systemische
Professionalität

verstehbar werden lässt – Ansätze, wie sie in der Tradition der Psychoanalytischen Pädagogik verschiedentlich erprobt worden sind.

Bei der Entwicklung systemischer Professionalitätskonzepte stehen wir in der Pädagogik noch vergleichsweise am Anfang – in besonderem Maße gilt dies für die Erwachsenenpädagogik. Zwar hat sich die Professionalitätsdebatte der letzten Jahre mehr und mehr von einem „wissenschaftsgläubigen“ Professionalitätsverständnis gelöst und auch vermehrt der Tatsache Rechnung getragen, dass für die Entwicklung eines professionellen Habitus (vgl. Gieseke 1997) auch die Persönlichkeitsmuster der „Lehrenden“ selbst transformiert werden müssen, doch gibt es bislang noch kaum überzeugende Konkretisierungen, welche Muster sich wie in ermöglichungsdidaktischer Hinsicht förderlich oder hinderlich auswirken (können). Nimmt man den Mainstream der Debatten in den Blick, so dominiert die „Illusion“ der Gestaltbarkeit, indem die möglichen Rollen und Funktionen der Lehrenden – systemtheoretisch gesehen – nach wie vor überhöht werden. So ist z.B. in den Empfehlungen des Forums Bildung die Rede von den „Lehrenden“ als dem „Schlüssel für die Bildungsreform“ (Arbeitsstab 2002, S.30), und im Blick auf die Weiterbildung wird festgestellt: „Weiterbildnerinnen und Weiterbildner müssen kompetenter werden für die Unterstützung und Begleitung des kontinuierlichen Lernens von Erwachsenen“ (ebd., S.30), ohne dass allerdings systemtheoretisch informiert dazu Stellung genommen wird, was das im Einzelnen bedeuten und wie dies gelingen kann.

Es spricht einiges dafür, dass eine systemische Professionalität neben der erwähnten systemtheoretischen Alphabetisierung auch Elemente einer emotionalen Selbstreflexivität (vgl. Arnold 2009) beinhalten muss, die man systematisch entwickelt und stärkt. Will man Systemik als Grundhaltung pädagogischer Professionals entwickeln, so müssen sich diese nämlich auch darüber klar werden, welchen „psychischen Gewinn“ sie selbst aus der Tatsache ziehen, andere „belehren“ oder deren Entwicklung fördern zu dürfen. Mit dem Hinweis auf den pädagogischen Narzissmus ist bereits darauf verwiesen worden, wie grundlegend wichtig es ist, zu verstehen, welchen „Sinn“ bzw. welche „Funktion“ diese Selbstbezogenheit eigentlich erfüllt, und zu erkennen, dass es um Angstvermeidung geht. In diesem Sinne schreibt der Narzissmusforscher Altmeyer: „Im Narzissmus schützen wir uns vor der schmerzlichen Erfahrung von Abhängigkeit, der wir im Bedürfnis nach Anerkennung auf paradoxe Weise unbewusst Tribut zollen“ (Altmeyer 2000, S.14). Dieser Hinweis ist für eine ermöglichungsdidaktische Professionalisierungsstrategie von zentraler Bedeutung. Demnach geht es nämlich nicht in erster Linie darum, Tendenzen zu „überflüssiger“ Lehre und Dominanz abzumildern und zu korrigieren, im Vordergrund muss vielmehr die reflexive Bearbeitung der solchem Verhalten zugrundeliegenden Ängste stehen. Denn nur derjenige, der keine Angst vor Unsicherheit, Unkontrollierbarkeit und Unplanbarkeit hat, ist überhaupt auch in der Lage, die Bedürfnisse der anderen im Interaktionsprozess zu erspüren und systemisch angemessen zu agieren. Und hierbei gilt: Professionalität darf sich nicht nach den Produkten eigener Angstvermeidungsinszenierungen

Emotionale
Selbstreflexivität

bemessen, sondern nach den Ermutigungsimpulsen für die Selbstorganisation lernender Systeme.

Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 4:

Was wird unter „systemischer Professionalität“ verstanden?

Autopoietische Systeme können miteinander interagieren

1.3 Die strukturelle Koppelung autopoietischer Systeme

Auch wenn die Systemtheorie die Autopoiesis von Systemen zu Recht in den Vordergrund rückt, gibt es doch Verbindungen zwischen unterschiedlichen Systemen, deren Logik für die Gestaltung von Systementwicklungen „genutzt“ werden können. Dies bedeutet, dass autopoietische geschlossene Systeme durchaus miteinander interagieren und einander zur Verfügung stehen können, wie Bökmann an einem medizinischen Beispiel zeigt:

„Einfluss auf eine Erkrankung kann nur genommen werden, wenn das Bewusstseinssystem versteht, was ihm das kommunikative System vermittelt, und wenn dann das Bewusstseinssystem via zentrales Nervensystem Einfluss auf das muskuläre System nimmt und dieses dann die Tablette schluckt usw. Das System kann nur eigene Unterscheidungen generieren, um Umwelt wahrzunehmen. In der Umwelt gibt es auch keine Entsprechung für die Art der Unterscheidung. Umweltbeobachtung setzt die Unterscheidung von Selbstreferenz und Fremdreferenz voraus“ (Bökmann 2000, S. 93).

Didaktische Kopplung

Auf den hier interessierenden Zusammenhang von Lehren und Lernen gewendet, kann man hieraus ableiten, dass auch eine wirksame „didaktische Koppelung“ nur gelingen kann, wenn das lernende System verstehen kann, was das lehrende System ihm vermittelt. Ähnliche Fragen ergeben sich im erzieherischen Kontext, wenn es z.B. darum geht, mit Disziplinproblemen systemtheoretisch informiert – und das bedeutet angemessen – umzugehen. Für den Lehrenden oder Erziehenden sind die Lernenden „Umwelt“. Und aus diesem Sachverhalt ergibt sich für ihn die Notwendigkeit zu erkennen, dass die Unterscheidungen, mit denen er diese Umwelt beobachtet – oder besser gesagt: konstruiert – seine Unterscheidungen sind, die die Umwelt selbst nicht direkt berühren. Denn diese Umwelt besteht ihrerseits aus selbstgesteuerten und mit eigenen Unterscheidungen beobachtenden Systemen, die sich entsprechend ihrer eigenen Operationsmodi, die sich aus der sinnstiftenden Logik der Interpretation ihrer Umweltbeobachtung ergeben, verhalten. Da diese Systeme nur eigene Unterscheidungen generieren können, um ihr Verhalten zu beeinflussen, kommt es deshalb darauf an, dass das Verhalten des Lehrers oder Erziehers eine in diesem Sinne relevante Beobachtung ist. Strukturelle Koppelung bedeutet, dass zwar zwei interagierende Systeme sich entsprechend ihrer eigenen Beobachtungslogik verhalten, dabei aber durchaus füreinander veränderungsrelevante Beobachtungen bereithalten können. Diese Veränderungsrelevanz ergibt sich jedoch nicht aus der Logik der Intervention des „verantwortli-

chen“ Systems, sondern ausschließlich aus der Logik der Rezeption des sich verändernden bzw. „lernenden“ Systems.

Aus diesem Grund ist es für die Entwicklung einer Ermöglichungsdidaktik grundlegend, mögliche Arrangements oder Interventionsformen vom Lernenden her zu konzipieren und dabei auch systemtheoretisch präziser zu bestimmen, was „Aneignung“ oder „Wandel“ (der Persönlichkeit) konkret bedeuten. Wenn es stimmt, dass – wie Niklas Luhmann sagt – Einfluss auf die Umwelt nur durch das Nadelöhr der strukturellen Koppelung genommen werden kann (Luhmann 1997, S.92ff), dann gilt es, in den „Experten für die Ingangsetzung hilfreicher Prozesse“ (von Schlippe/ Schweitzer 2002, S.52) entsprechende Kompetenzen für das „Lauschen“ auf die Systemlogik der anderen bzw. – da dies schon erkenntnis- bzw. beobachtungstheoretisch nur schwer zu begründen ist (man „lauscht“ ja auch nur mit seinen eigenen Differenzen) – für die Ermöglichung einer möglichst unverstellten Artikulation dieser anderen Systemlogik – mit vielfältigen Möglichkeiten zur Nachfrage - anzubahnen. In diesem Sinne schlägt Peter Senge Führungskräften ein systematisches Erkunden fremder Standpunkte vor (Senge 1996, S. 234ff), d.h. – wie ich an anderer Stelle ausführlicher dargelegt habe:

„Die Führungskraft ist aufgefordert, aktiv andere Ansichten zu erkunden. Dies erfordert ein richtiges Suchverhalten. Man muss sich davon lösen, Gegenargumente am besten unter den Tisch fallen zu lassen oder wegzuwischen. Demgegenüber muss eine systematische Suche nach denselben einsetzen, wenn professionell, d.h. systemisch und deutungstransformierend geführt werden soll. Diese Führungspraxis unterscheidet sich fundamental von der verbreiteten hinterfragungsresistenten Strategie. Während bei dieser Führungskräfte dazu neigen, alles ‚auf dem richtigen Weg‘ zu sehen, wenn keine Hinterfragungen, Kritik, Gegenargumente oder Anregungen sie mehr erreichen, muss genau ein solcher Zustand systemische Führungskräfte misstrauisch stimmen. Wenn alle schweigen, bleiben die Bedenken latent. Und wenn man diese nicht kennt, dann kann man sie auch nicht zum Thema machen, auf sie eingehen oder sie berücksichtigen. Es ist damit zu rechnen, dass diese nichtartikulierten Anregungen wie U-Boote wirken und erst in der entscheidenden Phase einer Veränderung plötzlich auftauchen“ (Arnold 2009a, S.71).

Man kann also für die strukturelle Koppelung von autopoietischen Systemen etwas tun, indem man den Systemen, an die man sich als Lehrer, Erzieher oder Berater wendet, das Luhmannsche Nadelöhr gewissermaßen hinterher trägt, um in einem Bild zu sprechen. Dies bedeutet, dass veränderungsförderliches Verhalten prinzipiell an der internen Systemlogik der Zielsysteme orientiert sein muss. Da man diese mit den eigenen Beobachtungsdifferenzen aber nicht zu beobachten vermag, ist systemische Professionalität zunächst immer eine Sucharbeit, um die anschlussfähigen Beobachtungen fremder Systemik „ertasten“ und hier andere Perspektiven oder Verhaltensmöglichkeiten anbieten zu können. Dabei geht es wohlgerne um ein „Anbieten“, da die Frage, ob ein fremdes System (z.B. ein

Entwicklung einer Ermöglichungsdidaktik

Aktiv andere Ansichten erkunden!

Lehre als Lernhilfe

Lernender) mit diesem Angebot etwas anzufangen vermag, und ob dieses „etwas“ in irgendeiner Weise mit dem korrespondiert, was das lehrende oder erziehende System (i.d.R. Lehrende) erwartet, grundsätzlich unsicher ist – ein Sachverhalt der in der Pädagogik als Wirkungsunsicherheit pädagogischen Handelns bezeichnet wird, wobei man auch schon lange um die „ungewollten Nebenwirkungen“ (Spranger) dieses Handelns weiß und auch erkannt hat, dass gelingendes Handeln von „fruchtbaren Augenblicken“ (Copei) – das sind die Augenblicke, in denen strukturelle Koppelungen möglich sind und genutzt werden – abhängt, die nicht „hergestellt“, sondern nur „genutzt“ werden können. Vergleichbares meint auch die konstruktivistische Erwachsenenbildung, wenn sie von der Unbelehrbarkeit bei gleichzeitiger Lernfähigkeit der Erwachsenen spricht und für eine „Lehre als Lernhilfe“ (Arnold/ Siebert 2003, S. 146ff) plädiert.

Bildung als
Selbstbildung

Die Systemtheorie der Autopoiesis beleuchtet den Sachverhalt, dass Bildung grundsätzlich nur als Selbstbildung, d.h. als Ergebnis und Ausdruck einer Aneignungsdynamik der „inneren Kräfte“ (Humboldt) konzipierbar ist. Gleichwohl kann dieser Sachverhalt nicht soweit auf die Spitze getrieben werden, dass man vom Selbstgesteuerten Lernen (Kraft 2002) alles erwartet und damit den professionellen und institutionellen „Vorkehrungen“ für die Ermöglichung solcher Dynamiken jegliche Berechtigung abspricht, wie man in der augenblicklichen Selbstlern-Euphorie bisweilen den Eindruck hat. Schon der bloße Augenschein spricht gegen eine solche Radikalität, die sich aus der zwingenden Logik der selbstreferentiellen Geschlossenheit von Systemen ableiten lässt: Zwar folgt die vorherrschende Logik der Inszenierung von Bildung in unserer Gesellschaft immer noch einem Maschinenmodell mit den Illusionen der Machbarkeit und Beherrschbarkeit sowie des Lehr-Lernkurzschlusses (Holzkamp 1996), doch kann nicht übersehen werden, dass Menschen in diesen unsystemisch arrangierten Kontexten lernen, wenn man auch begründete Zweifel äußern kann, ob sie dabei am nachhaltigsten lernen. Es gibt die „fruchtbaren Augenblicke“, d.h. die spontane Aufnahme und gelingende Kopplung.

Eine solche Ausdeutung des Kernproblems pädagogischen Erfolges steht noch aus, obgleich gerade in ihr für die bildungstheoretische und didaktische Debatte wirkliche Fortschrittschancen liegen. In diesem Sinne stellt Dieter Lenzen im Anschluss an das Luhmann'sche Konzept von der strukturellen Koppelung fest:

„Wichtig ist daran dieses, dass Kognition (und damit Lernen, Gedächtnisleistung – und auch Bildung?) nicht als Einfluss der Umwelt auf das System verstanden wird und nicht als Suche des Systems nach Informationen in der Umwelt. Der Umweltkontakt ist vielmehr eine ‚strukturelle Koppelung‘ (ein Terminus von Maturana) mit hoch selektierenden Elementen der Umwelt. (...) Dementsprechend kann Lernen, darauf hat Luhmann hingewiesen, ‚nicht als Übernahme einer Instruktion aus der Umwelt begriffen werden‘. Konzepte von Nachahmung und Erziehung verbieten sich (...).

Mit dem Konstrukt der strukturellen Koppelung bzw. der Interpenetration ist die Rolle der Sozialität als Umwelt weitgehend differenzierter konzipiert als im Rahmen traditioneller bildungstheoretischer Überlegungen. Die selektive Tätigkeit der Umwelt (z.B. Unterricht, Erziehung) wird als eine solche gezeigt, die lediglich dem selbst selektierenden Bewußtsein des kognitiven Systems selektierend erscheint. Für die klassische soziologische Vorstellung von der Sozialisationsfunktion der Gesellschaft gegenüber dem Individuum hat dieses eine radikale Folge: Es gibt sie nicht. Sozialisation ist Selbstsozialisation. Dieser Gedanke ist schon in den siebziger Jahren gegenüber soziologischen, monokausalen Sozialisationsmodellen seitens der Erziehungswissenschaft mit Hinweis auf den Bildungsbegriff immer wieder vorgetragen worden und findet nunmehr durch die Systemtheorie eine Bekräftigung und Zuspitzung“ (Lenzen 1997, S. 961f und S.964).

Wenn man auch der Auffassung ist, dass eine solche radikale Feststellung („Es gibt sie nicht!“), sich auch und gerade aus den systemisch-konstruktivistischen Konzepten *nicht* eindeutig ableiten lässt, so kann man doch nicht umhin zu erkennen, welch tiefgreifende Erschütterung des überlieferten pädagogischen Denkens mit dem Einblick in die selbstreferenzielle Geschlossenheit autopoietischer Systeme einhergeht. Es war schon die Rede davon, dass das Konzept der Selbstreferentialität dem pädagogischen Bezug den Boden entzieht. Dies hat auch für die Begründung einer Ermöglichungsdidaktik eine vorrangige Bedeutung. Eine solche Didaktik hätte sich weniger nach den Maßgaben von Vermittlungsabsichten, sondern eher nach den Maßgaben von Aneignungsmöglichkeiten zu entwickeln. Neben der systemischen Professionalität der Lehrenden gewinnt dabei die gezielte und absichtsvolle Förderung von Selbstlernkompetenzen (vgl. Arnold u.a. 2002) an Bedeutung. Beides hat gewissermaßen die Funktion, das Bewusstsein für die Selbstorganisation des Lernens aller Beteiligten zu fördern und die Lehr- und Lernstrategien entsprechend zu verändern. Indem Lehrende ihre Lehrsysteme offener, anschlussfähiger und fehler- sowie ergebnistoleranter arrangieren, erhöhen sie die Chancen, dass Lernende mit den über diese Systeme vermittelten Unterscheidungen, Beobachtungen und Interpretationen auch in „ihrem“ kognitiv-emotionalen Systemkontexten „etwas anfangen können“, ohne jedoch als „Lehrende“ weiter der alten Illusion nachzuhängen, das Lehren möglich ist, wenn man es nur noch raffinierter anstellt. Systemtheoretisch gesehen ist Lehren nicht möglich, man kann lediglich die strukturellen Koppelungschancen erhöhen. Und indem Lernende für sich mehr und mehr das Bewusstsein entwickeln können, dass man nur aktiv und konstruierend lernen kann, indem man den Lerninhalt gewissermaßen selbst neu schafft und in die eigenen kognitiven Strukturen und Muster „einbettet“, erhöhen auch sie diese Koppelungschancen von ihrer Seite her.

Zunehmende
Bedeutung der
Förderung von
Selbstlernkompetenz

In den letzten Jahren wurden die bislang skizzierten systemtheoretischen Elemente (Theorie der Beobachtung, Selbstreferentialität, Strukturelle Koppelung) durch eher feldtheoretische Ansätze, wie etwa den der Systemaufstellung ergänzt. Diesem geht es darum, die unbewussten, doch gleichwohl wirksamen Kräfte in sozialen Systemen sichtbar werden zu lassen, um dadurch auch die Möglichkeit zum

Systemische
Aufstellung

Wandel pathologischer Konstellationen zu schaffen (vgl. Ulsamer 2001). Der Ansatz des „Familienstellens“, der mittlerweile auch für die Arbeit mit Organisationen abgewandelt wurde (vgl. Erb 2001) erschließt eine weitere Dimension systemischer Praxis, die in den bislang herausgearbeiteten Elementen noch nicht aufgeschienen ist: die Ebene der systemischen Energie und des ganzheitlichen Eingebundenseins menschlichen Verhaltens in systemische Kräfte, die nach Ausgleich drängen und die Wahrnehmungen sowie das Handeln der einzelnen beeinflussen.

Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 5:

Welcher Zusammenhang besteht Ihrer Meinung nach zwischen „systemischer Professionalität“ und Selbstlernkompetenz?

Damit ist zweierlei gemeint: Frappierend ist zum einen die von Teilnehmern und Teilnehmerinnen von Aufstellungen immer wieder berichtete Erfahrung, dass jeder Mensch, wenn man ihn in eine bestimmte Konstellation stellt, ähnlich fühlt und in seinen Verhaltensmöglichkeiten vergleichbar konditioniert ist. Nur so ist zu erklären, dass Fremde, die als Repräsentanten in einer Aufstellung ausgewählt werden, sehr wohl dieselben gefühlsmäßigen Reaktionen haben, wie der authentisch Betroffene selbst. Dieser Sachverhalt ermöglicht es dem Betroffenen, auf die Systemik seiner eigenen Situation zu blicken, von anderen Einschätzungen „aus seiner Situation heraus“ zu erhalten und diese – zunächst in der Aufstellung – später dann in der Realität selbst zu verändern. Neben diesem Sachverhalt des stellvertretenden Fühlens der Systemkräfte, -verstrickungen und -einengungen der einzelnen ist allerdings noch ein zweiter Aspekt für die systemische Aufstellungsarbeit wesentlich: Es gibt nicht nur die Hier-und-jetzt-Systemik, in der die Handelnden stehen, ihr Handeln wird vielmehr auch durch die diachrone bzw. historische Systemik (=im Gleichgewicht mit der Familien- oder Firmengeschichte sein) bestimmt. Dies kann jeder bestätigen, der entsprechende Aufstellungen miterlebt hat, an denen Überlebende des Holocaust oder Kinder von Verschwiegenen (z.B. Gewalttätern) teilgenommen haben; unübersehbar wird der „freie Wille“ dieser Menschen überlagert und durchwirkt durch herübergewachsenes bzw. intergenerational weitergereichte – „vererbtes“ bzw. „gelerntes“ - Seelenmaterial.

Unbewusste Handlungsmotive bestimmen oft das Lernverhalten

Für eine ermöglichungsdidaktische Systemik enthalten solche Ansätze vielfältige Anregungen, die bislang noch nicht aufgegriffen und ausgedeutet worden sind. Besonders hervorzuheben ist die Einsicht, dass die Systemik der Gefühle i.d.R. „gute Gründe“ hat, die vorreflexiv sind und dem handelnden Subjekt nur selten bewusst sind. So erweist sich der „freie Wille“ im Lern- und Entwicklungsprozess als eine Illusion. Der Mensch handelt im Bemühen um den gleichzeitigen Einklang mit seinen Hier-und-Jetzt- sowie seinen Damals-und-heute-Dynamiken (vgl. Arnold 2009a). Dabei bestimmen frühe Antreiber, gewohnheitsmäßige Deutungen sowie unbewusste Handlungsmotive sein Verhalten - und damit auch sein Lernverhalten - oft „hinter seinem Rücken“, wie es die objektiven Hermeneutiker

auszudrücken beliebten. Welch eine Zumutung für ein Wissenschaftsverständnis, dass sich auf das – vermeintlich – sichtbare, greifbare, berechenbare kapriziert, dabei jedoch übersieht, dass die Spitze des Eisberges nur ein Siebtel des Ganzen – und schon keineswegs das tragende Moment – ausmacht. Die systemischen Muster, in denen unbewusste Dynamiken sich ausdrücken, sind bislang noch nicht untersucht, weshalb wir auch noch wenig über die Rekonstellierung frühkindlicher Gefühle oder übernommener Verhaltensmuster im Spektrum zwischen Abhängigkeit und Unabhängigkeit im Lernprozess wissen, obgleich es sie gibt und man auch in der Bildungsarbeit den Eindruck gewinnen kann, dass es „in Wahrheit“ oft um die Reinszenierung vertrauter Gefühlslagen (vaterkomplexige Rivalität, mutterkomplexiges Sich-Angenommen-Fühlen-Wollen etc.) und das erneute Abarbeiten an ihnen „geht“, während die didaktische Debatte sich auf ganz andere Unterscheidungen konzentriert und das Feld somit ganz anders konstituiert. Es wird m.E. in Zukunft verstärkt darauf ankommen müssen – vielleicht ähnlich wie in Aufstellungssituationen – die im Lernhandeln der einzelnen mitschwingenden Muster (i.S. „seelischer Bedürfnislagen“) zu entdecken, um eine darauf bezogene Sicht der Dinge zu entwickeln. Das Lernen 1. und 2. Ordnung von Bateson (1987, S. 362ff) geht schon in diese Richtung, es müsste aber noch weiter aufgefächert werden, um die unterschiedlichen emotionalen Echos in Lehr-Lern-Situationen wirklich in den Blick nehmen und korrespondierende professionelle Interventionsformen definieren zu können.

Übungsaufgabe 6:

Wie könnten Ihrer Meinung nach solche „professionellen Interventionsformen“ definiert werden? Und sind solche Interventionsformen umsetzbar? Begründen Sie Ihre Antworten!

Übungsaufgaben

2 Lernen neu denken! Abschiede von liebgewonnenen Gewohnheiten



Überblick

In den augenblicklichen Debatten finden unterschiedliche Lernbegriffe Verwendung. Die Rede ist z.B. von informellem, selbstgesteuertem oder emotionalem Lernen. Diese Begriffe stehen in einem nur lockeren Bezug zu den Lerntheorien, die im Folgenden dargestellt werden (behavioristische, kognitivistische, konstruktivistische sowie subjektwissenschaftliche Lerntheorien). Die Kenntnis dieser Debatten ist gleichwohl für das pädagogische Handeln selbst sowie für die Entwicklung und Gestaltung von Systemen und Organisationen von grundlegender Bedeutung. Erst, wenn wir den Mut haben, zu erkennen, dass Lehren das Lernen nicht zu garantieren vermag, und dass nicht nur Individuen, sondern auch Organisationen zu lernen vermögen, werden wir in der Lage sein, das Lernen sowie die „Schule neu (zu) denken“, wie es Hartmut von Hentig ausdrückt (von Hentig 1993). In ähnlicher Weise wird versucht, „Schule neu (zu) erfinden“ (Voss 2002a), wobei deutlich mit dem systemisch-konstruktivistischen Argument zu Werke gegangen wird, dass die Welt nicht so ist, wie sie uns erscheint und auch nicht so bleiben muss, wie wir sie – bisweilen aus purer Nachlässigkeit sowie Gedankenlosigkeit – nach dem bewährten Muster des Weiter-so-wie-bisher – zu organisieren gewohnt sind.

lehrerabhängiges
Lernen

So stellt sich uns die vorherrschende Lernkultur des lehrerabhängigen Lernens bei genauerer Analyse als – rückblickend: gedankenlose – Fortsetzung einer Distribuerungsform von Wissen dar, welche so lange funktional gewesen ist, so lange andere Distribuerungsformen (z.B. der Buchdruck) noch nicht erfunden oder breit zugänglich waren (vgl. Giesecke 1992). Als sich dies änderte, wurden die mittlerweile gewohnte Formen von Lehren, Vorlesung (!) und Literalität (neudeutsch: literacy) einfach beibehalten und mit ständig wechselnden neuen Begründungen versehen, leicht modifiziert fortgesetzt, immer stabilisiert durch den psychologischen Mechanismus des „Was-ich-selbst-durchlaufen-habe-oder-praktiziere-kann-doch-nicht-verkehrt-sein“. Auf dieser Basis verlängern sich die überlieferten Elemente der Inszenierung von Schule und Lehr-Lernprozessen bis in unsere Tage hinein. Versuche, das Bekannte, dessen Insuffizienz vielfach (und nicht erst durch PISA) belegt wurde, grundlegend in Frage zu stellen, wirken auf uns provozierend und erschreckend, zu mächtig wirkt unsere „Schwungkraft der Gewohnheit“ (Bhikku 1994). Dies gilt u.a. für Clemens Albrechts Feststellung,

„[...] dass wir uns längst auf dem Weg in eine postliterale Gesellschaft befinden, in der Schrift und Schriftlichkeit durch Überlagerung von visuellen Medien ihren Stellenwert wandeln, indem sie nur noch der Transformation von bereits repräsentierten Bildern in Sprache dienen. Die Ausbildung einer Lesekultur, die Literalisierung ganzer Gesellschaften ist also reversibel. Insofern lebt auch hier die schulische Leseförderung von Voraussetzungen, die sie selbst nicht reproduzieren kann“ (Albrecht 2005, S.165).

Clemens zitiert in diesem Zusammenhang Harald Haarmann, den wohl besten Kenner der Geschichte der Schriftentwicklung, welcher in seiner „Universalgeschichte der Schrift“ feststellt:

„Wie relativ der Stellenwert der Schrift für den zivilisatorischen Fortschritt heutzutage ist, davon haben die meisten gar keine Vorstellung. Wir leben in einem Zeitalter, in dem Schrift nicht mehr das wichtigste Medium ist, um die Informationsflut der hochtechnisierten Industriegesellschaft zu bewältigen. Längst haben andere Technologien die Leistung der Schrift um ein Vielfaches überboten, und eine Gesellschaft, die noch heute nur mit Schrift operiert, ist hoffnungslos veraltet“ (Haarmann 1991, S.15).

Sicherlich kann und soll dieser Verweis auf die historische Relativierung von Literalität hier nicht eine Entwarnung oder gar Bagatellisierung der erschreckenden Befunde zur Lesefähigkeit einläuten, da Wissensgesellschaften auch und in besonderem Maße davon leben, dass Erkenntnisse dokumentiert und von anderen nachvollzogen und angeeignet werden können. „Literalität“ steht hier nur beispielhaft für das Verlängernden Denken, durch welches unsere gesellschaftliche Konstruktion von Schule als „Buchschiele“ letztlich immer noch geprägt ist und den Blick auf die eigentlich zentrale Frage nach den Kompetenzen, welche „die Teilnahme am berufsbezogenen und alltäglichem Leben (sichern)“ (vbw 2003, S.297) verstellt. Um diese Frage wirksam in den Vordergrund von Bildungspolitik und Schulentwicklung rücken zu können, sind schmerzhaft Abschiede von vertrauten Vorstellungen notwendig. U.a. gilt dies auch für die „Zertifikatsgläubigkeit des deutschen Bildungswesens“, welche zu Gunsten „eines Wissens um reale Kompetenz“ (ebd., S.219) verabschiedet werden muss.

Ein Abschied von vertrauten Vorstellungen ist notwendig

Abschiede von den Schwungkräften der Gewohnheit –
die Basis einer gelingenden Schulentwicklung

„Abschiedspunkte“:

- *Trennung von Lehren und Lernen*, womit zwei fragwürdige Annahmen Hand-in-Hand gehen, nämlich einerseits die, dass, wer lehrt, nicht lernt, und andererseits die, dass Lehren eine zwangsläufige Bedingung für das Lernen sei (Vermittlungssillusion).
- *Lernen im Gleichschritt* (bzw. die Vorstellung von der notwendigen Synchronizität des Lernens), d.h. die Vorstellung, dass die Parallelschaltung von individuellen Lernprozessen (im Klassenverband, im Jahrgang) ein notwendig universales Muster von Schule zu sein habe (Illusion der Gleichschaltbarkeit).
- *einseitiger Methodenbesitz* im Lehr-Lernprozess, welcher „garantiert“, dass der Lehrende entscheidet, welche Methode eingesetzt wird, wodurch der

Lerner seine eigene Methodenkompetenz kaum entwickeln und üben kann (Illusion der Fremdsteuerung der Selbststeuerung).

- *Fixierung auf die* (vermeintlich invariant bedeutsamen) *Inhalte*, bei denen wir eigentlich nicht wissen, welche Bedeutung ihnen tatsächlich als Basis oder Bestandteil von Kompetenzentwicklung zukommt (intellektualistische Illusion).
- „*Wie es ist, ist es unvermeidlich und >gut<*“ – eine Weiter-so-wie-bisher-Haltung, die uns hindert, uns wirklich auf Neues einzulassen und die Gegebenheiten in ihrer grundlegenden Veränderbarkeit zu erkennen (zumal das, was uns vertraut ist, nicht die denkbar besten Ergebnisse liefert) (die Macht des Faktischen).

Abb. 2: Abschiedspunkte

Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 7:

Beschreiben Sie, wo Sie bisher in Ihrem Umfeld einen Lernkulturwandel erkennen konnten bzw. erfahren haben?

Wechsel von einem mechanischen zu einem systemischen Bild des Lebens

2.1 Die ärgerliche Tatsache der systemischen Geschlossenheit

Die neueren Systemtheorien und der Konstruktivismus sind Geschwister. Deshalb ist vielfach auch von systemisch-konstruktivistischen Konzepten die Rede, und auch in der Pädagogik werden seit einiger Zeit Entwürfe einer „Systemisch-konstruktivistischen Pädagogik“ (Arnold/ Arnold-Haecky 2009; Reich 1996; Voß 1998) diskutiert. Grundlegend ist dabei die Einsicht, dass Systeme – und dies gilt auch für kognitiv-emotionale Systeme – selbstreferentiell geschlossen sind. „Selbstreferentiell“ kennzeichnet dabei den Sachverhalt, dass Systeme „(...) die Elemente, aus denen sie bestehen, durch die Elemente, aus denen sie bestehen, selbst produzieren und reproduzieren“ (Luhmann 1985, S.403). Zugegebenermaßen klingt diese Feststellung zunächst tautologisch, bei genauerem Nachdenken markiert dieser Satz jedoch einen grundlegenden Wechsel, nämlich den oben bereits thematisierten Wechsel von einem mechanistischen zu einem systemischen Bild des Lebens, und wir können auch in unserem Verständnis vom Lernen nicht mehr länger so tun, als sei es möglich, – gewissermaßen von außen – Lerngegenstände in das kognitive System eines Lernenden zu ‚transportieren‘:

„Auch Lernen muss deshalb als Prozess der Restrukturierung innerhalb eines geschlossenen Systems begriffen werden (...). Diese Theorie schließt alle Annahmen aus, die davon ausgehen, dass Elemente oder Strukturen eines solchen Systems von außen bezogen oder von außen nach innen transportiert werden können (Luhmann 1987, S.60). Und auch Sozialisation „(...) ist somit nur als Eigenleistung des sozialisierten Systems möglich“ (ebd.).

Dieser Befund ist eine ärgerliche Tatsache, werden doch vertraute Sichtweisen erschüttert. Dies erklärt auch teilweise die Aggressivität, mit der die Debatte geführt wird. Systemische Geschlossenheit bedeutet, dass kognitiv-emotionale Systeme ihre Deutungen, Fühl- und Denkweisen gegenüber dem, was ihnen begegnet, aus den Systemelementen bilden, welche sie bereits in sich tragen. Weder Kognition, noch Emotion haben eine Öffnung, durch welche Wissen oder Gefühle „hineingeschoben“ werden können. „Lernen“ ist daher – wie es der Systemiker Fritz B. Simon ausdrückt „(...) niemals eine passive Informationsaufnahme, sondern stets ein aktiver, innengesteuerter Selektionsprozess“ (Simon 1999, S.152) und folgt mithin spezifischen Dynamiken.

Es müsste eigentlich ganz anders sein!

„Neue Lernkultur“ – Lernen kann nur ermöglicht werden, lernen muss der Lerner selbst und tut dies auch (wenn man ihn lässt)

„Die klassische Konzeption von Unterricht geht auf mittelalterliche Klosterschulen zurück: Der Lehrer als ‚Inhaber‘ von Wissen, Kompetenzen und Wahrheit belehrt den Schüler. (...) Diese Konzeption hat sich im Laufe von vielen hundert Jahren nur wenig geändert. Im günstigsten Falle wurde vom so genannten didaktischen Dreieck gesprochen. (...) Diese Grundkonstellation war religiös motiviert, weil historisch der (geistliche) Lehrer seine Tätigkeit als Glaubensvermittlung begreifen sollte. Es handelte sich um einen linearen, einseitig vom Lehrer ausgehenden Vorgang. Dabei spielte die Frage keine Rolle, ob eine Sache verstanden wurde, sie sollte geglaubt werden.

Diese Grundkonstellation ist heute wirklichkeitsfremd und vor allen Dingen lernpsychologisch überholt. In den Kognitionswissenschaften wird Unterricht heute nicht als eine ausschließliche Aktivität des Lehrers, sondern des Lernenden begriffen. Der Lernende benötigt eine komplexe, differenzierte ‚Lernumgebung‘, die ihn zum Lernen herausfordert. Diese komplexe >Irritation< führt zu einer kognitiven Ausdifferenzierung des Gehirns. Es kommt also darauf an, eine Lernumwelt so zu gestalten, dass sie zum Lernen veranlasst.

Dies bedeutet, dass der Lehrer sich von dem Bild verabschieden muss, eine Wahrheit zu verwalten und zu vermitteln. Seine Aufgabe hat neben der pädagogisch-erzieherischen Komponente durchaus Ähnlichkeiten mit der eines (Wissens-)Ingenieurs. Er >konstruiert< mit seinem Wissen eine Lernumwelt. (...) Für den Vollzug von Unterricht bedeutet dies, dass er sowohl >direktiv<, z.B. bei der Mitteilung und Erläuterung von Sachverhalten im klassischen Sinne, als auch >situiert< im Sinne der Schaffung von realitätsnahen Lernanlässen sein muss“ (vbw 2003, S. 87f)

Abb. 3: Das alte Modell hat sich erschöpft

Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 8:

Was bedeutet Ihrer Meinung nach der Lernkulturwandel für Schule und Unterricht? Begründen Sie Ihre Antwort!

Solche Überlegungen müssen zunächst einmal als Provokation empfunden werden für eine Didaktik, die sich als Vermittlungswissenschaft versteht, und dies tun die meisten der derzeit aktuellen didaktischen Modelle. Diese übersehen noch größtenteils Forschungsergebnisse, die uns nachdrücklich vor Augen führen, dass „Lernen ein aktiv-konstruktiver Prozess (ist), der stets in einem bestimmten Kontext und damit situativ sowie multidimensional und systemisch erfolgt“ (Reinmann-Rothmeier/ Mandl 1997, S.366), wodurch einer lehrorientierten und vorrangig von stofflichen Vorabfestlegungen ausgehenden Unterrichtsplanung und -gestaltung viel von ihrer Begründung entzogen wird, so populär, vertraut und eingefahren entsprechende alltagsdidaktische Vorstellungen auch sein mögen. Letztlich vermögen diese mechanistisch-didaktischen Konzepte nicht zu erklären, wieso – wie in der Konstruktivismusdebatte oft zitiert – etwas gelernt wird, ohne dass gelehrt wurde, dass zudem häufig etwas anderes gelernt wird, als gelehrt wurde und wieso etwas nicht gelernt wird, obgleich es gelehrt wurde (vgl. Arnold/Siebert 2003). Solche Phänomene, die wir alle kennen, können nicht im Rahmen einer mechanistischen Didaktik geklärt werden, sie legen einen anderen Zugang zur Frage des Lernens nahe, wie er sich in der systemischen Pädagogik andeutet.

Ablösung von den
Machbarkeitsphanta-
sien der Bildungspolitik

Die folgende Gegenüberstellung (Abb.4) ist zugegebenermaßen zuspitzend. Sie zeigt jedoch, dass wir heute auf dem Weg sind, uns von den Interventionshoffnungen und den Machbarkeitsphantasien, wie sie auch die Bildungspolitik immer noch teilt, mehr und mehr zu lösen. Der Grund liegt darin, dass wir erkannt haben, dass nachhaltiges und kompetenzbildendes Lernen davon abhängig ist, ob es gelingt, die Vielfalt der Aneignungslogiken der Subjekte zunächst zu respektieren und ihre Aneignungsaktivitäten zu fördern. Lernende müssen die Gelegenheit erhalten, aktiv, kooperativ und konstruktiv (i.S. der Konstruktion ihres Wissens) sowie situativ (in ihren Lebens- und Anwendungskontexten) tätig sein zu „dürfen“. Wer auf Standardisierung setzt sowie die Vermittlung durch Input überschätzt, hat den anstehenden Schritt von einer mechanistischen Pädagogik der Einheit (bzw. Vereinheitlichung) zu einer systemischen Pädagogik der Vielfalt noch nicht einmal in Ansätzen vollzogen.

	<i>Mechanistische Didaktik</i>	<i>Systemische Didaktik</i>	
Lehr-Lernprozess als lineares Geschehen zwischen dem Lehrenden bzw. dem Sachanspruch und dem Lernenden	Linearität	Zirkularität	Lehr-Lernprozess als interdependentes Geschehen, in welchem sich die Vorstrukturen und „Lernprojekte“ der Lernenden artikulieren
Die Wirkungen des Unterrichts lassen sich in einer Vorher-Nachher-Logik beurteilen und sogar „messen“	Wirkungssicherheit	Wirkungsoffenheit	Die Wirkungen sind von einer Fülle nicht überschaubarer Variablen und von der Eigenlogik der Lerner abhängig und deshalb notwendig auch spezifisch
Der Lehrende hat die Lerner zu motivieren und zu den erwarteten Ergebnissen zu führen	Führen	Selbsttätigkeit	Die Lernenden können prinzipiell nur selbst lernen, es gilt, ihre Motivation zu entdecken
Qualität und Erfolg des Lehr-Lerngeschehens sind vom Input des Lehrenden abhängig	Inputsteuerung	Prozesssteuerung	Qualität und Erfolg des Lehr-Lernprozesses ist von der Eigenlogik der lernenden Systeme abhängig
Lehren kann Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermitteln	Vermitteln	Aneignen	Lehre kann lediglich anregenden und komplexanschlussfähige Aneignungsmöglichkeiten zugänglich machen
Wenn alle das Gleiche wollen (müssen), werden die Ergebnisse besser und vergleichbarer	Standardisierung	Vielfalt	Wenn die Vielfalt der inneren Möglichkeiten der Lerner zur Entfaltung gelangen kann, werden die Ergebnisse besser

Abb. 4: Vom mechanistischen zum systemischen Bild des Lernens

Übungsaufgabe 9:

Fassen Sie die Unterschiede der mechanischen und systemischen Didaktik in Ihren eigenen Worten zusammen. Welches Konzept des Lernens wird von der jeweiligen Didaktik verfolgt?

Übungsaufgaben

2.2 Lehren vom Anderen her

Die systemisch-konstruktivistische Pädagogik drängt uns zu einer Neubestimmung des Verhältnisses von Lehren und Lernen. Dabei gilt es auch, die Ergebnisse der neurophysiologischen Kognitionsforschung aufzugreifen, welche uns zu der Einsicht drängen, dass

„(...) das Gehirn keine bloß informationsverarbeitende Maschinerie (ist); es produziert sich sein Raster der Weltwahrnehmung; unter diesem Raster nimmt es Reize auf, verarbeitet sie nach den ihm eigenen Regeln und generiert Informationen. (...) Das Hirn konserviert keinen Abdruck des Außen; es generiert sich >seine< Welt, in der es Außensignale bestimmten internen Verhaltenssteuerungsmechanismen zuordnet, diese damit modifiziert und so eine Einheit produziert, die wir in dessen Effekt, dem Verhalten, studieren können“ (Breidbach 1996, S.7).

neue Einblicke durch
Hirnforschung

Die Pädagogik macht es sich m.E. bislang zu einfach, wenn sie sich – wie unlängst in einer der führenden Fachzeitschriften geschehen⁷ – damit tröstet, dass die neueren Einblicke in die Systemik von Kognition und Emotion bekannte reformpädagogische Prinzipien eher bestätigten als dementierten und darüber hinaus kaum weitergehende Anregungen entwickelten. Letzteres ist nach meinem Eindruck nicht richtig. Vielmehr zeigen die Einblicke, die uns die Hirnforschung in diese Systemik gibt, dass die mechanistische Didaktik, die auf Einheit, Inputsteuerung und Standardisierung setzt, immer schon unrealistisch war, da Kopf und Herz mit diesen Außensteuerungen machen, was sie machen – fast könnte man sagen: was sie „wollen“. Dies ist wenig genug, da die didaktischen Steuerungen vielfach an dem vorbei zielen, was machbar und erwartbar ist, und vielfach fokussieren sie nicht auf die spezifischen Potenziale und Möglichkeiten der Lernenden.

Machbar und erwartbar ist systemtheoretisch nicht, dass verschiedene lernende Systeme alle – nachhaltig! - auf denselben Stand gebracht werden könnten – dies muss misslingen, was es ja auch tut, wie die erschreckend geringen Behaltenseffekte solcher Bemühungen zeigen -, *machbar ist lediglich, dass die Subjekte mit ihren Kompetenzen entsprechend ihrer eigenen Logik (ihren Möglichkeiten, Interessen und Erfahrungen) für sich selbst weiterkommen.* Diese Absicht muss bewusster Anspruch jeglicher Bildungsarbeit werden, die den Einsichten von Systemik und Neurophysiologie gerecht werden möchte, zumal nur aus einem Anknüpfen an der eigenen Logik des Lerners – an seine Ich-Kräfte - auch die außer- und überfachlichen Kompetenzen (Problemlösungsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Selbstbewusstsein usw.) entstehen können, die letztlich auf dem Erleben von Selbstwirksamkeit und Authentizität aufruhen.

⁷ Gemeint ist die Zeitschrift für Pädagogik 4/2004 zum Thema „Gehirnforschung und Pädagogik“.

Nimmt man die bildungspolitischen Reformbemühungen der letzten Jahre in den Blick, so gibt es zwar viel Positives zu berichten, doch blieb die Reform auf dem Weg von der mechanistischen zur systemischen Pädagogik nach meinem Eindruck „auf der Hecke sitzen“, da man sich nicht klar für Selbststeuerung, Wirkungsunsicherheit und Vielfalt entschieden hat. Mit dem handlungsorientierten Lernen, welches insbesondere in der Berufsbildung den Gedanken der Schlüsselqualifikation in den Vordergrund rückte, kam die Bildung in unserem Land einen großen Schritt voran. Ähnliches gilt für die Konzepte eines Methodentrainings sowie die vielfältigen Ansätze zur Nutzung von selbstgesteuerten Lernprozessen (z.B. bei Fernstudien- und eLearning-Angeboten) sowie von sog. „informellem Lernen“ (z.B. Lernen am Arbeitsplatz), in denen Ungeheuerliches geschieht: Menschen lernen, ohne dass im herkömmlichen Sinne gelehrt wird. Der Lernerfolg, der sich dort einstellt, ist ihr Lernerfolg; dieser „lebt“ von ihrer eigenen Selbstlernkompetenz, deren spezifische Ausprägung kaum standardisierbaren Mustern folgt.

Nimmt man diese Entwicklungen in den Blick, so kann man – wie in der folgenden Abbildung gezeigt – davon ausgehen, dass sich Bildung stets in der Spannungslage zwischen gesellschaftlich erwarteter Selektion („Nicht alle dürfen alles erreichen!“) und notwendiger „Kompetenzentwicklung“ („Entscheidend ist das reale Können!“) aufgespannt sieht. Beide Pole dieser Spannungslage sind starke Magnetfelder, und in ihnen vollzieht sich der Paradigmenwechsel (besser: „Lernkulturwandel“) von A nach C, d.h. von den durch Input- und Standardisierungsüberschätzung gekennzeichneten „Mechanistischen Pädagogik“ zu der auf Vielfalt und Prozessorientierung setzenden „Systemischen Pädagogik“. Dieser Lernkulturwandel folgt nicht dem direkten Wege, sondern über einen Zwischenhalt in der HEOL-Welt, der Zwischenwelt des Handlungs- und Erfahrungsorientierten Lernens, mit dem man bereits einen erheblichen Teil der Wegstrecke hinter sich gebracht hat. In dieser Welt versucht man jedoch noch das Neue (Orientierung an den je individuellen Eigenlogiken der Lernenden) mit den Erwartungen des Alten (Inputsteuerung, Standardisierung) irgendwie in Verbindung zu bringen, was letztlich dem paradoxen Bemühen gleichkommt, jemanden zur Selbststeuerung führen zu wollen.

Zwischen Selektion
und Kompetenz-
entwicklung

Erwartungspol: Selektion			
	Standardisierung		
Inputsteuerung	A Mechanistische Pädagogik - Lehren - Vermitteln - Führen	B Zwischenwelt des Handlungs- und Erfahrungsorientierten Lernens („HEOL-Welt“)	Prozessorientierung
		C Systemische Pädagogik - Lernen - Selbsttätigkeit - Aneignen	
	Vielfalt		
Erwartungspol: Kompetenzentwicklung			

Abb. 5: Unterwegs von der mechanistischen zur systemischen Pädagogik

Die Luft in der HEOL-Welt wird allerdings dünner, da auch in ihr die unabwiesbaren Argumente, mit denen uns die Hirnforschungen und die Systemtheorien konfrontieren, nicht mehr übersehen werden. Deshalb wird auch der didaktische Trick, nicht mehr durch Interventionen zu steuern, sondern durch die Manipulation der Umwelt die letztlich erwartete Entwicklung zu gewährleisten, mehr und mehr durchschaut. Dabei wird nämlich, wie Peter Fuchs scharf herausarbeitete:

„die autopoietische Geschlossenheit psychischer und sozialer Systeme akzeptiert und daraus dann gefolgert, dass die zielgerichtete, kontrollierte Variation von Umweltbedingungen Systeme zu Selbständerungen stimuliert, die sozusagen nahe dem liegen, was das intervenierende und das intervenierte System erhoffen. (...) Wir haben es dann mit einer Hypostasierung von Umwelt zu tun“ (Fuchs 1999, S.42).

Einen wirklich logisch denkbaren Weg aus diesem „asylum ignorantiae“ (ebd., S.43) von Bildung und Didaktik haben wir bislang nicht, wohl aber erste Hinweise. Es deutet vieles darauf hin, dass Bildung und Kompetenzentwicklung sich in Zukunft noch stärker aus den Kraftfeldern von Inputsteuerung und Standardisierung werden befreien müssen, um die Stärkung der Kompetenzentwicklung des lernenden Subjektes wirklich in einer sich an dessen innere Logik anschmiegenden Form begleiten und fördern zu können. Und auf diesem Weg – es ist der Weg von B nach C - werden wir von der tatsächlichen Wirkungssystemik der menschlichen Kognition und Emotion nicht länger absehen können, indem wir so tun als sei Intervention zwar nicht möglich, während sie von uns „letztlich cartesisch doch gewollt wird“ (ebd.).

„Das Unbewusste ist nicht in uns, sondern zwischen uns!“ (Martin Buber)

Die systemisch-konstruktivistische Pädagogik drängt uns darüber hinaus auch zu einer Neubestimmung des lernenden Subjektes, dessen Kompetenzentwicklung ohne eine Stärkung seiner „Ich-Kräfte“ (Michael Brater) nicht wirklich gelingen kann. Dies wird in der neueren didaktischen Forschung immer deutlicher. Sie hat herausgearbeitet, dass methodische Kompetenzen von dem bisherigen Selbstwirksamkeitserleben und soziale Kompetenzen von den früh eingespurten Formen des Umgangs grundlegend (vor)geprägt sind. Ähnliches gilt für die emotionale Kompetenz, die zudem wieder mehr und mehr als das Erleben und das Lernen des Subjektes durchwirkende Größe in den Blick gerät.

Dieses Subjekt ist zudem nicht „Individuum“, sondern zugleich Schnittstelle verschiedener diachroner (historischer) und synchroner (aktueller) Dynamiken. Es ist nicht nur der Möglichkeitsraum erreichbarer Bildungsreife, sondern auch der Symptomträger der Pathologien der Systeme, in welche es eingebettet war und ist. Diese werden von der Pädagogik und der Didaktik noch zu wenig in ihren das Verhalten und die Lernfähigkeit fördernden oder hemmenden Wirkungen berücksichtigt. Noch immer hängt das pädagogische Denken – in der Tradition des aufklärerischen Subjektivismus - dem Individualisierungsblick an, welcher den Einzelnen als lernendes System konzipiert, ohne ausreichend zu erkennen, dass dieses lernende System selbst als Element übergreifender Systemkontexte, die es durchwirken und bestimmen, angesehen und erkannt werden muss.

Übergreifende
Systemkontexte

Erst sehr behutsam werden solche systemischen Sichtweisen aufgegriffen und in ihrer das pädagogische Weltbild erschütternden Dimension ausgelotet. So hat z.B. Wilhelm Rotthaus in seinem „Entwurf einer systemischen Erziehung“ (Rotthaus 2002) die Antiquiertheiten der instrumentellen Zweck-Mittel-Pädagogik kritisch in den Blick genommen und „als erste wichtigste Grunderkenntnis für Erziehung“ (ebd., S. 66) gefordert:

„Menschen sind nicht in verlässlicher Weise zu einem ganz bestimmten, von einem anderen festgelegten Verhalten zu veranlassen. (...) Nicht die von außen auf es (das Kind; R.A.) ausgerichtete, beispielsweise erzieherische Maßnahme be-

stimmt in erster Linie das Verhalten des Kindes, sondern vielmehr bestimmen die Struktur und das innere Prozessieren des Kindes über das Schicksal der erzieherischen Maßnahme. Natürlich gibt es erzieherisch wirksame Maßnahmen und erzieherisch unwirksamere, das heißt, es gibt große Unterschiede in der Wahrscheinlichkeit des Erfolges von erzieherischen Maßnahmen. (...) Grundsätzlich aber gilt diese Regel, die als basale Erkenntnis einer systemischen Erziehung anzusehen ist“ (ebd.).

Die erzieherischen Einflussmöglichkeiten werden überschätzt

Vor dem Hintergrund solcher Überlegungen wendet sich die neuere Pädagogik gegen die „Überschätzung der erzieherischen Einflussmöglichkeiten“ (ebd., S.67) und plädiert u.a. für eine „Selbstlimitation“ (Lenzen 1996, S. 151ff). Dieses Plädoyer ist nun nicht so zu verstehen, dass die Selbstwerdung des Menschen bereits als sich realisierendes Programm in einer eigenen Logik vorgegeben ist, weshalb Erziehung überflüssig sei. Letztere ist vielmehr notwendig, aber wirkungsunsicher. Die eigene Logik der kognitiv-emotionalen Systemik realisiert sich nämlich paradoxerweise offensichtlich nur in der Auseinandersetzung mit erzieherischen und sozialisatorischen Ansprüchen im Wechselspiel zwischen Anpassung und Widerstand. Dieter Lenzen, der Berliner Erziehungswissenschaftler, plädiert angesichts dieser unhintergehbaren Notwendigkeit, aber Wirkungsunsicherheit erzieherischen Handelns für „Zulassen statt Machen“ und „Teilhaben statt Fremdgestalten“ (ebd., S.156).

Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 10:

Was unterscheidet die „neuere“ Pädagogik von den „früheren“ Pädagogiken?

Abgrenzung von Vermittlungsmethoden der mechanischen Didaktik

Welche Folgerungen ergeben sich aus solchen erziehungswissenschaftlichen Reflexionen für das praktische Erziehungshandeln in Familie, Gesellschaft und Unterricht? Zunächst geht es um die Kenntnis solcher Zusammenhänge sowie die Fähigkeiten, diese in konkreten pädagogischen Handlungssituationen mit Hilfe einer aufdeckenden Methodik ans Licht zu bringen. Die neue systemische Pädagogik hat sich in den letzten Jahren deshalb verstärkt der Methodenfrage zugewandt (vgl. Arnold/ Arnold-Haecky 2009; Reich 1996, S. 224ff) und dabei auch Zusammenstellungen und Sichtungen von Methoden entwickelt, die zwar nicht sämtlich neu sind, sich aber grundlegend von den Vermittlungsmethoden der mechanistischen Didaktik abgrenzen (vgl. Arnold/ Schüßler 2002a;b). Neuartig sind in diesem Zusammenhang auch Methoden, die von der systemischen Aufstellungsarbeit (Virginia Satir u.a.) inspiriert worden sind. In diesem Zusammenhang sei beispielhaft die Arbeit von Marianne Franke-Gricksch erwähnt, die in ihrer Unterrichtsarbeit die Einübung in das systemische Sehen selbst als Bildungsziel verfolgt und dabei wichtige Erfahrungen sammeln konnte. Ihr Ansatz holt die Kinder gezielt in *den* Dynamiken ab, in denen sie stehen. Sie beschreibt ihr „neue(s) Verständnis für die Kinder“ (Franke-Gricksch 2001, S.7) mit den Worten:

„Ich sah ihre Einbindung und Loyalität ihren Familien gegenüber. Ich erkannte aber auch die Kräfte, mit denen sie Elternhaus und Schule ständig zu verknüpfen bemüht waren und erlebte, dass eben diese Kräfte fruchtbar werden können. Das geschieht nämlich dann, wenn wir uns als Lehrer den Elternhäusern von Herzen öffnen, ihnen sozusagen Einlass gewähren als permanente unsichtbare Präsenz in der Klasse“ (ebd.).

Sie schildert in ihrem Praxisbericht sehr detailliert, wie ihre Bemühungen, diese Öffnung herzustellen, sich letztlich zu einer echten Lernhilfe für die Entwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler entwickelte – ausgelöst durch grundlegende Reflexionen und Veränderungen der eigenen Praxis:

„Schaffe ich in der Klasse zu starre oder zu weiche Beziehungsrealitäten? Findet der einzelne Schüler Halt und Grenzen innerhalb derer er sich entwickeln kann? Oder sind die von mir gesetzten Regeln zu starr, sodass die Schüler sich in den Widerstand zurückziehen, sich nicht entwickeln können? Schöpfe ich innerhalb der Klasse mit den Kindern den durch die Schulordnung gegebenen Freiraum aus? Welche Vorstellungen von Realität bringen die Schüler mit, wie überlagern sich ihre Konzepte von der Wirklichkeit, die sie vom Elternhaus mitbringen? Nach welchen unterschiedlichen Spielregeln richten sich die Schüler? Gibt es einen Gesamtkonsens, eine Spielregel für alle, oder ist es möglich, dass in einer Klassengemeinschaft oder Schule mehrere Spielregeln nebeneinander bestehen? Bald hatte ich erkannt, dass sich Kinder auch in den Klassen nach ihren familiären Landkarten richten. Änderungen zeichnen sich ab, je mehr eine Klasse zu einem eigenen lebendigen System geworden war und dem Kind neue Weltdeutungen und anderes Verhalten in ihrem Feld ermöglichte“ (ebd., S. 78f).

Ein Praxisbericht

Solche Praxiserfahrungen stehen beispielhaft für eine systemische Pädagogik, die ihre Maßgaben aus dem Prozess sowie der ihr begegnenden Vielfalt und Spezifität selbst abzuleiten vermag. Zudem wird deutlich, dass das in diesem Beispiel nur angedeutete Vorgehen sich an dem bereits unhintergebar gegebenen systemischem Eingebundensein der Lernenden bewusst orientiert („Kinder richten sich nach ihren familiären Landkarten!“), welches man nicht übersehen oder gar dementieren darf, wenn wirklich nachhaltige Kompetenzentwicklung gelingen soll. Nachhaltige Kompetenzentwicklung muss systemisch angeschlossen erfolgen. Sie ist nicht standardisierbar, da die Lebens- und Erfahrungswelten der Subjekte, an die da angeschlossen werden muss, vielfältig und spezifisch sind. Sie gelingt – soviel sei als vorgreifendes Fazit gefolgert –, wenn sie gewachsene Wirklichkeitskonstruktionen behutsam erweitern und über neue Einbindungen (z.B. im Klassenverband, in Erlebniskontexten) zu stabilisieren vermag.

Nachhaltige
Kompetenzentwicklung

Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 11:

Suchen Sie weitere Praxisbeispiele aus Ihren täglichen Erfahrungsbereichen und versuchen Sie diese zu verschiedenen Themengruppen zu ordnen (z.B. mit Hilfe einer Mindmap).



Überblick

Lernen als „Lebensform“

Unterschiedliche lerntheoretische Ansätze

Behaviorismus

2.3 Lernbegriffe und Lerntheorien

Lernen kann als die kompetenzbildende Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten definiert werden. Es findet nicht nur absichtsvoll (intentionales Lernen), sondern auch beiläufig (funktionales oder „en-passant“-Lernen), nicht nur in institutionalisiertem Kontext von Schule, Ausbildung, Hochschule etc. (formelles Lernen), sondern auch in der Lebenspraxis (informelles Lernen) (vgl. Dohmen 2001) statt, wobei in zahlreichen internationalen Studien herausgearbeitet wurde, dass das informelle Lernen 60-80 Prozent des gesamten Kompetenzerwerbes ausmacht (u.a. OECD 1977; Laur-Ernst 1988). Lernen ist somit nicht in erster Linie eine institutionalisierte Praxis, sondern vielmehr eine „Lebensform“ (Vaill 1998). Vor diesem Hintergrund greifen manche der im folgenden dargestellten Lerntheorien zu kurz. Ihnen sowie auch der von ihnen interpretierten und konzeptionell angeleiteten Lernkulturpraxis in den Bildungsinstitutionen entgehen viele der eigentlich kompetenzbildenden Lernbemühungen und Lernprozesse jugendlicher und erwachsener Lerner. Analyse und theoretische Interpretation des Lernens haben den „autodidactic“ und den „facilitativ turn“ (Arnold 1999) noch weitgehend vor sich, d.h. sie müssen sich verstärkt den informellen und selbstgesteuerten Lernprozessen in Alltag, Beruf und Lebenspraxis zuwenden.

In einer groben Unterscheidung lassen sich behavioristische, kognitivistische und konstruktivistische sowie subjektwissenschaftliche Lerntheorien voneinander unterscheiden. Diese Theorien sind entweder stärker objektorientiert (im Blick auf das Anzueignende) oder subjektorientiert (im Blick auf die Kompetenzbildung) sowie für unterschiedliche Komplexitätsstufen des Lernens unterschiedlich erklärungsstark. So lassen sich z.B. einfache Fremdsprachenlernprogramme (z.B. Vokabeltrainer) zu guten Teilen auf der Basis behavioristischer Lerntheorien planen und gestalten, während diese Theorien nur begrenzt geeignet sind, die Entwicklung komplexer Problemlösungs- oder Schlüsselqualifikationen zu erklären.

- a) Die *behavioristischen Lerntheorien* gehen davon aus, dass Menschen durch Reiz-Reaktions-Konditionierungen ihre Verhaltensweisen aufbauen bzw. verändern: „Lernen nach dem Prinzip des klassischen Konditionierens beruht auf der Kontiguität (zeitlichen Koppelung) von unbedingtem und neutralem Reiz“ (Zimbardo/ Gerring 1996, S. 212). Dies bedeutet, dass positive Konsequenzen (Verstärker, z.B. Anerkennung oder Lob) zu einer Verfestigung angeeigneten und gezeigten Verhaltens führen, während ein Ausbleiben von Bestätigungen oder gar negative Konsequenzen umgekehrte Konsequenzen haben. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich allerdings, dass die behavioristische Lerntheo-

rie einen nur eingeschränkten Erklärungswert hat, weshalb ihr auch bis heute nur eine sehr begrenzte praktische Relevanz wächst (z.B. auch in Instructional-Design-Ansätzen multimedialen Lernens neuerer Art). Robert Gagné hat bereits früh darauf verwiesen, dass das Reiz-Reaktions-Lernen nur eine von vielen Lernarten sei, mit denen Menschen sich Informationen aneignen und Kompetenzen entwickeln. Er unterschied insgesamt 8 Lernarten: 1. Signal-Lernen, 2. Reiz-Reaktions-Lernen, 3. Lernen motorischer Ketten, 4. Lernen sprachlicher Ketten, 5. Lernen von Unterscheidungen, 6. Begriffsbildung, 7. Regel-Lernen und 8. Problemlösen (vgl. Gagné 1969).

b) *Kognitivistische Lerntheorien* gehen davon aus, dass Lernen „den gesamten Zusammenhang einer Verhaltensreihe erfassen (muss)“ (Heinze 1986, S.353). Wenn „Denken“ als „Das Ordnen des Tuns“ (Aebli 1980) angesehen wird, dann kann auch das Lernen, durch welches problemlösungsorientiertes Wissen angeeignet und entsprechende Kompetenzen entwickelt werden, als ein das Handeln in seiner planenden, durchführenden und kontrollierenden Schrittfolge umfassender Prozess verstanden werden. Die kognitivistischen Lerntheorien betonen das problemlösende, einsichtsvolle und schlussfolgernde Lernen und sind deshalb besonders geeignet, komplexere Lernprozesse zu erklären, wie sie etwa in der beruflichen Bildung (aber auch in der gymnasialen oder akademischen Bildung) bei der Entwicklung umfassender Schlüsselqualifikationen anzutreffen sind. Bei diesen Lernprozessen findet Lernen nicht nur durch die Aneignung von Neuem (Assimilation), sondern auch durch die Anwendung, Restrukturierung und Weiterentwicklung der bereits vorhandenen kognitiven Strukturen (Akkommodation) statt. Als determinierend für Lern- und Handlungsprozesse werden dabei „(...) nicht mehr allein das Verhältnis von Außenreiz zur Reaktion angesehen, sondern zusätzlich wurden interne Steuerungsmechanismen wie Selbstreflexion, selektive Wahrnehmung, kognitive Strategien, Ideen und Wünsche hinzugenommen“ – so die Charakterisierung des kognitivistischen Ansatzes durch F. Baumgärtel (1986, S.470).

Kognitivismus

c) *Konstruktivistische Lerntheorien* gehen davon aus, dass kognitive Systeme in sich geschlossene autopoietische (selbstorganisierte) Systeme sind, die selbstreferentiell bezogen sind. Lernen kann deshalb nicht als ein Prozess verstanden werden, in welchem Informationen „von außen nach innen transportiert werden können“, es stellt sich vielmehr „als Prozess der Restrukturierung innerhalb eines geschlossenen Systems“ (Luhmann 1987, S.60) dar. Lehren kann demzufolge Wissensbestände in anderen nicht erzeugen oder Kompetenzen entwickeln, es kann Restrukturierungs- oder Aneignungsprozesse lediglich anregen und ermöglichen. In diesem Sinne stellt H. Siebert fest: „Es kann nicht von außen gesteuert oder determiniert, sondern allenfalls angeregt und >perturbiert< (gestört) werden. Auch der Zuhörer eines Vortrages bildet das Gehörte nicht – wie ein Tonbandgerät – ab, sondern der Vortrag löst eigene Gedanken, Assoziationen, Emotionen aus, aber auch Überlegungen, die mit dem Vortrag nur lose gekoppelt sind“ (Siebert 2001, S.195). Die konstruktivi-

Konstruktivismus

vistischen Lerntheorien sind Ausdruck einer „Trendwende in der Psychologie des Lernens“ (Reinmann-Rothmeier/Mandl 1997, S.74): Lernen wird nicht länger als individuelle Informationsaneignung und Verhaltensänderung angesehen, sondern in die komplexen Bezüge zwischen biologischen Gegebenheiten, soziokultureller Eingebundenheit sowie emotionaler und motivationaler Vorgänge eingebunden. Es stellt sich im Rahmen einer solchen mehrperspektivischen Betrachtung mehr und mehr als „Wissenskonstruktion“ dar: „Lernen meint vielmehr, aufbauend auf >biologischer Bereitschaft<, individuellen Erfahrungen und vorhandenen Wissensstrukturen Wissen und Kompetenzen zu entwickeln, die in realen Situationen nützlich und nutzbar sind. Neue Informationen werden mit Vorwissen verknüpft, vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen interpretiert und damit >Netzwerke< konstruiert, die in konkreten Situationen zum Handeln befähigen“ (ebd.).

Diese mehrperspektivische Betrachtung öffnet die lerntheoretische Debatte auch in Richtung auf das Wissensmanagement in kooperativen Bezügen. Teilung, Weiterentwicklung und Aktualisierung von Wissen setzt somit eine Situierung von Lernen i.S. einer Einbindung in Handlungs- und Anwendungskontexte notwendig voraus. Gleichzeitig kann so nachhaltiges Lernen entstehen, indem die Lernsubjekte eine aktiv-interaktive Rolle im Lerngeschehen spielen und ihre eigenen Erfahrungen, Fragestellungen und Einsichten in die Konstruktion von Problemlösungen einbringen können. Individuelles und organisationales Lernen stellen sich dabei als die beiden korrespondierenden Seiten eines Wissensmanagements dar.

Subjektwissenschaftlicher Ansatz

- d) *Subjektwissenschaftliche Lerntheorien* radikalieren in gewissem Sinne den konstruktivistischen Blick auf das Lernen, während sie gleichzeitig einem stark individualisierten Lernbegriff verpflichtet bleiben. Lernen wird von ihnen vom Subjekt her gedacht, während objektive Bezüge (Anforderungen, Reize etc.) vollständig ausgeklammert bleiben. In diesem Sinne hat Klaus Holzkamp 1993 eine Theorie vorgelegt, die den „Lernprojekten“ der Lernenden eine konstitutive Relevanz zumisst. Ohne „entsprechenden Gründe“ (Holzkamp 1996, S.21) des Lernsubjektes selbst geschieht seiner Auffassung nach kein intentionales Lernen. Holzkamp unterscheidet zudem zwischen einem für unsere Bildungsinstitutionen charakteristischem „defensiven Lernen“ (Lernen zur Vermeidung von Nachteilen) und einem „expansiven Lernen“. Beide Lernarten folgen unterschiedlichen „thematischen Lernbegründungen“, die davon abhängen, „(...) wieweit mit der lernenden Realisierung sachlich-sozialer Bedeutungszusammenhänge die lernende Erweiterung/ Erhöhung meiner Verfügung/Lebensqualität oder lediglich die durch das Lernen zu erreichende Abwendung von deren Beeinträchtigung und Bedrohung“ (Holzkamp 1993, S.190). Wirklich nachhaltig i.S. von Behaltens- und Kompetenzbildungswirkung lernt das Subjekt nur expansiv, d.h. wenn Lernen Subjektentwicklung „zulässt“, ermöglicht und fördert.

Übungsaufgabe 12:

Stellen Sie sich zwei Lerngegenstände (Binomische Formeln, Merkmale romantischer Lyrik oder selbst gewählte Beispiele) vor. Wie würden sie einen damit verbundenen Lernprozess in der Logik der vorgestellten Lernmodelle beschreiben?

Übungsaufgaben

2.4 Neue Lernanforderungen und Lernarten

Die sich wandelnden Anforderungen an das Lernen der Menschen gehen auch mit neuen Lernarten einher. So ist die Rede vom transformativen Lernen, womit ein Lernen „zweiter Ordnung“ (vgl. Cranton 1994) gemeint ist, und in den neueren Diskussion gewinnen auch das organisationale sowie das emotionale Lernen grundlegend an Bedeutung (vgl. Arnold 2009b; Schreyögg/Sydow 2001). Gemeinsam ist diesen neuen Lernarten eine Entgrenzung ihres Gegenstandes sowie die Heranziehung anderer als nur psychologischer Konzepte für die Erklärung. Bei allen diesen Lernarten handelt es sich auch um komplexere Prozesse, bei denen sowohl das Lernsubjekt (z.B. als Organisation), als auch die Inhalte (auch emotionale Dimensionen) und der Lernprozess (nicht nur Aneignung von Neuem, sondern Transformation bisheriger Deutungsmuster bzw. mentaler Modelle, nicht nur fremd-, sondern auch selbstgesteuertes Lernen) grundlegend neu konzeptualisiert werden.

Transformatives Lernen

- a) Das *Konzept des Organisationslernens* wird seit Anfang der 90er Jahre auch in Deutschland verstärkt diskutiert (Arnold/ Weber 1995; Geißler 1994; 2000; 2001; Probst/ Büchel 1994; Sattelberger 1991), nachdem es bereits Ende der 70er Jahre von C. Agyris u.a. am MIT begründet worden war. Bereits 1978 hatten Agyris und Schön auf das paradoxe Zusammenwirken zwischen dem individuellen Lernen und dem organisationalen Lernen hingewiesen und damit auch wesentliche Anregungen für die Gestaltung betrieblicher Lernprozesse markiert: „Organizations are not merely collections of individuals, yet there is no organization without such collections. Similarly, organizational learning is not merely individual learning, yet organizations learn only through the experience and actions of individuals“ (Agyris/ Schön 1978, S.9). Aus dieser Definition kann man folgern, daß es nicht um eine „Ablösung“ des individuellen durch ein organisationales Lernen gehen kann, sondern um eine genauere Klärung und das Aufeinander-Abstimmen beider Lernebenen. Weitere Hinweise zur Bestimmung von Inhalten und Zielen des Organisationslernens liefert folgende Definition: „Organizational learning occurs when members of the Organization act as learning agents for the organization, responding to changes in the internal and external environments of the organization by detecting and correcting errors in organizational theory-in-use, and embedding the results of their inquiry in private images and shared maps of organization“ (ebd., S.29).

Organisationslernen

Während das individuelle Lernen auf die Aneignung von organisationsübergreifendem beruflichem Fachwissen und die Entwicklung von Schlüsselquali-

fikationen bezogen ist, sind für das organisationale Lernen andere Inhalte charakteristisch. Organisationales Lernen zielt auf die alltäglichen Gebrauchstheorien („theory-in-use“) der Organisationsmitglieder, d.h. auf ihre geteilten Deutungen und Visionen über die Routinen und Strategien im betrieblichen Alltag. Demzufolge geht es beim organisationalen Lernen stärker um die Transformation von mehr oder weniger organisations-typischem Deutungs- und Interpretationswissen, weniger jedoch um spezialisiertes Fachwissen oder um die Förderung individueller Schlüsselqualifikationen. Fragt man nach dem Zusammenwirken von individuellem und organisationalem Lernen auf der inhaltlichen Ebene, so zeigt sich, daß einerseits ein auf Moderation und Partizipation gerichteter Führungsstil notwendig ist, damit Mitarbeiter überhaupt die Gelegenheit erhalten, sich an der Entwicklung und Veränderung betrieblicher Wirklichkeitsinterpretationen zu beteiligen. Andererseits benötigen Mitarbeiter für eine solche Beteiligung selbst mehr als nur fachliche Kompetenzen. Moderate Führung und erweiterte Qualifizierung greifen somit auf der inhaltlichen Ebene ineinander. Ähnliches gilt auch für die Zielebene: Die systematische Entwicklung einer Gestaltungskompetenz auf Seiten der Mitarbeiter ist die Voraussetzung dafür, dass diese sich an der Mitentwicklung von Unternehmenskulturen und der Erweiterung der kollektiven Wissensbasis des Betriebes beteiligen. In diesem Sinne sehen Probst und Büchel in der Veränderung von etablierten „Bezugsrahmen“ den eigentlichen Kern organisationaler Lernprozesse, wobei - da es dabei immer auch um die Veränderung von „überlieferten“ Werten und Normen geht - „Kulturentwicklung einen wesentlichen Weg in Richtung organisationales Lernen dar(stellt)“ (Probst/ Büchel 1994, S.140).

Weiterentwicklung
emotionaler
Kompetenzen

- b) Die Verbesserung und Weiterentwicklung *emotionaler Kompetenzen* werden seit einiger Zeit in der Personalentwicklungsdebatte als zunehmend wichtigere Bedingungen für erfolgreiches Handeln von einzelnen und Unternehmen angesehen (vgl. Arnold 2008). So setzt z.B. Veränderungskompetenz als die Fähigkeit, Wandel zu gestalten und Krisen zu überwinden, grundlegende emotionale Fähigkeiten zum Umgang mit Angst (vor Neuem etc.) voraus. Damit bezieht sich die Entwicklung dieser Kompetenz notwendig auf die in der Entwicklung des Menschen früh angebahnten Erfahrungen von Selbstwirksamkeit versus Ausgeliefertsein bzw. von Geborgenheit oder Gefährdetsein. Früh grundlegende Angst- und Verunsicherungsmuster erfordern tief in die Persönlichkeitsstruktur eingreifende Lernprozesse, sie sind nicht allein durch Trainings, Crashkurse oder die Beachtung einiger wohlfeiler Regeln zum „Management der Emotionen“ zu verändern.
- c) Solche tiefgreifenden organisationalen oder emotionalen Lernprozesse können nicht durch Interventionen oder eine entsprechende „Lehre“ gestaltet werden, sie setzen vielmehr eine Transformation früh grundlegender Emotions- und Deutungsmuster voraus. Um die hierzu notwendigen Reifungsprozesse bzw. besser Nachreifungsprozesse sowie Reflexionsprozesse beschreiben zu kön-

Lernen zweiter
Ordnung

nen, ist es notwendig, *transformative Lernprozesse* i.S. eines Lernens zweiter Ordnung zu ermöglichen. Ein Lernen zweiter Ordnung beschränkt sich nicht allein darauf, neues Wissen zu erwerben und neue Kompetenzen zu entwickeln, es hat vielmehr die Epistemologie und die Emotionsmuster des einzelnen selbst zum Gegenstand. Man lernt nicht lediglich Neues, sondern man verändert in solchen transformativen Lernprozessen seine gewohnheitsmäßigen Sicht- und Fühlweisen, wobei letztere prioritär sein dürften, da viel dafür spricht, dass wir die Welt so sehen, wie wir sie bzw. uns „fühlen“.

Übungsaufgabe 13:

Worin unterscheiden sich individuelles Lernen und organisationales Lernen? Fassen Sie die Unterschiede in einer Tabelle zusammen.

Übungsaufgaben

Exkurs: Anmerkungen zur emotionalen Konstruktion des Organisatorischen

Es sind nicht die bedrängenden Umstände allein, die uns unsere Kräfte rauben und uns feststecken lassen, es ist vielmehr unsere „Sicht“ der Dinge, wie bereits der Philosoph Epiktet zu sagen wusste. Konkret bedeutet dies, dass wir nicht nur über die äußeren Konstellationen, welche unser Leben ausmachen, nachdenken sollten, sondern vielmehr auch über die inneren Bilder, mit denen wir uns dieses zurecht legen bzw. für uns selbst und andere „auf den Punkt bringen“ und erläutern. Diese inneren Bilder sind emotionalen Ursprungs. Sie setzen sich aus den spontanen Stimmungen, Eindrücken und Gefühlen zusammen, die bereits immer schon in uns sind. Diese werden in bestimmte Situationen und Lebenslagen, die dem einst Erlebten ähnlich sind, aktiviert. Die System- und Kognitionstheorien sprechen in diesem Zusammenhang von Emergenz – welches ein sperriges Wort -, d.h. von einem spontanen Prozess der Ordnungsbildung. Eine bestimmte Konstellation triggert eines der bereits früh gelernten und eingespurten Gefühls- und Deutungsprogramme, und es stellt sich für uns eine Ordnung her, die wir – wenn wir uns genau beobachten – bereits „kennen“.

Diese kognitionstheoretische Sicht kann uns einen neuen Zugang zum Verständnis unserer eigenen Situationen zu stiften vermag. Es ist nämlich gerade die Unabweisbarkeit solcher Einblicke in die Funktionsweisen unserer kognitiv-emotionalen Wahrnehmung, welche uns auch die Banalität von Ich-Zuständen neu und anders verstehen lässt. Und indem wir verstehen, wie wir verstehen, d.h. auf welche durchschaubare Weise wir uns routinemäßig unsere Welt zurechtlegen, eröffnet sich uns auch ein anderer und wirksamerer Umgang mit dem, was uns bedrängt. So ist die Beschreibung unserer Bedrängtheiten zunächst ein Ausdruck der Gefühle und Interpretationsversuche, die sich bei uns in bestimmten Lebenslagen einstellen, und sie sind zugleich die „Brillengläser“, durch welche wir Lebenssituation betrachten und dann auch nur sehen, was wir durch diese Brille zu sehen vermögen.

Erst in den letzten Jahren ist mir das *Primat der Emotion*, wie ich dies nenne, für die Konstitution unserer Plausibilität und Identität wirklich deutlich geworden. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass Veränderung nur wirklich entstehen kann, wenn uns zunächst bewusst wird, aus welchen Gefühlsbausteinen wir uns die Lähmung, das Bedrängtsein und die Ausweglosigkeit konstruieren. Hieraus ergibt sich nur eine Konsequenz: Wir müssen eine Art *Selbstarchäologie* beginnen, d.h. eine systematische Erforschung der ganz eigenen Grundlagen, auf denen „unsere Kultur“ bzw. unser Denken, Fühlen und Handeln aufruht. Es geht dabei nicht darum, irgendwelchen Störungen unserer Wahrnehmung auf die Spur zu kommen. Vielmehr geht es der Selbstarchäologie um eine gewissermaßen leidenschaftslose Analyse und Rekonstruktion der Elemente, aus denen wir uns unsere Erfahrungen „basteln“. Diese begegnen uns nämlich nicht einfach in der Form von Schickschlägen oder „unmöglichem“ oder „verantwortungslosen“ Handeln anderer, sondern gewinnen erst Gestalt, wenn wir sie uns selbst und anderen erzählen. Dabei sind es die Formulierungen, die wir verwenden sowie die Aspekte des Geschehens, die wir besonders akzentuieren, insbesondere aber auch die Ähnlichkeit unseres Verhaltens in Schlüsselsituationen, welches uns die Spur zeigt, auf der wir gewissermaßen in die Werkstatt unseres Bewusstseins gelangen (können). Als die wesentlichen Schlüsselsituationen, die sich nach meiner Erfahrung in der Arbeit mit Menschen in als problematisch empfundenen Lagen beständig rekonstellieren, sind dabei folgende vier zu nennen:

- Umgang mit Anerkennung,
- Umgang mit Abhängigkeit,
- Umgang mit Zuwendung und
- Umgang mit Unwirksamkeit.

Es geht darum, sich selbst dabei zu beobachten, wie wir mit diesen Situationen innerlich umgehen, Welche Gefühle stellen sich ein bzw. emergieren, wenn erwartete Zuwendung sich nicht einstellt oder wir uns in unseren Bemühungen als unwirksam erleben? Wie beengend ist das Erleben ausbleibender Anerkennung sowie einengender Abhängigkeit? Mit zahlreichen Menschen habe ich zu diesen vier Grundthematiken unseres Sich-in-der-Welt-Fühlens zunächst einmal Bilder malen lassen, welche Sie sodann erläutern und mit erlebten Situationen illustrieren mussten. Auf diese Weise werden uns nicht nur die ursprünglich prägenden Erlebnisse, die heute in unserer Wahrnehmung noch mitschwingen und dieser ihre ganz spezifische Färbung geben, bewusst, wir kommen auch der inneren Logik unserer Erfahrung dadurch mehr und mehr auf die Spur.

Dies bedeutet aber auch, dass wir eine unserer Lieblingsbeschäftigungen unbedingt einstellen müssen: das Streiten über die Wirklichkeiten. Dieselben Erlebnisse werden von den Menschen unterschiedlich wahrgenommen und sie lösen auch unterschiedliche bzw. unterschiedlich intensive Gefühle aus. Die neueren Hirnfor-

schungen, die wir in meinem Institut sehr aufmerksam verfolgen, stützen die These, dass der Mensch sich bereits sehr früh emotional gegenüber der Welt positioniert. Es sind seine frühen Erfahrungen des Geborgenseins oder Ungeborgenseins, sein Sich-Spüren in den Stimmungen des Familienkontext, aber auch seine vorgeburtlichen psychophysischen Eindrücke, welche die Grundstrukturen dessen, was ihm vertraut und plausibel anmutet, einspuren. Und da wir alle in diesen frühen Stadien mit denselben, aber auch sehr unterschiedlichen Eindrücken konfrontiert wurden, weisen wir auch sehr unterschiedliche Wahrnehmungen zu denselben Gegebenheiten auf. Was für den einen bedrohlich wirkt, das ist für den anderen anregend, wovon der eine Angst hat, das ist für den Anderen bloß irritierend. Insbesondere in den Situationen, auf die wir emotional sehr stark reagieren, verstehen wir nicht, wieso der oder die Andere so anders reagieren. Bloß wenn wir diesen formalen Mechanismus, durch den unsere Gewissheitsbrillen entstehen, verstanden haben, sind wir zumindest in der Lage, zu bemerken, welches die Grundmechanismen in unserer Wahrnehmung sind, mit denen wir die Welt immer wieder so arrangieren, dass sie uns vertraut vorkommt und wir mit ihr zurechtkommen.

Dieses Zurechtkommen kann sich paradoxerweise auch gerade dann einstellen, wenn wir uns in als problematisch empfundenen Situationen wiederfinden. Auch diese begegnen uns nicht so und nicht anders als pure Ungerechtigkeiten, wir betrachten sie vielmehr durch unsere Gewissheitsbrillen und malen sie uns in den Gefühlswelt aus, über die wir verfügen, obgleich diese alt sind. Diese inneren Gemälde stellen die Welt unserer Plausibilität dar, und der erste Schritt aus der inneren Lähmung ist derjenige, der uns zu der Einsicht führt, dass dies so ist. Bewusstsein funktioniert durch Wiedererkennen. Probleme, die wir als solche erleben und deuten sind somit auch Lösungen, helfen sie uns doch, unsere innerlich vorbereiteten Weltansichten zur Anwendung zu bringen bzw. unsere Farbpalette zu benutzen. Wenn wir dies in den beklagten Situationen nicht könnten, würden wir zwangsläufig andere Situationen suchen bzw. weniger dramatische Situationen in ähnlichen Stimmungsbildern malen. Diese Überlegungen lassen sich zu einer wichtigen Lektion zum Umgang mit Veränderungen fassen:

Die Selbstarchäologie hilft uns die Banalität unserer Ich-Zustände zu verstehen. Dadurch nimmt sie diesen bereits einigermassen von ihrem bedrängenden Gehalt. Wenn ich verstehe, wie ich gewöhnlich auf bestimmte Lagen reagiere und welches dabei meine „bevorzugten“ Grundmotive und Ängste sind, dann habe ich mich bereits ein Stück weit von dem Automatismus gelöst, mit dem meine Deutungs- und Gefühlsprogramme (ich kürze diese als „DGPs“ ab) bislang jeweils angesprochen sind, und ich beginne eine Art Zwischenschritt für eine Stop-and-Think-Schleife einzubauen.



Merksatz

Die Selbstarchäologie ist voller unangenehmer Einsichten. Man kommt dem projektiven Gehalt unserer DGPs auf die Spur und versteht mehr und mehr, dass uns nicht nur vom außen Schlimmes angetan wird, sondern dass dieses gewissermaßen

ßen auf einen „fruchtbaren Boden“ fällt. Dies ist der Boden unserer vorbereiteten DGPs. Das Außen gibt uns gewissermaßen Gelegenheit, die in uns gespeicherten Programme abzurufen, deren Substanz allerdings mit der jeweiligen Situation nichts zu tun hat. Wer diesen Zusammenhang versteht, begreift, dass man über die Wirklichkeit deshalb nicht streiten kann, da diese in den jeweils beteiligten Personen ganz unterschiedliche DGPs triggert, aus deren Substanz heraus sie antworten und reagieren – stets in einer typischen Art, mit welcher sie sich „treu“ bleiben. Man tut dem anderen – so gesehen – stets unrecht, und die Lösung des Ganzen liegt nur in einer Entdramatisierung des eigenen Erlebens und einer Relativierung der eigenen Geschichten. Indem wir diesen formalen Mechanismus der DGPs verstehen – ich spreche gerne von der Banalität unserer Identität – und uns darauf konzentrieren, wie dieser in uns selbst wirkt, können wir auch den anderen Menschen freundlicher begegnen und sie auch in ihren unangenehmeren Seiten oder mit dem, womit sie uns schmerzen, wertschätzen bzw. tolerieren. Indem man sich und andere so beobachtet, wird man gelassener und auch liebevoller gegenüber den eigenen Eigenarten und denen anderer. Man versteht, dass wir alle nach denselben formalen DGP-Mechanismen funktionieren und zumeist gar nichts dagegen tun können, dass diese in bestimmten – strukturähnlichen⁸ – Situationen emergieren. Wir können häufig nur im Nachhinein verstehen, aber es ist auch oft dann noch möglich, den Schaden mit einer selbstreflexiven Äußerung gegenüber den anderen zu begrenzen, statt auch noch im Nachhinein an den gezeigten Reaktionen festzuhalten und diese unnachgiebig zu verteidigen.

Es ist dieser Stoff des Eigenen und Gewissen, den zu sehen und zu erkennen, eine wichtige Kompetenz für Führungskräfte ist. Denn erst wenn man dies erkennt, kannst man auch Schritt für Schritt eine andere „Beleuchtung“ der Situationen, die einen umgeben, versuchen. Und dann kann man ganz langsam zu einem Münchhausen werden, der sich ja bekanntlich an den eigenen Haaren aus dem Sumpf gezogen hat. Und in unserem Sumpf der vertrauten Deutungen, Bewertungen und Gefühle bewegen wir uns ja am allerliebsten, doch es bedarf des Muts und der Entschlossenheit, sich selbst zu einer Selbstarchäologie durchzuringen und systematisch die eigenen DGPs zu verstehen. Paul Watzlawick hat vor fast zwanzig Jahren ein Buch mit dem Titel „Münchhausens Zopf“ geschrieben, in dem er die These vertritt,

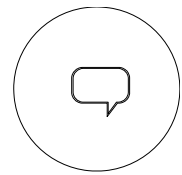
„(...) dass die leidvollen Auswirkungen einer bestimmten gegenwärtigen Als-ob-Fiktion (die ihren Ursprung natürlich irgendwann in der Vergangenheit hatte) durch jene einer anderen Als-ob-Fiktion ersetzt werden müssen, die eine erträgliche

⁸ „Strukturähnlich“ sind Situationen, die uns an vergangene Schlüsselsituationen des Umganges mit Angst erinnern. Nach meiner Erfahrung sind dabei die bereits erwähnten Formen des Umganges mit Anerkennung, mit Abhängigkeit, mit Zuwendung und mit Unwirksamkeit von grundlegender Bedeutung. Diese treten in Intimsituationen bzw. Partnerschaften sowie in leistungsthematischen Lagen, wie z.B. als Lernender oder als Geführter, aber auch – spiegelbildlich – als Lehrender und Führer auf. In solchen Lagen werden wir zumeist stärker durch innere DGPs gesteuert als den aktuell Handelnden zumeist bewusst ist.

che Wirklichkeit erschaffen. An die Stelle von Wirklichkeitsanpassung im Sinne einer besseren Anpassung an die vermeintliche >wirkliche< Wirklichkeit tritt also die bessere Anpassung der jeweiligen Wirklichkeitsfiktion an die zu erreichenden, konkreten Ziele“ (Watzlawick 1988, S.111).

Genau darum geht es, und dazu dienen letztlich emotionale Coachings oder Transformations-Workshops mit Führungskräften⁹. Die Aufforderung solcher Lern- und Begleitungsanlässe lautet: „Schau auf die Dich umstellenden Problemlagen mit anderen Augen und mit einem anderen Erkenntnisinteresse! Versuche Deine Be- drängungen in einer systematischen Weise daraufhin zu analysieren, welche be- kannten DGPs diese in Dir auslösen. Dies drückt auch die zweite Lektion eines Emotionalen Konstruktivismus aus

Man kann die eigenen Wahrnehmungsfilter bzw. die DGPs nur schwer verän- dern, man kann nur in dem ständigen Bewusstsein, dass diese uns das Bild un- serer Wirklichkeit liefern, denken, fühlen und handeln. Dabei entsteht eine achtsamere Grundhaltung, und man ist auch immer weniger bereit, um die Wirklichkeit zu streiten.



Merksatz

⁹ Der Verfasser ist selbst Teil eines Netzwerkes systemischer Berater, die solche Trainings und Coachings durchführen (vgl. www.systemia.com).

3 Schulentwicklung und „Communities“

3.1 Learning Communities

Schulentwicklung kann nur von innen heraus gelingen



Literaturhinweis

Schule als „Community of learners“

Schulen sind komplexe Systeme, in denen Strukturen sowie die unterschiedlichsten Motive, Emotionen und Kompetenzen aller beteiligten Akteure vielfältig zusammenwirken. Wie wir gesehen haben, sind Systeme zudem Kontexte der Kooperation und Kommunikation, welche nicht absichtsvoll und zielsicher gesteuert werden können. Sie entwickeln die Strukturen, Prozesse und Routinen, aus denen sie bestehen, aus den Strukturen, Prozessen und Routinen, aus denen sie bestehen – so die paradoxe Beschreibung der Systemtheorie. Schulentwicklung muss deshalb von dieser gegebenen Selbstorganisation der Systementwicklung ausgehen und kann auch nur „von innen heraus“ gelingen.

In seinem Buch „Improving Schools from within“ beschreibt Roland S. Barth die Schule als eine „Community of learners“ (Barth 1990, S.XVI), in welcher alle Beteiligten sich an der Weiterentwicklung und Reform des Lernens beteiligen. Für Barth kennzeichnet Kollegialität die dabei bedeutungsvolle und konstruktive Form von Interaktion, weshalb „Becoming Colleagues“ (ebd., S.29) die wesentliche Voraussetzung einer wirklich systemischen Schulentwicklung darstellt. Betrachtet man unter dem Gesichtspunkt von Kollegialität die Kooperationspraxis in unseren Schulen, so stellt sich eine – wie Barth anschaulich beschreibt – große Ernüchterung ein: In den allermeisten Schulen wird die große Kraft, welche Kollegialität für die Erreichung eines gemeinsamen Zieles spenden kann, vollständig ignoriert:

„It is recognized neither as part of the problem nor as part of the solution“ (ebd., S.30).

Kollegialität als Grundlage für Schulentwicklung

Gleichwohl beleuchtet der Blick auf die Kollegialität genau den Stoff, aus welchem Organisationen und ihre Kulturen bestehen: das soziale Handeln. Dieses ist ein Handeln, welches „sinnhaft motiviert“ (Max Weber) sowie grundsätzlich „bezogen“ ist – selbst dann, wenn man isoliert vor sich hin arbeitet, realisiert man genau damit ein sehr spezielles Muster von Bezogenheit. Die Hauptüberlegung von Barth geht nun in die Richtung, deutlich heraus zu arbeiten, dass interaktive Bezogenheit für eine lebendige Entwicklung systemischer Kontexte unverzichtbar ist. Diese Bezogenheit ist aus einer anderen Substanz als das Sich-Vertragen oder gar Freundschaftlichkeit. Barth grenzt „Collegiality“ deshalb von den verbreiteten Formen von „Congeniality“ ab und stellt im Anschluss an Judith Warren Little fest:

„Collegiality is the presence of four specific behaviors, as follows:

- *Adults in schools talk about practice. These conversations about teaching and learning are frequent, continuous, concrete and precise.*

- *Adults in School observe each other engaged in the practice of teaching and administration. These observations become the practice to reflect on and talk about.*
- *Adults engage together in work on curriculum by planning, designing, re-searching, and evaluating curriculum.*
- *Finally, adults in schools teach each other what they know about teaching, learning, and leading. Craft knowledge is revealed, articulated, and shared” (ebd., S.31).*

Diese vier Charakteristika schulischer Kollegialität werden in den neueren Schulentwicklungskonzepten, in denen Selbstorganisation groß geschrieben wird, aufgegriffen. So widmen u.a. Claus G. Buhren und Hans-Günter Rolff der Teamentwicklung besondere Aufmerksamkeit, wobei sie im Team gewissermaßen „die Hochform einer Gruppe“ (Buhren/Rolff 2002, S.122) sehen. Denn Lehrerinnen und Lehrer sind es zwar gewohnt, unterschiedlichen Gruppen anzugehören, bei denen der Auftrag zumeist relativ abstrakt ist (Kollegium, Fachgruppen etc.), und in diesen die erwartete Rolle zu spielen, doch bedarf es noch einiger Entwicklung, damit aus diesen Gruppen auch wirkliche Teams werden.

Übungsaufgabe 14:

Wie würden Sie eine „Learning Community“ an Ihrer Schule beschreiben?

Übungsaufgaben

Exkurs: Teamentwicklung – Der Königsweg der Schulentwicklung?

Teamentwicklung rückt die Kollegialität in den Fokus einer modernen Personalentwicklung und Personalförderung. Die Organisation Schule gerät dabei als ein sozialer Raum der Interaktion und Kommunikation in den Blick, der durch Konzepte und Strategien gezielt kooperativer und effektiver gestaltet werden kann. Im Vordergrund steht das Bemühen der Verantwortlichen, aus Individuen (Stichwort: Einzelkämpfer) und den mehr oder weniger regelmäßig tagenden Lehrergruppen (z.B. Fachkonferenzen, Steuerungsgruppen) Teams werden zu lassen.

Für die Teamentwicklung ist die Unterscheidung einer Sach- und einer Beziehungsebene hilfreich. Zur Sachebene gehören die Zielorientierung und die Aufgabenbewältigung, während der Zusammenhalt im Team sowie die Verantwortungsübernahme durch die Teammitglieder eher von den Beziehungen und der Beziehungsqualität im Team abhängig sind. Das Zusammenwirken von Sach- und Beziehungsebene in Organisationen wird gerne mit dem Eisbergmodell veranschaulicht, wofür man auch die Bezeichnung „Titanic-Phänomen“ verwendet: Die Sache, um die es geht, ist häufig mehr oder weniger klar, doch ist diese nur die Spitze des Eisbergs; der bei weitem größere Teil des Organisationslebens ist unsichtbar und kann unter der Oberfläche destruktiv wirken. Es sind die Ängste,

Einstellungen, Vorbehalte und (negativen) Erfahrungen, die ein Projekt scheitern lassen können.

Beispiel: Wir gestalten unser Schulprogramm

Im Rahmen eines Schulentwicklungsprojektes wurden im Rahmen eines Studientages auch Projektgruppen gebildet, deren Aufgabe es sein sollte, arbeitsteilig jeweils einen der fünf Wandlungsbereiche, die man gemeinsam für den „Weg zu einer gewaltfreien und humanen Schule“ identifiziert hatte, auszugestalten. In der Gruppe, die sich mit dem Bereich „Gewaltprävention“ beschäftigen wollte, kam die Arbeit nicht recht in Gang. Von Anfang an konkurrierten zwei rivalisierende Fraktionen miteinander: Die einen wollten die Präsenz der Lehrkräfte auf dem Pausenhof intensivieren, um bei jeder kleinen Remperei sofort zugegen sein zu können, die anderen pochten auf ihr Recht auf „Erholung und Regeneration“, wie sie es nannten. Schnell landete man bei persönlichen Angriffen wie „Letztlich geht es euch doch nur um euer Wohlbefinden!“ oder „Man sollte auch nicht jede Schulsituation pädagogisieren!“ Die Wortführer der beiden Fraktionen entstammten zudem ganz unterschiedlichen Lagern im Kollegium: Während der Vertreter der Erholungsinteressen der Lehrkräfte auch als Personalratsvertreter stets die Standesinteressen in den Vordergrund zu rücken suchte, war der Repräsentant des Konzeptes „Präsenz auf dem Pausenhof“ als engagierter und aufstrebender Pädagoge bekannt, der in fast jeder Diskussion für grundlegende Veränderungen und Verbesserungen der Unterrichts- und Schulpraxis eintrat. Rasch hatten alle Beteiligten den Eindruck, dass sich in ihrer Projektgruppe eine Konstellation wieder aufbaute, die ihnen nur allzu bekannt war, und sie glaubten nicht daran, sich wirklich zielorientiert einigen zu können.

Teams benötigen zwar eine klare Aufgabe sowie gemeinsam Ziele, die sie anstreben (hier bleibt manches oft im Diffusen), doch garantiert ein professionelles Projektmanagement allein keinen Erfolg. Teams müssen vielmehr auch ein Wir-Gefühl sowie geeignete Formen der Kommunikation und der Konfliktansprache sowie der Konfliktbewältigung üben. Teamentwicklung ist auf die Entstehung und Reifung einer Kooperationskultur angewiesen, die möglichst wenig im Verborgenen lässt und auf den vier Säulen der Ziel- und Aufgabenklarheit einerseits sowie des Zusammenhalts und der Verantwortungsübernahme andererseits beruht. Es ist eine zentrale Aufgabe von Führungskräften, auf die Entwicklung und Förderung einer entsprechenden Kooperationskultur in der Organisation zu achten und diese gezielt zu unterstützen (vgl. Philipp 1998; Langmaack/Braune-Krickau 1985). Dadurch kann viel bewegt werden. So zeigen z.B. neuere Forschungsergebnisse, dass die Beschäftigung von Lehrkräften mit Fragen der Veränderung ihrer Kooperation in der Schule deutlich positive Auswirkungen auf die Einschätzung der eigenen diesbezüglichen Ressourcen und Möglichkeiten hat: Lehrerinnen und Lehrer, die konkrete Strategien zum Umgang mit Konflikten und Stress sowie zur Förderung der eigenen Ressourcen – der persönlichen und der des Kollegiums – gesammelt haben, sind eher motiviert, die Kooperation in der Schule zu verbes-

sern und die Entwicklung ihrer Schule zu optimieren. Teamentwicklung erweist sich zugleich auch als eine wichtige Bedingung für einen wirklichen Erfolg didaktischer Innovationen.

Für den Erfolg einer Teamentwicklung ist die gezielte qualitative Gestaltung der Sach- und der Beziehungsebene der Teams in einer Organisation notwendig. Die Teamentwicklung ist auf das Bemühen der Führungskräfte, gezielt die Kooperationskultur in der Organisation zu fördern, angewiesen.

Im konkreten Fall kam der Schulleiter in eine der ersten Projektsitzungen und moderierte die Konfliktlösung, indem er zunächst beide Seiten ihre Argumente vortragen ließ und darauf achtete, dass dabei wertschätzend und sachbezogen miteinander umgegangen wurde. Schließlich gelang es ihm, eine Kompromissformel zu entwickeln, der zufolge die zusätzliche Belastung der Lehrkräfte durch eine Präsenz-auf-dem-Pausenhof-Regel überschaubar blieb. Man einigte sich zunächst auf eine Verdoppelung der aufsichtsführenden Lehrkräfte. Zugleich verabredete man, konkrete Interventionsformen bei Rempelen und Raufereien auf dem Schulhof zu definieren, entsprechende Gewaltinterventionstechniken zu trainieren und auch ältere Schülerinnen und Schüler in die Mediation bei Konflikten einzubinden. Zwei Lehrkräfte der Gruppe erklärten sich bereit, ein geeignetes Mediatoren-Training für Schülerinnen und Schüler als Arbeitsgruppe zu entwickeln und anzubieten.

Um die Phasen einer Teamentwicklung erfolgreich durchlaufen zu können, ist es notwendig, die Rollenverteilung zu klären und auch gezielt den Gruppenzusammenhalt zu fördern. Hierzu sind klare Absprachen, eine gewisse Regelmäßigkeit der Zusammenkünfte, die deutliche Rahmung dieser Zusammenkünfte (Leitung bzw. Moderation, Tagesordnung, Protokoll etc.) sowie ggf. die Durchführung besonderer Teambildungsveranstaltungen von grundlegender Bedeutung. Zudem ist der Umgang mit Konflikten zu üben, da sich in diesen Beziehungsprobleme ungefiltert austoben, was die Entwicklung des Teams negativ beeinflussen kann.

Bei einer Teambildung bilden sich in der Regel typische Rollen heraus, von denen die des Moderators oder die des Strategen oder des Gestalters die bekanntesten sind. Es gibt aber auch die Rolle des Bedenkenträgers oder die des Agenten der Leitung, um nur zwei weitere Rollen ins Spiel zu bringen. In der Praxis der Teamentwicklung kommt es darauf an, die positiven Rollen angemessen zu besetzen und die negativen Rollen, d.h. die, die das Wir-Gefühl der Gruppe unterminieren können, bewusst zu machen.

Die Projektgruppe „Gewaltprävention“ verabredete auf Vorschlag eines Mitgliedes zudem, sich selbst zunächst auch noch stärker mit funktionierenden Anti-Gewalt-Konzepten im schulischen Kontext zu befassen. Alle stimmten der Idee zu, eine für ihr Anti-Gewalt-Programm bekannte Schule in einer benachbarten Stadt zu besuchen und dort gewissermaßen aus erster Hand im Gespräch mit Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern zu erfahren, wie dieses Programm funktio-

niert und mit welchen Schwierigkeiten bei der Einführung eines entsprechenden Konzeptes im Schulalltag zu rechnen sei. Diese gemeinsame Aktion war zugleich ein erster Schritt für die Entstehung eines Wir-Gefühls in der Projektgruppe: Die gemeinsame Aufgabe trat in den Vordergrund und half, anfängliche Interessensgegensätze und persönliche Vorbehalte zu überwinden.

3.2 Wie aus Gruppen Teams werden

Charakteristik von Teams

Im Anschluss an Bauer (2000, S.9) sehen Buhren und Rolff den Charakter von Teams darin gegeben, dass diese

- eine gemeinsame Arbeitsaufgabe haben,
- unmittelbar zusammenarbeiten,
- gemeinsame Ziele verfolgen und
- ein Wir-Gefühl entwickeln (Buhren/ Rolff 2002, S.112).

Je mehr Gruppen den Charakter von Teams annehmen, desto ausgeprägter sind in ihnen auch die Merkmale der Kollegialität. Dies entspricht auch dem Anspruch eines „Building Professional Community in Schools“, wie ihn Sharon Kruse, Karen Seashore und Anthony Bryk vertreten. Für sie steht die Professionalisierung der Lehrertätigkeit im Zentrum von Schulentwicklung (Kruse u.a. 1994). Gerade weil Schulentwicklung ein Prozess im unsicheren und komplexen Gelände ist, ist es nach ihrer Auffassung unabdingbar, diese individuelle Professionalisierung in den Mittelpunkt zu rücken:

“Building Professional Community in Schools”

„Researchers and reformers can't afford to overlook the impact of decisions and actions that teachers, working together in some type of sustained professional contact, take to improve school performance. This collective reflection, development of standards and expectations and formulation of plans for action are major hallmarks of a well-developed professional community. In Schools where professional community is strong, teachers enjoy much greater support from their colleagues. Research suggests they feel more effective at their jobs” (ebd., S.3).

Ähnlich, wie bei der Frage nach dem Schaffen von Unternehmenskultur – man hat bereits immer eine, die Frage ist nur, ob eine lebendige oder eine tote – verweist auch die Frage, wie man die vorfindbaren Gruppen zu Teams bzw. wie man aus Einzelkämpfern Kollegien entwickeln kann, auf eine schwierige Problematik. Vorausgesetzt wird nämlich eine innere Haltung, deren Vorhandensein durch die bisherigen Bedingungen eher behindert als gefördert wurde. Es war bislang „rentabler“ für den einzelnen Lehrer bzw. die einzelne Lehrerin, sich möglichst auf sich selbst zu verlassen statt auf die Kooperation in der Gruppe. Dies meint auch Barth, wenn er sagt:

„Collegiality requires that everyone be willing to give up something without knowing in advance just what that may be. But the risk and cost of interdependence are nothing next to the risk and costs of sustaining a climate of emotional toxicity and costs of working in isolation, in opposite corners of the sandbox“ (Barth 1990, S.32).

Team- bzw. Kollegienentwicklung setzt jedoch – und hierin liegt die Paradoxie – etwas voraus, was ihr selbst erst als Ziel dient: Die Schaffung einer Vertrauensbasis für kooperative Interdependenz, welche stets eine Dependenz (von der Zuverlässigkeit und Qualität der Zuarbeit der Kollegen) mit beinhaltet. Die Frage ist deshalb, wie in Schulentwicklungsprojekten diese Paradoxie aufgelöst werden kann, zumal die Qualität der Beziehung der Erwachsenen (Lehrerinnen und Lehrer) untereinander das „sine qua non“ (ebd.) der Verbesserung ist. Es spricht viel dafür, dass Schulleiterinnen und Schulleiter, die Kollegialität wertschätzen und unterstützen, eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung kooperativer Beziehungsmuster sind. Indem sie ihre diesbezüglichen Einschätzungen und Erwartungen offen artikulieren und selbst den beständigen Dialog mit den Lehrerinnen und Lehrern pflegen, tragen sie für alle sichtbar dazu bei, dass eine Vertrauens-, Dialog- und Kooperationskultur entstehen kann. Ähnliches gilt für ihr wertschätzendes und unterstützendes Verhalten gegenüber kollegialen Kooperationsvorhaben.

Die Ermutigung („Empowerment“) der Lehrerinnen und Lehrer zu kooperativem Arbeiten findet zunächst in der gemeinsamen Unterrichtsplanung sowie in der kooperativen Weiterentwicklung gemeinsamer Anliegen ihren Ausdruck. Leonhard Horster und Hans-Günter Rolff haben in ihrem Buch „Unterrichtsentwicklung“ diesem Anliegen deshalb einen eigenen Abschnitt gewidmet (Horster/ Rolff 2001). Für sie ist die „Entwicklung einer Kultur der Zusammenarbeit“ (ebd., S.80) u.a. dadurch gekennzeichnet, dass Lehrerinnen und Lehrer

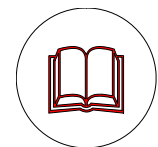
- (1) gemeinsam den Fachunterricht weiter entwickeln, wobei – wie sie es ausdrücken – „ein behutsamer Umgang mit der Arbeitszeit der Lehrkräfte“ (ebd., S.81) eine wichtige Rolle spielt:

„Zum einen sollte sich die Kooperation in der Unterrichtsplanung auf einige exemplarische Themen konzentrieren, zum anderen sollten Kooperationszeiten so kalkuliert werden, dass sie im Rahmen einer Fachkonferenz, vielleicht eines Fachtages, zu Ergebnissen führen, die unterrichtliche Arbeit für längere Zeit beeinflussen können. Kooperation in diesem Sinne bedeutet, dass sich durch die gemeinsame Planung exemplarischer Themen mit der Zeit ein Vorrat auch an gemeinsamen Vorstellungen herausbilden kann“ (ebd.).

- (2) Projekte kooperativ planen und entwickeln, wobei es insbesondere darum geht, allmählich die Kompetenzen im Kollegium zu entwickeln, „die in einem vorwiegend fachlich sozialisierten Kollegium (vor allem der Schulformen der S II mit vergleichsweise elaborierten Fachstrukturen) nicht selbstverständlich

Vertrauensbasis

Ermutigung zu kooperativem Arbeiten



Literaturhinweis

Gemeinsam Fachunterricht weiter entwickeln

Kooperativ Projekte entwickeln

vorauszusetzen sind“ (ebd., 83), wie u.a. die Ergebnisse einer interdisziplinären Projektplanung zum Thema „Werbung für die eigene Schule“ zeigt:

„Die Mitglieder der Arbeitsgruppe erfuhren nun leibhaftig, dass die Planung eines fächerverbindenden Projektes Kompetenzen fordert, die keine der beteiligten Personen für sich alleine besitzt und die auch nicht durch das Eingreifen einer nächsthöheren Hierarchiestufe ersetzt werden können, sondern die sich allenfalls als ein Ergebnis gemeinsamer Arbeit einstellen“ (ebd., S.84).

Zahlreiche Gruppen scheitern an der Aufgabe, sich über ein Verfahren zu einigen, um sich aus den unterschiedlichen fachlichen Hintergründen heraus auf ein gemeinsames Planungsverfahren zu einigen. Um hier erfolgreich zu sein, war es notwendig,

- „- sich auf eine gemeinsame Zielvorstellung zu einigen,
- die zur Realisierung dieser Zielvorstellung erforderlichen Mittel zu diskutieren,
- sich auf die spezifischen Beiträge der verschiedenen Fächer zu einigen,
- und alles das in einen zeitlichen Ablauf zu bringen, der ein sinnvolles Zusammenwirken der beteiligten Fächer ermögliche,
- wobei die curricularen Vorgaben z.T. sehr unterschiedlicher Fächer zu berücksichtigen waren“ (ebd.).

- (3) Absprachen bezüglich der abgestimmten Förderung der Methodenkompetenzen treffen. Damit Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten zum selbständigen Lernen optimieren können, ist es notwendig – z.B. auf der Basis einer das kollegiale Selbstverständnis leitenden Vision – koordinierte Maßnahmen zu ergreifen, damit entsprechende Schülermethoden auch systematisch geübt und trainiert werden können (vgl. Arnold/ Schübler 1998, S.162ff). Hierbei gilt:

„Es ist nicht mehr der Lehrer, der die Methode ‚hat‘, vielmehr gilt der Satz: ‚Der Schüler hat Methode‘ (Gaudig). (...) Wenn man nach Gestaltungsmöglichkeiten für lebendiges Lernen ‚sucht‘, ‚langt‘ es deshalb auch in der betrieblichen Bildungsarbeit nicht, an die Stelle eines alles erdrückenden Frontalunterrichts lediglich für ‚Methodenvarianz‘ zu plädieren bzw. für dieselbe zu ‚ermutigen‘, wie dies bisweilen geschieht. Gefragt werden muss vielmehr, welche Methoden da variiert werden sollen und von wem sie variiert werden sollen. Und schließlich muss auch gefragt werden, in welchem Geist d.h. nach welchem didaktischen Konzept, die Methoden variiert werden sollen. Denn die methodischen Arrangements, die den Lehrenden i.d.R. ‚einfallen‘ haben eines gemeinsam: Sie gehen davon aus, dass es letztlich darauf ankommt, die Fremdsteuerung des Lernenden zu verfeinern oder zu intensivieren. (...)

Übergreifende Qualifikationen, wie z.B. die Schlüsselqualifikationen ‚Problemlösungsfähigkeit‘, ‚Selbstständigkeit‘ etc. sperren sich jedoch gegen eine solche fremdgesteuerte Vermittlung. Sie können eigentlich nicht entwickelt werden, sie können sich nur - in geeigneten Lernarrangements - selbst entwickeln. Es kommt deshalb darauf an, erstens geeignete Lernarrangements zu schaffen und zweitens solche Methoden verstärkt ‚ins Spiel zu bringen‘, die in diesem Sinne selbsterschließendes Lernen ermöglichen. Und nimmt man unter einer solchen Perspektive die ‚üblichen‘ Methoden in den Blick, so zeigt sich, dass es bislang eigentlich nur sehr wenige wirklich ‚offene‘ Lern- und Erschließungsmethoden gibt, die (...) tatsächlich geeignet sind, selbstorganisiertes lebendiges Lernen ‚stattfinden‘ zu lassen“ (Arnold 2005, S. 302f).

Diese drei Formen der Förderung der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern markieren nur beispielhaft, worum es bei der Etablierung der professionellen Kollegialität in Schulen zu gehen hat. Grundlegend ist dabei eine Doppelperspektive: Zum einen geht es um die Förderung einer umfassenden „Zuständigkeit“ der zentralen Akteure für die fachliche und profilbezogene Weiterentwicklung und Verbesserung der eigenen Arbeit, zum anderen geht es um die Gewährleistung professioneller Autonomie. Indem Lehrerinnen und Lehrer zu den eigentlichen Trägern dieser Entwicklung werden können, sind auch sie es, die die Etablierung und Wahrung von Standards zu gewährleisten haben. Gleichzeitig ergeben sich für die Schulleitungen neue Zuständigkeits- und Verantwortungsbereiche. Diese sind mehr und mehr für die Gewährleistung der notwendigen Unterstützungsstrukturen sowie für die Leitbildorientierte Visionsarbeit verantwortlich, sie begleiten und coachen das Kollegium und wirken im Kontext der Maßgaben von Selbstorganisation und Autonomieförderung.

Übungsaufgabe 15:

Überlegen Sie sich zwei weitere Beispiele für Formen der Förderung der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern sowie Möglichkeiten zur Umsetzung.

Übungsaufgaben

3.3 Schulentwicklung benötigt eine (didaktische) Vision

Schulentwicklung „steht und fällt“ mit der Vision derer, die sie in Gang setzen und realisieren möchten. „Wer nicht weiß, wo er hin will, landet leicht dort wo er gar nicht hin möchte“ – stellte schon der Lernzieltheoretiker Mager fest, und man möchte ergänzen: „Oder er landet dort, wo er bereits gewesen ist“ (oft bloß rhetorisch neu gewandt)! Vision meint allerdings mehr als eine Zielbestimmung, sie speist sich aus Überzeugungen und dem Wunsch, die richtigen Dinge zu tun. Als engagierter Entwurf lebt sie von der glaubwürdigen Umsetzung im Verhalten derer, die als Schulleiter, Teamleiter oder Lehrende Verantwortung tragen. Visionen müssen „sichtbar gelebt“ werden. Dies bedeutet, dass Ziele, wie „Selbststeuerungsfähigkeit“, oder der Anspruch „Wir-sind-eine-Schule-in-der-

Visionen müssen sichtbar gelebt werden

Konfliktfähigkeit-gelernt-wird!“ nicht im Kontext stark hierarchisch gegliederter Zuständigkeits- und Aufgabenverteilung glaubwürdig realisiert werden können. Ebenso kann „Kommunikationsfähigkeit“ nicht von Lehrerteams wirklich gefördert werden, in denen die Beteiligten nicht miteinander reden können.

Aus diesem Grunde „sperrt“ sich der Anspruch der „Schulentwicklung“ gegen jegliches symbolisches Gehabe. Schulentwicklung muss unter die Haut gehen, d.h. das bislang Vertraute neu zu sehen und zu gestalten bereit sein, wenn sie wirklich etwas in-Gang-setzen möchte. „Pflichtübungen“ nach dem Motto „Wir-definieren-unser-Schulprogramm!“ gehen ins Leere, wenn sie nicht zugleich die Kooperations- und Kommunikationsformen verändern. Notwendig ist hierzu eine kritische Bestandsaufnahme. Man muss bereit sein, wirklich zu erfahren, wie die eigene Arbeit von den Betroffenen (Schülerinnen und Schülern), den Beteiligten (Eltern, Schulverwaltung, abnehmende Betriebe oder weiterführende Bildungseinrichtungen) sowie den Kolleginnen und Kollegen wirklich gesehen wird, wenn man wissen möchte, wo man auf dem Weg zur „lernenden Schule“ zu starten beginnt.

Äußere Rahmenbedingungen und innere Voraussetzungen

Bereits diese einleitenden Bemerkungen zeigen deutlich, dass Schulentwicklung ein Projekt ist, welches nur gelingen kann, wenn die inneren Voraussetzungen der Beteiligten dies ebenso zulassen, wie die äußeren Rahmenbedingungen. „Alter Wein in neuen Schläuchen“ bringt die Selbstorganisationskräfte, von denen Schulentwicklung notwendig lebt, bereits im Ansatz zum Erliegen, weil eine Vertrauenskultur zwischen den Akteuren sich nicht etablieren kann und alle Neuansätze in den erwähnten Schwungkräften unserer Gewohnheit verpuffen. Hans-Günter Rolff, der deutsche Schulentwicklungsspezialist, nimmt deshalb zu Recht die „Selbstorganisation“ und die „Organisationsentwicklung“ als die zentralen Mechanismen des Wandels von Schule in den Blick und schreibt:

„Konsequente Schulentwicklung läuft auf Organisationslernen hinaus. Ziel und Weg von Schulentwicklung lassen sich als Selbstorganisation beschreiben, und Selbstorganisation verlangt nach Organisationsentwicklung. (...) Organisationsentwicklung (OE) ist ein Ansatz, eine Organisation von innen heraus weiterzuentwickeln.“

OE ist ein offenes, planmäßiges, zielorientiertes und langfristiges Vorgehen im Umgang mit Veränderungsforderungen und Veränderungsabsichten in sozialen Systemen.

OE ist nicht nur Technik oder Verfahren. In einem Organisationsentwicklungsprozess werden wohl viele Techniken angewendet, wobei aber die dabei sichtbar werdende Einstellung zum Menschen den Ausschlag gibt und die Glaubwürdigkeit der Motive und Absichten beeinflusst“ (Rolff 1993, S. 147 und 153).

Mit diesen Worten ist alles gesagt: Natürlich benötigt Schulentwicklung Fachleute, die wissen, wie man Veränderungsprozesse im Sinne einer Gradwanderung

zwischen Akzeptanzsicherung und Dissensmanagement produktiv gestaltet, d.h. in einer Weise, dass Ziele und Anspruch nicht aus dem Blick geraten. Über die dabei erfolgreichen Strategien, Instrumente und Vorgehensweisen ist ausreichend geforscht und gearbeitet worden, so dass es „genügt“, diese Erfahrungen Lehrerinnen und Lehrern in Aus- und Weiterbildungsprozessen zugänglich zu machen¹⁰. Und dies ist dringend notwendig, da diese bislang ihren Tätigkeitsbereich fast ausschließlich individualpädagogisch (= Kompetenzentwicklung von einzelnen) und nicht organisationspädagogisch (= Weiterentwicklung von Organisationen) zu konzipieren gelernt haben. Es ist deshalb nicht weiter verwunderlich, dass Lehrerinnen und Lehrer – von Ausnahmen abgesehen – noch kaum über systematische organisationspädagogische Kenntnisse zu der Frage verfügen,

„(...) wie es möglich ist, Organisationen, deren Entwicklung in kompliziertester Weise durch innere Faktoren und Außenbeziehungen verschiedenster Art beeinflusst werden, nicht einer weithin quasi-naturwüchsigen Eigendynamik zu überlassen, sondern sie im Sinne von Organisationsentwicklung bzw. durch Organisationslernen rational aufzuklären, um Beeinflussungs- und Gestaltungsmöglichkeiten zu erkennen und wahrzunehmen“ (Geißler 2000, S.7).

Nimmt man den Konstruktivismus ernst, so zeigt sich auch hier, dass Systeme „von außen“ nicht verändert werden können, sie können sich gleichwohl von innen heraus wandeln. Damit dies geschehen kann, benötigen Schulen keine Vordenker oder Standardisierer, sondern Begleiter, die dem Lehrerteam sowie der Schulleitung, aber auch den Betroffenen helfen, ihre eigenen Ziele und Ressourcen zu bestimmen. Ein Schulprogramm, welches auf diesem Wege – von unten – entsteht, hat den Namen verdient, eines, das lediglich als erneute Pflichtübung „abgegeben“ wird, ist keines. Externe – unparteiische – Prozessbegleitung, die lediglich formal die notwendigen Prozesse in Gang setzt, erweist sich in diesem ersten Stadium vielfach als unverzichtbar; gleichwohl müssen die Beteiligten eigene Kompetenzen aufbauen, um ihren Alltag auch dauerhaft projekthaft (mit Zielen, Zuständigkeiten, timelines etc.) gestalten und kriterienorientiert selbst überprüfen zu können.

Systeme können sich nur von innen heraus wandeln

¹⁰ Wegweisend sind in diesem Sinne die „Curricularen Standards des Faches Bildungswissenschaften“, die im Kontext der rheinland-pfälzischen Lehrerbildungsreform erarbeitet wurden (vgl. www.mwwfk.rlp.de/Lehrerbildung/Reform_der_Lehrerbildung/module.pdf), und denen ein Kompetenzprofil zugrunde liegt, welches auch die Kompetenz umfasst: LehrerInnen „beteiligen sich aktiv an der Schulentwicklung. Sie beziehen sich bei der Reflexion ihrer Tätigkeiten und der Entwicklung ihrer Schule auf die Ergebnisse wissenschaftlicher Studien und auf die öffentliche Bildungsdiskussion sowie die Entwicklungen der Bildungspolitik (ebd., S.10).“

Entwicklung professioneller Teams durch Führung zur Selbstführung

Entwicklung
professioneller Teams

Schulentwicklung setzt organisationspädagogisches Know-how voraus. Lehrerinnen und Lehrer benötigen einerseits Unterstützung, andererseits müssen sie aber auch selbst eigene organisationspädagogische Kompetenzen entwickeln, um ihre Schule als „lernende Organisation“ neu zu erfinden. Folgende Kompetenzbereiche sind in diesem Zusammenhang wichtig:

- Beratung als Lern- und Prozessberatung
- Moderation von Klein und Großgruppen
- Kontakt- und Kontraktgestaltung
- Erwartungs- und Rollenklärung
- Gesprächsführung
- Selbststeuerung
- Diagnoseverfahren
- Teamentwicklung
- Schulleitungsberatung
- Projektmanagement
- Konfliktmanagement
- Evaluation.

Abb. 6: Kompetenzbereiche von Schulentwicklung (nach Rolff u.a. 2000, S. 50)

Schulentwicklung benötigt Führungskräfte, die ihre Professionalität nicht aus einer Allzuständigkeit und einer Kontrollmentalität ableiten, sondern zu einem systemangemessenen Handeln in der Lage sind. Um eine solche Kompetenz entwickeln zu können, müssen sowohl theoretische, wie auch verhaltensbezogene sowie selbstreflexive Lernprozesse stattfinden. Ergebnis solcher Lernprozesse ist ein Führungshandeln, das wach und zuständig, aber nicht gängelnd und bevormundend ist. Führungskräfte, die zu einer solchen stellvertretenden Führung in der Lage sind, wissen um ihre eigenen latenten Dominanzansprüche, aber auch um deren Fragwürdigkeit. Sie sind in der Lage als professionelle Mentoren die Entwicklung lernender Organisationen zu gestalten (vgl. Arnold 2009a; Fischer/Schratz 1993).

Betroffene zu
Beteiligten machen!

Aus diesem Grunde geht man heute davon aus, dass eine wirklich nachhaltige Schulentwicklung nur gelingt, wenn die „Betroffenen“ beteiligt werden und wenn es gelingt, sie zur Selbstführung zu führen, d.h. ihre eigenen Problemlösungspro-

zesse zu coachen. „Und was wird dann aus den Führungskräften, wenn alle sich selbst führen?“ – so könnte man fragen. Die Antwort auf diese Frage kann nicht pauschal gegeben werden, zeichnet sich doch hinter diesem Wandel zu einer Kultur der Selbstführung ein weitgehend verändertes Anforderungsprofil für gerade eben die Gruppe der „LeiterInnen“ bzw. der Koordinations- und Zielerreichungsverantwortlichen ab. „Moderne Führung ist“ - so könnte man dieses neue Anforderungsprofil paradox überschreiben – „eine Führung zur Selbstführung“. Für den eigenen Führungsanspruch von Führungskräften bedeutet dies, dass sie nur noch dort führen, wo Selbstführung nicht oder noch nicht gelingt. Diese stellvertretende Führung folgt dem Subsidiaritätsprinzip, nur in den Bereichen tätig zu werden, in denen die Eigenkräfte der Teams nicht ausreichen. Gleichwohl ist stellvertretende Führung nicht mit Nichtführung zu verwechseln. Sie ist vielmehr die systemisch intelligentere Form von Führung, weiß sie doch, dass Zielerreichung nur unter Nutzung der bereits vorhandenen und am besten nur im Einklang mit diesen Kräften möglich ist. Stellvertretende Führung stellt zudem hohe Anforderungen an die Sensibilität und die Selbstbeherrschung der Führungskräfte. Diese müssen sich auf eine Neubestimmung ihrer Rolle wirklich einlassen und sich von den Vorstellungen des „Im-Griff-Habens“, „Darüberstehens“ und „Machens“ ein Stück weit lösen. Demgegenüber sind weiche Kompetenzen gefragt. Führungskräfte müssen soziale, kommunikative und letztlich sogar didaktische Fähigkeiten entwickeln. Sie sind letztlich für das Lernen und die Entwicklung ihrer Teams verantwortlich. Hierfür müssen sie dialogoffen und dialogfähig werden. Der Erfolg ihres Handelns hängt nämlich in letzter Instanz davon ab, ob und inwieweit es ihnen gelingt einzelne und Gruppen in ihren Entwicklungsvorhaben zu beraten, Wandlungsprozesse zu begleiten und eine kontinuierliche Sensibilität für soziale Eigendynamik von organisatorischem Wandel aufzubringen.

Führung zur
Selbstführung

Moderne Führung erhält somit in lernenden Schulen die Aufgabe, für die Moderation der Selbstorganisation zuständig zu sein. Grundlage für ein in diesem Sinne sensibles und prozess- sowie entwicklungsförderliches Führen ist zunächst ein Abschied von der Illusion der Machbarkeit und Allzuständigkeit.



Merksatz

Ein systemisch bzw. ermöglichungsorientiertes Konzept von Führung setzt völlig anders an. Es geht nicht von der Frage aus, wie ein soziales System zu steuern sei, sondern versucht zu verstehen, wie sich ein soziales System selbst steuert. Es versucht deshalb auch nicht, eine ausgefeilte Strategie für die Motivation von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu entwickeln, sondern geht vielmehr davon aus, dass es zunächst darum gehen müsse, die Motivation dieser Menschen zu „entdecken“. Entsprechend sind auch die Funktionen, die eine Führungskraft zu erfüllen hat, anders definiert. Es geht nicht nur um das Setzen von Zielen, sondern um das Klären von Zielen. Diese Formulierung verdeutlicht, dass es zwar Sachzwänge gibt, dass aber die Ziele, die ein Unternehmen bzw. eine Organisation zu erreichen hat, letztlich nicht von oben herab bestimmt werden können, ohne dass die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter die Chance haben, diese Ziele mitzubestimmen, sich präzisierend und auch korrigierend in die Zielplanung einzubringen und auch ei-

Systemische Führung

gene Ziele mit dieser Zielplanung in Verbindung zu setzen. Nur wenn es der Führungskraft gelingt, die Zielklärung in diesem Sinne dialogisch und partizipativ zu "organisieren", kann sie eine Struktur schaffen, in der die Eigenkräfte des Systems in den Dienst der Zielerreichung gestellt werden. Wenn alles von außen kommt, und die Menschen nur als Plan- und Vorgabenerfüller angesprochen werden, darf man sich nicht wundern, wenn sie sich auch mit der Zeit auf die Erledigung des Notwendigsten beschränken.

***Wie realisiere ich den Anspruch einer
Stellvertretenden Führung?***

- (1) Ziele klären!**
- (2) Ziele Visualisieren!**
- (3) Feedbackkultur pflegen und sichtbar leben!**
- (4) Mitarbeiterpotentiale erkennen und fördern!**
- (5) Stillstandsgefahren erkennen (Frühwarnorientierung)!**

Abb. 7: Stellvertretende Führung – ermöglichungs- und potentialorientiert (Arnold 2009a, S. 32)

Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 16:

Übertragen auf den Schulalltag, beschreiben Sie einen Aspekt bei dem Sie die Realisierung der stellvertretenden Führung verfolgen wollen! Orientieren Sie sich dabei an den fünf Schritten zur Frage: „Wie realisiere ich den Anspruch der stellvertretenden Führung?“.

Exkurs: Schulleiter als Personalentwickler

Die Personalentwicklung ist ein affines Thema der Pädagogik, und es gibt auch in dem Bereich der Wirtschafts- und Berufspädagogik sowie in der Erwachsenenpädagogik seit längerem ausdrückliche Forschungen sowie Theoriebeiträge, die die Fragen der Personalförderung und –entwicklung unter pädagogischer Perspektive aufgreifen und dabei von einer „deutliche(n) Zunahme der Bedeutung >außerfachlicher Inhalte< und verhaltensbezogener Themenstellungen“ (Arnold/ Gonon 2006, S.91) – auch und gerade in sogenannten „Lernenden Organisationen“ ausgehen (vgl. Fullan 1999). Als solche werden Organisationen verstanden, die sich um eine proaktive Zukunftsgestaltung bemühen und dabei der strategischen Personalentwicklung einen hohen Stellenwert zumessen. Lernende Organisationen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie sich ständig neu um „frisches Denken“ (Senge u.a. 2004, S. 27ff), d.h. eine konzeptionelle Durchdringung dessen, worum es in der Zusammenarbeit gehen soll, bemühen und sich dabei auch bewusst von

den Festlegungen und Beschreibungen durch die Tradition und die Erfolge des Bisherigen lösen, um die Organisation „von der Zukunft her (zu) führen“ (Scharmer 2009).

Eingebunden in das Konzept einer Strategischen Personalentwicklung haben die neueren Ansätze der Personalentwicklung seit den 90er Jahren die klassische Aufgabenzuschreibung der Personalarbeit, nämlich Mitarbeiter zu rekrutieren, einzusetzen und zu beurteilen sowie diese gezielt zu fördern und zu führen, neu gerahmt: Im Vordergrund stehen nicht mehr die Aspekte der Personalverwaltung (Rekrutierung, Einsetzen und Beurteilen), sondern vielmehr die Aspekte der (Förderung, Kompetenzentwicklung und Führung), wie folgende Abbildung zeigt. Die Personalentwicklung wird dabei in ihrer engen Verzahnung mit der Organisationsentwicklung in den Blick genommen und entsprechend gestaltet (vgl. Schwuchow/ Gutmann 2010).

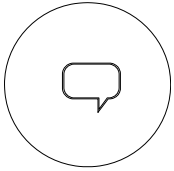
Leitbild Schulentwicklungskonzept (Wofür? Wohin? Wie?)		Perspektive: Strategische Personalentwicklung		
		Förderung	Kompetenzentwicklung	Führung
Zuständigkeiten	Rekrutierung	Klare Anforderungsbeschreibung	Kompetenzprofile	Kriterienorientierte Auswahl und Begleitung
	Einsetzen	Mentoring und Potenzialorientierung	Ableich zwischen Profil, Potenzial und Interesse	Erwartungsklarheit (z.B. Kennzahlorientierung)
	Beurteilen	Regelmäßige Mitarbeitergespräche	Aussagefähige kriterienorientierte Feedbacks	Wertschätzende Feedbackkultur
	Begleiten	Supervision und Weiterbildung	Kontinuierliche Kompetenzentwicklungsberatung	Kommunikations- und Konfliktfähigkeit

Abb. 8: Neuausrichtung der Personalentwicklung

Die grau unterlegten Bereiche in Abb. 8 kennzeichnen recht treffend die Leitgesichtspunkte einer modernen Personalentwicklungsdiskussion, die sich mehr und mehr an die Erwachsenenbildung und die Konzepte der Organisationsentwicklung annähert, wie u.a. die Beiträge in dem neueren Werk von Manfred Becker eindrucksvoll zeigen (Becker 2009). Für Becker sind die „Qualifikation, Kompetenz und Performanz“ die eigentliche Grundlage jeglicher Personalentwicklung, welche er – als noch „junges Fachgebiet“ (ebd., S.3) - wie folgt definiert:

„Personalentwicklung umfasst alle Maßnahmen der Bildung, der Förderung und der Organisationsentwicklung, die von einer Person oder Organisation zur Erreichung spezieller Ziele zielgerichtet, systematisch und methodisch geplant, realisiert und evaluiert werden“ (ebd., S.4).

Diese neuere Definition rückt die Personalentwicklung deutlich in einen neuen Kontext, dessen Fokus sich aus dem Zusammenwirken von Person und Organisation speist – ein veränderter Blick sowohl für die überkommenen personalwirtschaftlichen Ansätze als auch für die personenzentrierten Ansätze der Fort- und Weiterbildung.



Merksatz

Moderne Personalentwicklung wird heute stärker von ihrer strategischen Relevanz für das Lernen, d.h. die Entwicklung, der Organisation und ihrer Mitglieder her begründet und gestaltet, wodurch auch ein neue Formen der Gestaltung der klassischen Zuständigkeiten der Personalarbeit entstehen.

Die Veränderungen, die sich auch und gerade für die schulische Personalentwicklung aus einer solchen – neuen - strategischen Orientierung ergeben, werden – nach einer kurzen Kontextbestimmung - im Folgenden entlang der typischen Aufgaben der Personalauswahl, des Personaleinsatzes der Personalbeurteilung und der Personalbegleitung und –führung beleuchtet. Dabei wird deutlich, dass Schule als staatliche Institution in vielerlei Hinsicht Besonderheiten aufweist, verfügt sie doch als solche nur über eine begrenzte Personalhoheit über ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, während wesentliche Personalentwicklungsfunktionen von vorgesetzten Dienststellen (z.B. der Schulaufsichtsbehörde) wahrgenommen werden. Dadurch unterscheiden sich Schulen von anderen Institutionen, welche selbst ihr Personal auswählen und beurteilen und mit Zielvereinbarungen führen. Erst allmählich wandelt sich diese eingeschränkte Personalhoheit,

„denn in dem Maße, wie Schulen zunehmend mehr Gestaltungsautonomie erhalten, und ihnen Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit zugestanden wird, zieht sich die staatliche Schulaufsicht ebenso wie die kommunale Schulverwaltung aus traditionellen Aufgabenfeldern zurück“ (Buhren/ Rolf 2006, S.451)

Diese Entwicklung führt dazu, dass Schulleitungen vermehrt Personalentwicklungs-Know-How entwickeln müssen. Hierauf sind schulische Führungskräfte bislang kaum vorbereitet, zu deutlich prägt der Erziehungs- und Unterrichtsfokus ihr professionellen Denken und Handeln, und erst sehr vereinzelt finden Schulentwicklungsthemen auch bereits Eingang in die Curricula der Lehrerbildung. Auch aufgrund dieser organisationspädagogischen Lücke in der Kompetenzausstattung und der professionellen Aufmerksamkeit vieler Verantwortlicher sind vielerorts Schulen auf ihrem Weg zu lernenden Organisationen stecken geblieben. Prägend ist der Blick auf das lernende Individuum und die Schulklasse, die Bedeutung des „Zusammenhang(es) zwischen Organisation und pädagogischer Arbeit“ (Rosenbusch 2005, S.6) ist noch nicht nachdrücklich in die professionelle Selbstwahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern eingesickert – von den Bedingungen, Möglichkeiten und Techniken einer absichtsvollen Organisationsentwicklung ganz zu schweigen.

Ähnliches ließe sich auch im Hinblick auf den Umgang der Schulpädagogik mit den Themen der Personalentwicklung sagen. Auch hier wirkt sich der erwähnte Erziehungs- und Unterrichtsblick eher einengend als öffnend aus. Es ist der Vorbereitungsblick der Pädagogik („Schule bereitet auf das Leben vor“), der die Bedeutung des lebenslangen Lernens und der Möglichkeiten und Notwendigkeiten des lebenslangen Kompetenzerwerbs, der Selbstveränderung und Selbsterweiterung im Bewusstsein der Akteure lange Zeit verschattete, wie bereits der Begriff

der „Aus-Bildung“, welcher ein irgendwie abschließbares Stadium markiert, zeigt. Indem sich jedoch die Ziele der Ausbildung – insbesondere der beruflichen Ausbildung – auch dahingehend wandeln, dass sie die Förderung der Selbstlernfähigkeit in den Mittelpunkt rücken, um die Lernenden für ihr selbstgesteuertes lebenslanges Lernen besser auszustatten, wird auch die Frage nach dem Lernen der Lehrenden zum Thema: Niemand kann Jugendliche und junge Erwachsenen wirklich zum lebenslangen Lernen befähigen, der selbst bereits seine Kompetenzentwicklung für sich weitgehend abgeschlossen hat. Nur indem Lernen auch für die Lehrenden zu einem persönlichen Thema wird, können Schulen sich auch mental zu lernenden Organisationen entwickeln. Voraussetzung für eine solche Entwicklung ist jedoch auch die Verengung des Lernbegriffs auf das individuelle Lernen zu überwinden, wie dies H.-G. Rolff in seinen „Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung“ schreibt er:

„Das Besondere an der Schulentwicklung ist, gerade nicht von einzelnen >einsamen< Lehrern auszugehen, sondern miteinander kooperierende und untereinander vernetzte Teams als Motor der Entwicklung anzusehen“ (Rolff 2007, S.27).

Personalentwicklung steht somit in einem engen Zusammenhang mit der Teamentwicklung einerseits und der Organisationsentwicklung andererseits. Die bloße Einbeziehung der PE-Funktionen „Rekrutieren“, „Einsetzen“, „Beurteilen“ und „Begleiten“ in die Schulentwicklungsdebatte ist deshalb einerseits ein Signal für eine stärkere Hinwendung zur Personalentwicklungsfrage, geht jedoch andererseits mit der Gefahr einher, die Schulentwicklungsdebatte gewissermaßen an das vorletzte Stadium der Personalentwicklungsdebatte anzuschließen. Es gilt demgegenüber, bei der Ausbuchstabierung der Funktionen schulischer Personalarbeit deren sozialwissenschaftliche Wende und ihre Argumentationen sowie Techniken zur Konstruktion von Organisationen durch Kompetenzentwicklung für die Schulentwicklungsfrage zu berücksichtigen.

Schulentwicklung ist Teamentwicklung. Diese rückt die Kollegialität in den Fokus einer modernen Personalentwicklung und Personalförderung. Die Organisation Schule gerät dabei als ein sozialer Raum der Interaktion und Kommunikation in den Blick, der durch Konzepte und Strategien gezielt kooperativer und effektiver gestaltet werden kann. Im Vordergrund steht das Bemühen der Verantwortlichen, aus Individuen (Stichwort: Einzelkämpfer) und den mehr oder weniger regelmäßig tagenden Lehrergruppen (z.B. Fachkonferenzen, Steuerungsgruppen) Teams werden zu lassen.

Aus diesen Überlegungen ergibt sich, dass systemische Schulentwicklung ein Mehrere-Ebenenprozess ist, zu dessen erfolgreicher Gestaltung Erziehungs- und Didaktikwissen einerseits, aber auch Kooperations- und Steuerungswissen andererseits miteinander verschränkt werden müssen. Diese Verschränkung setzt eine mehrfache Erweiterung des bislang auf den Unterricht eingengten Blickes der Verantwortlichen voraus. Der Unterricht und seine Qualität müssen zwar nach

wie vor im Zentrum aller Schulentwicklungsansätze stehen, doch erfordert gerade diese Fokussierung einen umfassenderen Blick auf die subjektiven und einzel-schulischen Gegebenheiten, aus welchen sich der Unterrichtserfolg letztlich konstituiert.

		<i>Fokus: Die Einzelschule</i>	
Steuerungswissen		E: Organisations-Entwicklung	<p>Leitfrage: Für welche Ziele (Leitbild, Schulprogramm) stehen wir?</p> <p>Wie muss die Organisation sich wandeln, um diese Ziele zu erreichen?</p>
Kooperationswissen		C: Personalentwicklung/ Teamentwicklung	<p>Leitfrage: Welche Kompetenzen benötigt die Schule, um ihr Programm zu realisieren, und durch welche Maßnahmen können diese bei den Kollegen und in den Teams gewährleistet werden?</p> <p>(Was bedeutet der Satz: „Führungskräfte führen durch die Weiterbildung und Vernetzung ihrer Mitarbeiter für die Schulentwicklung?“)</p>
Didaktikwissen		B: Unterrichts-entwicklung	<p>Leitfrage: Wie müssen wir unseren Unterricht so verändern, dass sich die Kompetenzen entwickeln können, die unsere Schülerinnen und Schüler benötigen, um die Situationen ihres späteren Lebens „regulieren“ zu können (wie es im ersten Nationalen Bildungsbericht heißt)?</p> <p>(Was bedeutet der Satz: „Der Kern der Schulentwicklung ist die Unterrichtsentwicklung“?)</p>
Erziehungswissen	A: Erziehungs-entwicklung	<p>Leitfrage: Wie können wir gewährleisten, dass unsere Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern so gestaltet ist, dass wir auch und gerade mit den als schwierig empfundenen oder gar gefährdeten Kindern und Jugendlichen in Kontakt bleiben?</p> <p>Wie können wir gewährleisten, dass wir uns unserer Klientel nicht einfach nur zumuten (entrüstet, verärgert, überfordert oder anfallsartig), sondern in der Art unserer Reaktion auch die Einsichten der systemisch-konstruktivistischen Kommunikationskonzepte berücksichtigen?</p>	
<i>Fokus: Das Subjekt</i>			

Abb. 9: Die vier Stufen der Schulentwicklung (Arnold/ Arnold-Haucky 2009)

3.4 Die Stärkung von Professional Communities als Strategie der Schulentwicklung

Sharon Kruse u.a. haben in der amerikanischen Schulentwicklungsdebatte darauf verwiesen, dass die Entwicklung professioneller Teams zahlreiche Implikationen für andere Reformbereiche hat. Insbesondere bewirkt die Stärkung der Rolle und Verantwortung der Lehrkräfte nicht automatisch eine Verbesserung der Unterrichtsarbeit, vielmehr sind auch Effekte zu beobachten, durch welche sich zuneh-

mende bürokratische Aktivitäten negativ auf die eigentliche pädagogische Ebene auswirken, sei es, dass sie Ressourcen binden oder die innere Distanz der Lehrkräfte zum Gesamtanliegen ungewollt vergrößern. Aus diesem Grunde ist es notwendig, zusätzliche Voraussetzungen zu schaffen:

„There must be support within the school for teachers who want to take risks and try new techniques and ideas. Otherwise, serious and lasting change cannot be sustained“ (Kruse u.a. 1994, S. 4).

Aus diesem Grunde müssen sowohl strukturelle, als auch soziale Voraussetzungen geschaffen werden, damit Professionelle Teams bzw. Kollegien ihre enormen Wirkungspotentiale auch wirklich entfalten können. Solche grundlegenden Voraussetzungen sind (nach ebd., S. 4):

Voraussetzungen für
professionelle Teams

- *„Time to meet and Talk“*: Damit regelmäßiger Austausch sowie kollegiale Selbstorganisation stattfinden können, ist es notwendig, Gesprächstermine im Stundenplan der Lehrer fest einzuplanen. Im Idealfall sollten tägliche Treffen auf Fachlehrer- oder Klassenlehreerebene möglich sein, aber auch regelmäßige Sitzungen des Gesamtkollegiums. Entscheidend ist, dass diese Sitzungen nicht nur für die Erledigung der administrativen Belange (welche häufig auch gar nicht der Diskussion in einem Plenum bedürfen) „verbraucht“ werden, sondern ausreichend Zeit für die kriterienorientierte Reflexion der eigenen Arbeit ermöglichen.
- *„Physical Proximity“*: Damit ist gemeint, dass die Arbeitsplätze für Lehrerinnen und Lehrer zumeist die räumliche Isolierung befördern, da Räume für gemeinsame Treffen zur Diskussion der Unterrichtspraxis fehlen. Ebenso schadet die „Politik der geschlossenen Klassenzimmertür“ der Entwicklung des Gefühls einer gemeinsamen professionellen Verantwortung und fördert die Fortdauer überlieferter Agreements, wie z.B. dem, dass der Unterricht jeweils „die Angelegenheit“ des einzelnen Lehrers sei.
- *„Interdependent Teaching Roles“*: Schulen, die sich über die Stärkung der professionellen Kollegialität von Lehrerinnen und Lehrern entwickeln, müssen gezielt Situationen schaffen, in denen diese zusammenarbeiten können. Die bereits erwähnten Formen zur gemeinsamen Entwicklung des Fachunterrichts oder zur gemeinsamen Entwicklung der methodischen Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern stellen dafür wesentliche Möglichkeiten für die Anbahnung einer entsprechenden Kooperation bereit. Gleichwohl sind diese anlassbezogenen Kooperationen nur der Beginn für eine wirklich organisationsgestaltende Zusammenarbeit:

„The team provides a lasting, substantial structure for sustaining communication based in shared goals. As teachers work together, they develop a sense of community and a greater sense of effectiveness“ (ebd., S.5).

- *„Communication Structures“*: Zudem entstehen bei der Stärkung der professionellen Kommunikation in Kollegien mehr und mehr eine Routine sowie etablierte Formen des Austauschs von Ideen im Sinne eines Netzwerkes zur Diskussion von Erfahrungen im Hinblick auf Unterricht, Curriculum, Beurtei-

lung sowie andere professionelle Anliegen. Dieses Netzwerk kann und sollte durch die Nutzung elektronischer Medien (Mail-System, Chatroom, Plattform) systematisch unterstützt und „sichtbar“ gemacht werden.

- „*Teacher Empowerment and School Autonomie*“: Dieser Zusammenhang verweist auf die eigentliche bildungspolitische Breitenwirkung einer auf Stärkung der professionellen Selbststeuerung und Kommunikation gerichtete Schulentwicklung. Stark professionell orientierte Kollegien und Teams stehen nämlich zugleich für einen höheren Grad an Lehrerautonomie, da Lehrerinnen und Lehrer mit deutlich stärkeren Mitwirkungsmöglichkeiten in den professionellen Belangen ihres Faches auch ein höheres Maß an Verantwortung entwickeln:

„*The flexibility allows them to respond to the specific needs they see. Instead of being guided by rules, they are guided by the norms and beliefs of the professional community*“ (ebd., S.5).

Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 17:

Welche strukturellen Voraussetzungen sollten für eine professionelle Kooperation gegeben sein? Stellen Sie diese Voraussetzungen stichwortartig zusammen und überlegen Sie, mit welchen Methoden diese in bzw. für Lehrerinnen- und Lehrerteams umgesetzt werden können? Welche Voraussetzungen sehen Sie in Ihrer Organisation erfüllt?

Diese strukturellen Voraussetzungen gewährleisten jedoch lediglich einen Rahmen, in dem sich professionelle Kooperation wirksam entfalten kann – jedoch nicht „muss“. Damit dieser Rahmen „gefüllt“ werden kann, müssen sich Haltungen und Fähigkeiten entwickeln können, die auch und gerade hohe Anforderungen an das persönliche Wachstum von Lehrerinnen und Lehrern mit sich bringen.

3.5 Die sozial-emotionalen Voraussetzungen für die Entwicklung professioneller Kollegialität

Lehrerinnen und Lehrer sind keine Führungskräfte, obgleich sie täglich führen¹¹: Sie planen und arrangieren Unterricht, geben Anweisungen, organisieren Unterstützung, beraten, bewerten und ermutigen – alles Tätigkeiten, wie sie auch von Führungskräften zu leisten sind und geleistet werden. Und doch gibt es einen m.E. entscheidenden Unterschied zwischen einer pädagogisch-didaktischen Führung von Lehr-Lernprozessen und dem, was Lehrerinnen und Lehrer zu leisten haben, wenn sie Lehrerteams als SchulleiterInnen führen und Schulentwicklungsprozesse gestalten sollen: *Sie müssen projekthaft und organisationsbezogen denken und*

¹¹ Die folgenden Ausführungen folgen den bereits an anderer Stelle publizierten Überlegungen (vgl. Arnold 2004).

handeln können, und sie müssen dabei eine selbstreflexive Überzeugungsautorität zu leben vermögen.

Das produktive Gestalten einer *Überzeugungsautorität* setzt fachliche Kompetenz sowie Integrations- und Begeisterungsfähigkeit voraus, um in einem Team von Lehrkräften systemische Prozesse in Gang setzen und begleiten zu können, die der zielorientierten und qualitätsbewussten Entwicklung des schulischen Kontextes zu Gute kommen. Dieses Unterfangen ist gerade in schulischen Milieus nicht einfach. Denn neben der oft unzureichend entwickelten Fähigkeit des Leitungspersonals, projekthaft und organisationsbezogen überzeugend handeln zu können, präsentiert sich auch das Klientel der „Geführten“ häufig und mit „guten“ – auch inneren – Gründen als sperrig, da das Autoritätsthema für beide Seiten – Führer und Geführte – diffus, obgleich aus inneren Gründen unterschwellig aktuell ist, worauf noch einzugehen sein wird. Zu Teilen ist die Diffusität von Führung und Geführtwerden wohl eine spezifisch deutsche Thematik, da der Führungsbegriff durch die Vergangenheit historisch kontaminiert ist – man deshalb gerne zu Anglizismen, wie „Leadership“ greift -, aber auch die antiautoritären Konzepte in der sozialwissenschaftlichen Pädagogik im Resultat die Erarbeitung tragfähiger konstruktiver Modelle pädagogisch-organisationaler Führung eher gebremst haben, wodurch die deutsche Schulpädagogik in einen erheblichen historischen Rückstand zu den Entwicklungen im englischsprachigen Kontext geriet.

Diffusität von
Führung und
Geführtwerden

Darüber hinaus spricht aber auch einiges dafür, dass es wohl auch eine berufsgruppen- bzw. berufskulturspezifische *Besonderheit im Umgang mit Fragen der Autorität und der Kooperation* gibt. Diese scheint etwas mit dem *Psychogramm des Lehrerberufs* zu tun zu haben, d.h. mit den berufsgruppentypischen inneren Gründen für die Berufswahl und das *Selbstverständnis* von Lehrerinnen und Lehrern. Eine solche Annäherung an das Thema Führung und Geführtwerden berührt sensible Punkte, da die *Beleuchtung der inneren Seite des Berufes* verständlicherweise als etwas angesehen wird, das persönlich und deshalb einer auf Generalisierung gerichteten wissenschaftlichen Betrachtung eher entzogen ist, so als wären wir innerlich „ganz Individuum“ und nur in unseren äußeren Rollen gesellschaftlich geprägt. Dass dies nicht der Fall ist, Menschen vielmehr in ihrem „sinnhaft motivierten sozialen Handeln“ (Max Weber) durch aussprechbare Überlegungen, aber auch gleichermaßen durch unaussprechbare, weil unbewusst wirkende Motive gesteuert werden, sich also etwas Gestaltendes und Biographieprägendes „hinter ihrem Rücken“ Geltung verschafft, hat nicht nur die kritische Sozialforschung, sondern auch die Psychotherapieforschung immer wieder eindrucksvoll bestätigt. Wir sind weniger „Herr im eigenen Haus“ als wir meinen, und auch der „freie Wille“ ist eine Illusion, wenn auch keine ohne Ausweg in eine andere Freiheitsstufe, nämlich die einer bewussteren, selbstreflexiveren Freiheit, welche der amerikanische Neurologe Antonio Damasio in einem im Oktober 2000 in der Wochenzeitung DIE ZEIT veröffentlichten Interview wie folgt beschrieben hat:

„Ich glaube, der freie Wille existiert, aber in geringerem Maße als viele glauben. Die biologischen Prozesse, Gefühle und Emotionen beeinflussen ständig unser Denken. Aber wir sind nicht nur deren Opfer. (...) Das Maß an freiem Willen ist vielleicht der Grad, bis zu dem man sich gegen diese gespeicherten Reaktionsmuster in unserem Kopf entscheiden kann“ (Damasio 2000, S. 43).

Was haben solche neurophysiologischen Einsichten mit der Entwicklung der sozial-emotionalen Voraussetzungen für die Entwicklung professioneller Kollegialität zu tun? Die Antwort ist eine emotionstheoretische (vgl. Arnold 2009b): Wenn es zutrifft, dass wir in unseren bewussten Entscheidungen durch Gefühle und Emotionen, welche biologisch erklärbare Prozesse sind, gesteuert und geprägt sind, dann trifft dies auch für die Berufswahl sowie das Verhalten in Situationen zu, in denen wir Führung erleben, auf Führung reagieren oder diese selbst ausüben. Das Festhalten an unsystemischen – und deshalb wirkungslosen – Führungsstilen stellt sich uns deshalb ebenso als Ausdruck „innerer Gründe“ dar, wie das Sich-Sperren gegen vorgetragene Führungsansprüche gleich welcher Art. Da die Wahrnehmungen, Beschreibungen und Interpretationen der Beteiligten sich zwar augenscheinlich stets auf die gemeinsam erlebte Realität (z.B. eine kontroverse Führungsentcheidung) beziehen, in Wahrheit aber der jeweils eigenen psychodynamischen Logik folgen, ist eine Verständigung nicht möglich, und der „Kampf um die Realität“ (Simon 1999, S.53), in dem man sich so vorzüglich im Teufelskreis zwischen „berechtigter“ Empörung, Kränkung, Schuldzuweisung und Intrige verschleißt, kann nur misslingen, wie das folgende Beispiel zeigt:

Beispiel: Der Überlebenskampf einer extern berufenen Schulleiterin

Ein Praxisbeispiel

Frau B. wurde vor vier Jahren als Schulleiterin einer Grundschule berufen. Es war ihre erste Schulleitungsstelle, zuvor war sie als Konrektorin in einer anderen Stadt tätig. Viele Jahre lang war die Grundschulleitung zuvor verwaist. Ein erfahrener Kollege des überwiegend weiblichen war kommissarisch mit der Schulleitung betraut, und er hatte sich gute Chancen ausgerechnet, bei der erwarteten Ausschreibung der Stelle in diese Position berufen zu werden. Damit rechnete auch das Kollegium. Doch es kam anders. Trotz des Protestes vieler Lehrerinnen des Kollegiums wurde vom zuständigen Ministerium eine erfahrene Konrektorin aus einer anderen Stadt berufen, die man deshalb mit einer entsprechenden Abwehrhaltung in Empfang nahm.

Die neue Schulleiterin, die um die Vorgeschichte wusste, ging offensiv vor: Sie würdigte die Verdienste des Kollegen, der in den letzten Jahren kommissarisch der Schule vorgestanden hatte, erläuterte, dass sie gewillt sei, konstruktiv und ohne Vorbehalte mit allen Beteiligten – auch mit ihm - zusammen zu arbeiten und bat um kollegiale Unterstützung. Hierdurch erreichte sie eine gewisse Abkühlung der Verärgerung, und sie konnte bei einigen eine Aufgeschlossenheit bewirken, die in der Äußerung einer Kollegin ihren Ausdruck fand: „Wir müs-

sen ihr eine Chance geben, schließlich kann sie ja nichts dafür, dass das so gelaufen ist!“

Alles sah zunächst nach einem gelingendem Neuanfang aus, obgleich einige mit deutlicher Distanz die Arbeit „der Neuen“ beobachteten und diese auch sehr „streng“ beurteilten. Ungeschicklichkeiten, wie z.B. die Kündigung eines Kopiervertrages, der – wie sich dann herausstellte – überhaupt nicht oder nur mit erheblichen Ablösekosten gekündigt werden konnte, wurden von einigen „genüsslich“ aufgegriffen und in den Lehrerzimmergesprächen mit einer überwertigen Aufmerksamkeit besprochen – auch, weil man bereits glaubte, bestätigt zu finden, dass die versäumte Lösung der Nachfolge doch die bessere gewesen sei. Solchen kleinen Fehlern summierten sich – auch weil „die Neue“ eben viele Routinen und gewachsenen Rechte und Zuständigkeiten nicht kannte – und sie bestimmten mehr und mehr die kollegialen Seitengespräche, aber auch das Klima in den Konferenzen.

Es dauerte nicht lange, da war Skepsis die bei allen verbreitete Einstellung gegenüber „der Neuen“, und man machte es ihr schwer, mit – auch engagierten – Ideen andere als nur „Ja, aber“-Reaktionen auszulösen. Ihre Versuche, sich Geltung zu verschaffen, wirkten hilflos und scheiterten immer wieder kläglich, niemand hörte wirklich auf ihre Argumentationen und Vorschläge. Und auch die Kooperation mit dem Kollegen, der die Schule zuvor kommissarisch geleitet hatte, kam nicht wirklich in Gang, auch weil dieser sämtliche Versuche, eine Art Arbeitsteilung zu vereinbaren, als Beschneidung seiner Kompetenzen erlebte und entsprechend gekränkt reagierte. Nach einigen Monaten meldete er sich dauerhaft krank, einige Monate später beantragte er die Frühpensionierung. „Sieh hat ihn >auf dem Gewissen<“ – bemerkte eine Kollegin der Raucherunde im Lehrerzimmer, und keiner sagte etwas dagegen. Das System war „in Widerstand“. Der „Kampf um die Realität“ (Simon) war gescheitert, man befand sich in einem Stand der wechselseitigen Enttäuschungen, Schuldzuschreibungen, Ratlosigkeit und Lähmung. Und die zunehmend entschiedenen Versuche der Schulleiterinnen, Akzeptanz und Gestaltungsallianzen zu gewinnen, gerieten ihr ständig zu einem Fiasko des „Mehr-desselben“ (Watzlawick) – nämlich Nichts.

Was ist bei einem solchen – durchaus alltäglichen – Fall zu tun? Und – so ist zu fragen – welche praktischen bzw. praktikablen Folgerungen lassen sich aus den eingangs skizzierten emotionstheoretischen Überlegungen für eine Bewältigung oder gar Lösung dieses Dilemmas ziehen? Die Antwortrichtung, die im Folgenden verfolgt werden soll, geht von der bereits vorbereiteten These aus, dass eine Lösung des Dilemmas nicht gelingen kann, wenn den Beteiligten nicht die jeweils aktualisierten Emotionslogiken, die ihr Handeln bestimmen, zumindest in Ansätzen bewusst werden. Dies bedeutet auch, dass eine Lösung nicht (allein) in der sich im Hier-und-Jetzt darstellenden Verstrickung gefunden werden kann, sondern nur dadurch, dass die Beteiligten einen Weg beschreiten (lernen), der sie zum ei-

nen von der wohlfeil parat liegenden Sicht des „Der-andere-benimmt-sich-falsch“, wegführt und sie zum anderen in die Tiefenschichten ihrer handlungsbegründenden Motive hineinführt. Dabei geht es darum, zu erkennen, durch welche ganz subjektiven „Brillen“ sich der einzelne sein „Sich-in-der-Welt-Fühlen“ konstellierte, um mehr und mehr auch ein Bewusstsein dafür entstehen zu lassen, dass einem Schwierigkeiten in sozialen Situationen nicht einfach als schwierig begegnen, sondern diese Schwierigkeit durch eine zunächst gefühlsmäßige und erst im zweiten Schritt kognitiv-wortreiche *Bewertung* entsteht. Diese Lektion ist schwer, da wir uns alle in dem *kontrafaktischen Weltbild* häuslich eingerichtet haben, dass die Welt so ist, wie wir sie fühlen. Wir empfinden das Vorgehen einer Führungskraft als „unmöglich“, „stümperhaft“ usw. und deshalb ist es dies auch – für uns. Und da wir nicht gelernt haben, solche emotionalen Konstrukte der Wirklichkeit zu erkennen und uns von ihnen wirksam zu distanzieren, kommen wir auch nur selten „in den Genuß“ einer *metafaktischen Weltsicht*, die es uns ermöglicht, die Fülle der konstruktiven Möglichkeiten wirklich zu sehen und „ernst zu nehmen“, die sich uns eröffnen, wenn wir das Gefängnis unserer beständigen Rekonstellierungen verlassen können. Sicherlich: Man kann nicht nicht rekonstellieren, d.h. wir haben überhaupt keinen Zugang zu der uns umgebenden Wirklichkeit als den durch die Brille des Vertrauten, weshalb es auch kein Erkennen, sondern immer nur ein Wiedererkennen gibt. Aber wir müssen erstens wissen, dass dies so ist, und wir müssen zweitens wissen, dass die Haltung, die wir gegenüber dieser uns umgebenden Wirklichkeit (z.B. das Auftreten bzw. der Autoritätsanspruch der neuen Schulleiterin) einnehmen, mit dieser Wirklichkeit erst in zweiter Linie etwas zu tun hat.

Moshé Feldenkrais beleuchtet in seinem Buch „Das starke Selbst“ die Wirkungsweise solcher „gewohnheitsmäßigen Motivationen“ (Feldenkrais 1992, S.50) an der auch für unser Beispiel aufschlussreichen „unerkannte(n) Feindschaft gegen Autorität“ (ebd.) und zeigt, zu welcher widersprüchlichen – gleichzeitig autoritätsfixierten und autoritätsdistanzierten Ausdrucksformen eine solche Tiefenmotivation bei Menschen führt, die „(...) nicht gelernt haben, über ihre Motivation wie reife Menschen zu verfügen“ (ebd.). Sie haben *ein doppelt gebrochenes Verhältnis zur Autorität*, was zu kaum entwirrbaren Verhakungen in all den Situationen führt, in denen sie Autorität erleben oder diese selbst ausüben. Dies bedeutet, dass eine Lösung des Dilemmas zunächst in jedem einzelnen der Beteiligten anzusetzen hat, d.h. bei dem Bemühen, gewohnheitsmäßig-unbewusste Motivationen selbstreflexiv verfügbar zu machen, und einer Klärung der einem vielleicht zunächst abwegig erscheinenden Frage: *Wie konstruiere ich mir das Scheitern dieser Situation? Und: Wofür „nützt“ mir dieses Erlebnis?*

Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 18:

Skizzieren Sie eine Situation im schulischen Alltag in denen Sie „gescheitert“ sind? Wie haben Sie sich das Scheitern dieser Situation konstruiert? Listen Sie die Vorteile auf, die Sie dadurch für sich und Ihre Organisation erzielt haben?

3.6 „Ich bin o.k. - Du bist o.k.“ (Harris)

Recht haben?

Die bekannte kommunikationspraktische Empfehlung von Harris „Ich bin o.k. - Du bist o.k.“ (Harris 1975) ist auch für eine emotionstheoretisch Analyse des Zusammenwirkens von Führen und Geführtwerden im Schulalltag von grundlegender Bedeutung. Mit dieser Regel wird nämlich der oben angesprochene Kampf um die Realität bewusst aufgegeben bzw. hintan gestellt. Denn dieser Kampf ist nicht zu gewinnen. Und eine wirksame Verbesserung der Kooperation in Schul- oder anderen Teams kann auch nicht durch einen Schiedsrichter-Coach wirklich gewährleistet werden, da es eben nicht um „Recht haben“ geht. Es geht vielmehr um die emotionale Stimmigkeit des eigenen Erlebens der Situation vor dem Hintergrund des je subjektiven Sich-in-der-Welt-Fühlens, weshalb jeder – gemäß seiner eigenen Logik – „Recht“ hat: Er empfindet, deutet und beurteilt die Situation so, wie er es „benötigt“ bzw. aushalten kann. Ins Bewusstsein treten kann dieser Sachverhalt zumeist nur, wenn es gelingt, die Wiederholungsspuren dieses Erlebens bei jedem einzelnen zu rekonstruieren, d.h. die Fragen zu analysieren: *In welchen Situationen meines Lebens habe ich schon einmal so oder ähnlich gefühlt? Was waren dies für Situationen? Was wollte ich (von wem) in diesen Situationen? Was habe ich davon erhalten, was nicht?*

Das „Ich bin o.k. - Du bist o.k.“ von Harris kann aber auch noch ganz anders für aktuelle Kommunikationsschwierigkeiten „genutzt“ werden, nämlich als Aufforderung zur *Entdramatisierung*. Dies bedeutet, dass man – auch als Berater – zunächst ein Bewusstsein dafür zu schaffen versucht, dass – „stimmige“ - Kommunikation nicht gelingen kann, weshalb die Menschen darauf angewiesen sind, mit Un-Stimmigkeiten der Kommunikation produktiv umzugehen, weil dies letztlich das Normale ist. Natürlich kann man sich verständigen, Absprachen treffen u.ä., aber überall dort, wo unübersehbar Gefühlsdimensionen aktualisiert werden und blockierend auftreten, geht es darum, die völlige Unterschiedlichkeit und prinzipielle Unklärbarkeit der Stimmigkeitsdifferenzen als gegeben anzuerkennen und keine Klärungsversuche irgendwelcher Art zu versuchen.

Emotionale Führung

Dies gilt auch und in erster Linie für Führungskräfte. Sie müssen zur „emotionalen Führung“ (Golemann 2002) in der Lage sein, und dies bedeutet, dass sie um die prägende und (re)konstellierende Kraft der Gefühle wissen, damit auch die Relativität der eigenen Wahrnehmung in gefühlsbetonten Konstellationen zu erkennen vermögen und in der Lage sind, unterschiedliche Wahrnehmungen nicht richtigstellend, qualifizierend und letztlich „hoheitlich“ umdefinierend vorzunehmen. Dem „defensiven Plädieren“ (Arnold 2001) für eigene Standpunkte kommt hierbei eine grundlegende Bedeutung zu. Denn wer aus einer hierarchisch überlegenen Situation heraus handelt, der verfügt – ob er will oder nicht – über eine Position, die schon als solche all die Gefühle bei anderen zu mobilisieren vermag, welche sich in ihnen im biographischen Umgang mit erfahrener Autorität aufgeschichtet haben und in einer „unerkannten Feindschaft gegen Autorität“ (Feldenkrais 1992, S.50) bzw. einem doppelt gebrochenen Verhältnis zur Autorität ihren

Ausdruck finden können. Zwar ist die Führungskraft nicht für diese in den ihnen zugeordneten Personen lauenden „Gefühlslichter“ (= die Lichter, mit denen man bekannte oder wiedererkannte Situationen emotional ausleuchtet) verantwortlich, sie kann diese aber auslösen oder nicht auslösen. „Defensive“ Wahrnehmung und Ausgestaltung der eigenen Führung ist dabei eine Form, um „erwartete“ Autorität nicht zu bedienen, und das systematische „Erkunden“ fremder Standpunkte, die immer auch Gefühlslagen repräsentieren, ist eine weitere Form einer emotionalen bzw. emotionsbewussten Führung.

3.7 Emotionale Führung

Die emotionale Tiefenstruktur des Erlebens ist auch stets mit berührt, wenn wir lernen, Leistungen erbringen, als Führungskräfte „uns zeigen“ oder Autorität erleben und Begrenzungen erfahren. In solchen Situationen spürt der Mensch etwas von der Substanz, aus der er sein Selbstbewusstsein entwickelt. Diese Substanz ist das *Selbstwirksamkeitserleben*¹² in der Auseinandersetzung mit einem relevanten Gegenüber – z.B. einem strengen Eltern-Du. Dieses ist für die Entwicklung genauso wichtig wie das fürsorglich-zugewandte Eltern-Du. Denn erst, indem sich andere von uns abgrenzen, uns bewerten oder Feedback geben, uns Grenzen setzen oder uns mit Erwartungen konfrontieren erleben wir uns „im Unterschied“, aus dem heraus wir uns selbst abzugrenzen und zu definieren lernen. Emotional prägende und bewegende Situationen sind deshalb stets solche, in denen wir an solche *Unterschiedserfahrungen* erinnert werden oder diese neu erleben.

Die frühe Verankerung innerer Führungsbilder

In diesen Grundeinsparungen kommen auch die tragenden Charakteristika unserer Persönlichkeit zum Ausdruck, aus denen heraus wir auch in Führungs- und Lehrsituationen reagieren. Diese emotionalen Grundeinsparungen unseres Ichs haben wir bereits früh erworben: Dabei wurden wir vielleicht zu misserfolgsängstlichen Menschen, weil bereits früh von uns Leistungen erwartet wurden, die uns überforderten, weshalb wir an ihnen scheiterten – ohne dass wir in diesem Scheitern eine fürsorglich-zugewandte Unterstützung erleben konnten. Oder wir wurden zu grundsätzlich zuversichtlichen und zugewandten Menschen, da wir schon früh in einer Atmosphäre heranwachsen, die uns das tragende Grundgefühl stiftete, dass uns – egal, was wir tun und wie erfolgreich wir damit tatsächlich sind – nichts geschehen kann, weil wir – so wie wir sind – geliebt und geschätzt werden und aufgehoben sind (vgl. Roth 2007, S. 24f).

Führungskräfte sollten in der Lage sein, „hinter die Fassade“ der Menschen blicken zu können – bei sich selbst und anderen. Sie können nämlich ihrem Gegenüber in einer wertschätzenden Form begegnen (vgl. Deissler/ Gergen 2004),

¹² Für Albert Bandura hat „Self-Efficacy“ viel mit Kontroll(aus)übung zu tun. Der Untertitel seines Buches lautet: „The Exercise of Control“ (Bandura 1997).

wenn sie verstehen, in welcher emotionalen Suchbewegung sich dieses befindet. Dann wird der „klammernde“ Schüler, die „chaotische Mitarbeiterin“ oder der „intrigante Kollege“ menschlich sichtbarer. Man kann dann leichter die Beurteilungsbrille ablegen, zu der wir oft automatisch greifen, wenn uns jemand mit seinem Verhalten stört oder irritiert. Gleichzeitig können Führungskräfte mit dem „Blick hinter die Fassade“ aber auch sich selbst, d.h. ihrer eigenen emotionalen Suchbewegung auf die Spur kommen. Sie können erkennen, welchen Erfahrungen sie „treu bleiben“, wenn sie sich z.B. meist distanziert verhalten, bestimmten Formalien (z.B. Anrede, Ordnung) eine solch übergroße Bedeutung zuschreiben warum selbst so leicht zu „enttäuschen“ sind und dann in eine grundsätzliche Abkehr vom Gegenüber flüchten. Wenn ihnen solche Selbsteinsichten zugänglich werden, dann kann auch eine neue – professionellere - Basis des Verstehens und des Umgangs mit den Kollegen, Mitarbeitern oder Lernenden oder dem Partner oder der Partnerin entstehen. Und vielleicht gelingt es einem ja sogar, das Verbindende mit dem als schwierig empfundenen Gegenüber zu erkennen – denn im Grunde genommen „funktionieren“ Menschen nach ähnlichen Mechanismen: Sie wollen so bleiben, wie sie sind, und sie geben sich immer und immer wieder die „lähmende Erlaubnis“: „Du darfst!“ (Arnold 2009, S.10).

Jeder Mensch drückt seine emotionale Grundhaltung gegenüber der Welt bzw. den Anderen somit körpersprachlich aus – dies gilt für eindeutige Gefühlszustände, in denen er sich befindet, ebenso, wie für seine Stimmungen oder sein Temperament. Es ist seine typische Haltung, sein Gang, seine Gestik und Mimik, die auch Auskunft darüber geben, in welchem Maße dieser Mensch – in bestimmten Situationen oder generell - emotional eingestimmt ist. Denn die ursprüngliche Ausdrucksform des Emotionalen sind die nonverbalen Signale bzw. die „Aura“ bzw. „Ausstrahlung“ eines Menschen, wie einige Psychologen dies nennen. In der Aura drückt sich unsere emotionale Energie aus, mit der wir in Erscheinung treten und uns die mögliche Wirklichkeit konstruieren. Das Gegebene kann dann nur so auf uns wirken, wie wir dies auszuhalten gelernt haben (vgl. Arnold 2005).

Man kann seiner eigenen emotionalen Grundhaltung gegenüber der Welt auf die Spur kommen, wenn man sich den eigenen nonverbalen Auftritt rückmelden lässt. Bitten Sie einen Kollegen, ihre typisch Körperhaltung und ihren Gesichtsausdruck so zu zeichnen, wie beides auf ihn wirkt

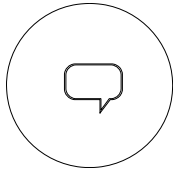


Merksatz

Zwar wird durch die neuere Hirnforschung die Bedeutung der kindlichen Erfahrungen für das Erwachsenenverhalten vielfach bestätigt (vgl. auch Kaplan-Solms/Solms 2003), doch lassen sich nicht bei jeder Führungskraft oder einer Mitarbeiterin, die mit Klammer- und Kontrollaktionen in Konfliktlagen reagieren, die Fortwirkungen unsicher-ambivalente Trennungserfahrungen vermuten. Es ist nicht die Aufgabe von Führungskräften oder Ausbildungspersonal, solche Tiefendimensionen eines beobachteten Verhaltens im Gegenüber aufzudecken. Dies ist die Aufgabe von komplexen therapeutischen Begleitungen. Gleichwohl ist es hilfreich, um solche Zusammenhänge und Prägungen zu wissen, denn sie helfen uns, liebe-

voller auf den „schwierigen Mitarbeiter“ (Lelord/ André 2008) zu blicken. Und vielleicht gelingt es uns auch, in einem „unmöglichen Verhalten“ – z.B. Illoyalität, Anmaßung, Aggressivität, Überempfindlichkeit – auch das Schicksalhafte im Gegenüber zu erspüren und diesem mit Respekt zu begegnen. Denn:

In jedem Verhalten drückt sich das Bemühen des Gegenübers aus, mit sich selbst und seinem emotionalen Schicksal in einer inneren Balance zu bleiben, selbst wenn es dadurch Vergangenes wiederholt und sich und seine Umgebung in große Schwierigkeiten bringt, vielleicht ohne diesen Mechanismus zu durchschauen und ohne das eigene Verhalten wirklich ändern zu können.



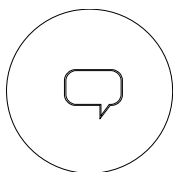
Merksatz

Diese Verstehensfähigkeit, durch die wir in die Lage kommen, uns selbst und andere neu wahrzunehmen und zu begegnen, ist das, was seit den 90er Jahren auch in der deutschen Berufsbildungs- und Personalentwicklungsdebatte als emotionale Kompetenz bezeichnet wird. Daniel Goleman spricht in seinem Bestseller „Emotionale Intelligenz“ davon, dass sich beständig „veraltete neuronale Alarmzeichen“ (Goleman 1998, S.40), welche im Mandelkern des menschlichen Gehirns programmiert wurden, in unser Verhalten einmischen, wodurch der Mensch zu einer „ungenauen“ Reaktion verführt wird:

„Ähneln die gegenwärtige Situation auch nur in einem wichtigen Element der Vergangenheit, kommt es vor, dass er (der Mandelkern; R.A.) eine Übereinstimmung meldet – und deshalb ist diese Schaltung ungenau. Sie gibt überstürzt den Befehl, auf die Gegenwart in einer Weise zu reagieren, die vor langer Zeit eingepägt wurde, und zwar mit Gedanken, Emotionen und Reaktionen, die als Antwort auf Ereignisse erlernt wurden, die vielleicht nur eine schwache Ähnlichkeit mit der Gegenwart haben, aber ähnlich genug sind, um den Mandelkern zu alarmieren“ (ebd., S.41)

Man kann deshalb bereits an dieser Stelle definieren:

Emotionale Intelligenz ist das Wissen um die Kraft und Wirkungsmechanismen des Emotionalen. Emotionale Kompetenz ist die Fähigkeit einer Person, ihre eigenen „ungenauen“ Reaktionstendenzen zu erkennen und diese in aktuellen Geschehnissen zu vermeiden bzw. zu korrigieren. Emotionale Kompetenz setzt somit emotionale Intelligenz voraus.



Merksatz

Daniel Goleman zählt zu den Fähigkeiten, die von der emotionalen Intelligenz einer Person zeugen: „Selbstbeherrschung, Eifer und Beharrlichkeit und die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren“ (ebd, S.12). An anderer Stelle wird er noch präziser. Er zitiert die früheren Versuche von Peter Salovey – dem eigentlichen Schöpfer des Konzeptes der Emotionalen Intelligenz -, einem Psychologen aus Yale, die emotionale Intelligenz genauer zu bestimmen (Salovey/ Mayer 1990). Dieser unterscheidet fünf Bereiche einer emotionalen Kompetenz und beschreibt deren charakteristischen Elemente genauer:

Fünf Bereiche bzw. Aspekte „emotionaler Intelligenz“ (nach Peter Salovey)	Charakterisierung
Die eigenen Emotionen kennen	„Selbstwahrnehmung – das Erkennen eines Gefühls, während es auftritt – ist die Grundlage der emotionalen Intelligenz“. Die Fähigkeit, „seine Gefühle laufend zu beobachten, ist entscheidend für die psychologische Einsicht und das Verstehen seiner selbst. Wer die eigenen Gefühle nicht zu erkennen vermag, ist ihnen ausgeliefert. Wer sich seiner Gefühle sicher ist, kommt besser durchs Leben, erfasst klarer, was er über persönliche Entscheidungen wirklich denkt, von der Wahl des Ehepartners bis zur Berufswahl.“
Emotionen handhaben	„Gefühle so zu handhaben, dass sie angemessen sind, ist eine Fähigkeit die auf der Selbstwahrnehmung aufbaut.“ Es geht um die „Fähigkeit, sich selbst zu beruhigen, Angst, Schwermut oder Gereiztheit, die einen beschleichen, abzuschütteln (...). Wer darin schwach ist, hat ständig mit bedrückenden Gefühlen zu kämpfen, wer darin gut ist, erholt sich sehr viel rascher von den Rückschlägen und Aufregungen des Lebens.“
Emotionen in die Tat umsetzen	„Emotionen in den Dienst eines Ziels zu stellen, ist (...) wesentlich für unsere Aufmerksamkeit, für Selbstmotivation und Könnerschaft sowie für Kreativität. Emotionale Selbstbeherrschung – Gratifikationen hinausschieben und Impulsivität unterdrücken – ist die Grundlage jeder Art von Erfolg. Wer sich in den >fließenden< Zustand versetzen kann, ist zu herausragenden Leistungen jeglicher Art imstande. Was er auch unternimmt, er macht es produktiver und effektiver“.
Empathie	„Zu wissen, was andere fühlen – eine weitere Fähigkeit, die auf der emotionalen Selbstwahrnehmung aufbaut – ist die Grundlage der >Menschenkenntnis<.“ Es geht dabei um „die Wurzeln der Empathie, die sozialen Kosten des mangelnden Unterscheidungsvermögens zwischen verschiedenen Emotionen und die Gründe, warum Empathie Altruismus hervorruft. Wer einfühlsam ist, vernimmt eher die versteckten sozialen Signale, die einem anzeigen, was ein anderer braucht oder wünscht. Er wird in den Pflegeberufen, als Lehrer, Verkäufer oder Manager erfolgreicher sein.“
Umgang mit Beziehungen	„Die Kunst der Beziehung besteht zum großen Teil in der Kunst, mit den Emotionen anderer umzugehen.“ Im Vordergrund stehen dabei Fragen der „sozialen Kompetenz und Inkompetenz und (die) spezifischen Fähigkeiten (...), um die es dabei geht. Sie sind die Grundlage von Beliebtheit, Führung und interpersonaler Effektivität. Diejenigen, die in diesen Fähigkeiten glänzen, sind erfolgreich in allem, was darauf beruht, reibungslos mit anderen zusammenzuarbeiten – sie sind >soziale Stars<“

Abb. 10: Fünf Bereiche der „emotionalen Intelligenz“ von Peter Salovey (nach: Goleman 1998, S.65f)

Unterwegs zu einer emotional resonanten Führung

Wie wir gesehen haben, handelt es sich bei Emotionen um – körperliche – Befindlichkeiten, die auf irgendeine subtile Weise die Wahrnehmung und bisweilen auch das Bewusstsein der Menschen trüben bzw. täuschen. So birgt für den Angstbefangenen eine Fahrt auf dem Sozius eines Motorrads eine andere Qualität des Wohlbefindens in sich als für einen Draufgänger. Ähnliches gilt auch für Gefühle der Trauer, der Freude oder Verärgerung, um nur einige der möglichen Gefühlsausdrücke anzusprechen: Stets handelt es sich um denselben Sachverhalt: Es geht um Stimmungen bzw. Gestimmtheiten von Personen, durch die diese ihre Wahr-

nehmung einer bestimmten Situation in ein bestimmtes Energie-Licht tauchen: Was den Einen fasziniert, versetzt den anderen in Panik, was von den meisten bloß als unangenehm empfunden wird, stellt sich für andere als unüberwindbar dar. Der Psychoanalytiker Fritz Riemann charakterisiert solche inneren Bewegungen als „überwertig“, und er beschreibt, dass wir alle etwas „überwertig“ in dem einen oder anderen Bereich empfinden und genau dies auch unsere Liebenswürdigkeit bzw. unsere Eigenart ausmache (Riemann 1998). Es gibt gleichwohl auch in Führungssituationen immer wieder Menschen, die sich durch ihre spezifische Überwertigkeit in eine schwierige Situation manövrieren und darunter leiden oder gar sich und ihren Familien Leid zufügen.

Wie können die Verantwortlichen solche emotionalen Selbstschädigungen in Lern- oder Führungsprozessen vermeiden helfen? Daniel Goleman hat sich in seinen weiteren Büchern mit solchen Formen einer „Emotionale Führung“ beschäftigt (u.a. Goleman 1998). In seinem Buch „Emotionale Führung“ plädiert er für eine „resonante Führung“ und schreibt:

„Wenn Führungskräfte nicht die erforderliche Empathie aufbringen oder die Emotionen einer Gruppe nicht entschlüsseln können, erzeugen sie Dissonanz und vermitteln Botschaften, die die Empfänger unnötig aufregen“ (Goleman u.a. 2002, S.39).

Er illustriert am Beispiel eines resonanten Führers, worin sich dessen emotional wirksame Führung auszeichnete:

„Er stellte sich auf die Gefühle der Leute ein und lenkte sie in eine positive Richtung. Was er sagte, beruhte auf seinen eigenen Werten, sodass er authentisch und überzeugend wirkte. Er erzeugte Resonanz bei seinen Zuhörern, sodass sie seine Botschaft positiv aufnehmen konnten und sich zuversichtlich und inspiriert fühlten – selbst in einem schwierigen Moment wie diesem. Wenn eine Führungskraft Resonanz hervorruft, lässt es sich am Gesichtsausdruck der Menschen ablesen: Sie sind aufmerksam und interessiert und ihre Augen leuchten. (...)

Resonante Führung lässt sich unter anderem daran erkennen, dass die Gruppe mit der optimistischen und begeisterten Energien des Anführers mitschwingt. Eine Maxime emotional intelligenter Führung lautet: Resonanz verstärkt und verlängert die emotionale Wirkung von Führung. Je stärker die Resonanz zwischen Menschen desto besser ist ihre Verbindung. Resonanz minimiert den störenden Lärm im System. Ein Team bedeutet >mehr Signale, weniger Lärm<. Das Bindemittel, das die Menschen in einem Team zusammenhält und ihre Loyalität zu einer Organisation bewirkt, sind ihre Emotionen. (...) Es entsteht eine emotionale Bindung, die ihnen hilft, selbst in Zeiten grundlegender Veränderungen und Unsicherheit fokussiert zu bleiben. Darüber hinaus wird die Arbeit sinnvoller und befriedigender. (...) Eine emotional intelligente Führungskraft zeichnet sich dadurch aus, dass sie diese Art der Bindung innerhalb der Gruppe herstellen kann“ (ebd., S.39ff).

Diese Argumentation zeigt, dass Emotionale Führung ebenfalls Bindung stiftet. Dies bedeutet, dass Menschen während ihrer Ausbildung oder in der Kooperation am Arbeitsplatz eine Form des Umgangs erfahren können, die für sie neu und immer wieder aufs Neue ungewohnt ist. Durch dieses Bindungserlebnis kann die emotionale Ungebundenheit einzelner zwar nicht überwunden werden, sie erhalten jedoch einen Rahmen, der ihre emotionalen Ursprungserfahrungen nicht immer und immer wiederholt und verfestigt. In einer solchen Kultur können auch unsicher oder ambivalent gebundene Menschen allmählich lernen, sich anders im Verhältnis zu den anderen und zu den Anforderungen, die auf sie zu kommen, zu erleben. Zwar neigen auch diese Menschen dazu, in ihrem Vorgesetzten wiederum das zu sehen, was sie schon immer tief in ihrer Seele „wussten“ – und durch ihren fokussierten Blick finden sie auch immer wieder Bestätigungen über Bestätigungen. Doch allmählich kann auch ihnen nicht verborgen bleiben, dass ihre konkreten Führungskräfte ihnen etwas zutrauen, Fehler von diesen nicht geahndet sondern als Lern- und Entwicklungschancen angesehen werden. Sie lernen allmählich, dass auch ihre Vorgesetzten ein wirkliches Interesse an ihnen und ihrer Entwicklung haben und sie niemals aufgeben.

Emotional Literacy für Führungskräfte

Voraussetzung für eine solche *Führungskultur der nachgeholtten und erlebten Bindung* sind allerdings Führungskräfte, die selbst über emotionale Kompetenzen verfügen. Auch sie müssen die zur Wirkung drängenden inneren Reaktionen kennen lernen, um sie zu vermeiden. So muss man emotional lernen, auf die Provokation eines Untergebenen nicht mit bloßer Entrüstung und Maßregelung zu reagieren, um diesem so dadurch doch wieder das angeeignet zu lassen, was dieser kennt und wieder hervorrufen („provocare“) möchte. Es bedarf einer emotionalen Diszipliniertheit des Führungspersonals, nicht aus der eigenen inneren Logik heraus zu reagieren, sondern aus der wohlverstandenen emotionalen Suche des Gegenübers. Dessen Provozierungen sind nicht selten Hilferufe seiner Seele: „Zeige Dich mir so, wie ich es gewohnt bin, damit geht es mir zwar schlecht, aber ich kenne mich damit immerhin aus“. Wer solche Provokationen im Führungsalltag bedient, der trägt dazu bei, dass die Akteure so bleiben „dürfen“, wie sie sind, und sich nicht in ihren Formen des Denkens, Fühlens und Handelns weiter entwickeln.

Resonante Führung von Mitarbeitern löst sich deutlich von dem vielerorts immer noch verbreiteten Stil, sich vornehmlich mit den Schwächen und Defiziten der anderen zu beschäftigen. Demgegenüber ist resonante Führung potenzialorientiert und folgt den Einsichten der sogenannten Positiven Psychologie (Seligman 2003):

Der Positiven Psychologie geht es darum, in Unternehmen gezielt die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Menschen ihre Talente entfalten können, sich wertgeschätzt fühlen und über sich hinauszuwachsen lernen.

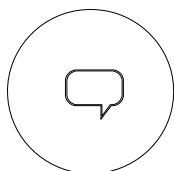


Hierfür haben sie Utho Creusen und Nina-Ric Eschemann einige Leitfragen formuliert, mit deren Hilfe es den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gelingen kann, sich in ihren Potenzialen und im Hinblick auf die Entfaltung ihrer Stärken selbst einzuschätzen:

- *Auf welche Tätigkeiten habe ich mich heute gefreut?*
- *Was habe ich heute richtig gern gemacht, was hat mir Energie gegeben?*
- *Gab es heute eine Aktivität, nach der ich mich großartig gefühlt habe?*
- *Welche Gelegenheiten ergeben sich morgen, Dinge zu tun, die ich besonders gerne tue und gut kann?*
- *Wen kenne ich, der das, was ich gerne und gut tue, noch besser macht als ich, und was kann ich von dieser Person lernen? (Creusen/ Eschemann 2010, S.24).*

Mit Hilfe einer durch solche Leitfragen initiierten täglichen Reflexion kann der Einzelne allmählich eine Art Routine erlangen, sich gezielter auf die energiestiftenden Aktivitäten einzustellen und nicht nur die Zufriedenheit der Einzelnen durch Flow-Erlebnisse zu gewährleisten, sondern auch die von Martin Seligman beschriebene Widerstandsfähigkeit („Resilience“), welche für die Entwicklung des Selbstvertrauens und der Potenzialentwicklung des Einzelnen von grundlegender Bedeutung ist (vgl. Frick 2007).

Untersuchen Sie in ihrem Team folgende Fragen: Durch welche Maßnahmen kann sich die Ausbildungskultur eines Unternehmens so wandeln, dass Menschen ihre Talente entfalten können, sich wertgeschätzt fühlen und über sich hinauszuwachsen lernen? Was bedeutet eine solche Zielorientierung für Ihre Rolle als Führungskraft?



Merksatz

Emotionale Führung setzt eine Reihe von Kompetenzen voraus, für deren Herausbildung und Entwicklung man einiges tun kann – selbst und als Schule. Diese Kompetenzen helfen Führungskräften selbstreflexiver und damit auch systemisch wirksamer zu führen.

Die 10 Gebote Emotionaler Führung	
Emotionale Alphabetisierung	
Information	(1) Informiere Dich darüber, welche Emotionen es gibt, aus welchem Stoff das Emotionale ist und wie Emotionen das Handeln der Menschen bestimmen!
Auswege	(2) Lerne die 5 „Wege aus der Emotionsfalle“ (z.B. „Antwortverschiebung“) kennen und übe diese im täglichen Umgang! (vgl. Tool P)
Lernberatung	(3) Vermeide elternhaftes und/ oder gar kränkendes Auftreten und stärke Gefühle der Selbstwirksamkeit in Deinem Gegenüber!
Emotionale Selbstreflexivität	
Selbstanalyse	(4) Identifiziere die typischen Grundmuster Deiner Seele. Entwickle eine Landkarte Deiner bevorzugten Ich-Zustände für Dein inneres Portfolio!
Loslassen	(5) Beschließe, Deinen bevorzugten Ich-Zuständen nicht mehr zur Verfügung zu stehen und trainiere Alternativen.
Wachstum	(6) Fasse den Beschluss, in den Unterschied Deiner Gewohnheiten (z.B. i.S.

	von „inneren Exkursionen“ zu gehen.
Emotionale Resonanzfähigkeit	
Achtsamkeit	(7) Gehe achtsam mit den unterschiedlich ausgeprägten emotionalen Kompetenzen Deines Gegenübers um und vermeide Bewertungen!
Angstminderung	(8) Wirke angstmindernd – auch und gerade angesichts beängstigender Lagen (z.B. Prüfungen)!
Bindungsarbeit	(9) Bemühe Dich um die Stärkung und Förderung der Bindungen und Beziehungen in Deinem Team (z.B. Ausbildungsgruppe, Abteilung, Arbeitsgruppe) durch gezielte beziehungsstiftende Maßnahmen!
Integration	(10) Vermeide Ausgrenzungen! Lassen niemanden zurück, befasse Dich gerade mit denen, die durch Provokationen auf sich aufmerksam machen, und fördere gezielt Talente!

Abb. 11: Die 10 Gebote Emotionaler Führung (aus: Arnold 2010b)

Einer solchen Selbstreflexion geht es um die Übung eines distanzierteren Blicks auf das eigene Denken, Fühlen und Handeln. Dadurch lernt der Einzelne, sich in gewisser Weise leidenschaftsloser zu sehen, denn er betrachtet sich ja von einem gewissen Abstand her und auch aus dem Gefühl heraus, sich nicht verteidigen zu müssen. Dem selbstreflexiven Blick fallen die Eigentümlichkeiten der eigenen Reaktion auf – häufig zumeist nach dem Reagieren, erst bei einer gewissen Übung auch bereits vor der Impulshandlung. Dem in der Selbstreflexion Geübtem fällt z.B. auf, wenn sein innere Monolog nur ständig um eine Frage kreist, sich innerlich Argumentationsketten oder Phantasien über „Befreiungsschläge“ aufbauen und diese sich zu einem immer bedeutsameren Handlungsimpuls verdichten. Aus einer solchen aufgeladenen emotionalen Anspannung heraus werden Grundsatzklärungen an Chefs verfasst oder Freunde und Partner mit konfrontativen Klärungen erstaunt.

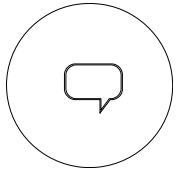
Emotionale Selbstreflexivität bezeichnet die Fähigkeit, die eigenen emotionalen Tendenzen zu (er)kennen und *peu a peu* zu vermeiden. Wer um die Kraft der eigenen Emotionen und ihrer bevorzugten Einmischungen weiß, der streitet auch nicht um die Wirklichkeit, sondern nutzt aufwallende Gefühle, um sich von ihnen zu lösen. Er ist auch in der Lage, aus dem Unterschied zu seiner emotionalen Gewissheit heraus zu denken, zu fühlen und zu handeln.

Gleichwohl kann Selbstreflexivität „befreien“, nämlich dann, wenn es im Rahmen einer Selbstanalyse gelingt, die eigenen typischen Deutungs- und Emotionsmuster nicht nur zu dokumentieren, sondern diese auch allmählich loszulassen und Alternativen zu trainieren. Emotionale Führung lebt von einer Empathie desjenigen oder derjenigen, die führen und begleiten, wobei gilt:

„Die Grundlage der Empathie ist Selbstwahrnehmung; je offener wir für unsere eigenen Emotionen sind, desto besser können wir die Gefühle anderer deuten (Goleman 1998, S.127)“,

um uns auf diese beziehen zu können. Emotionale Führung basiert auf dieser Fähigkeit, die emotionale Lebenslage des Gegenübers zu erspüren und beeinträchtigende – negative – Emotionalisierungen zu vermeiden. Wer emotional zu führen

versteht, ist in der Lage, sich mit dem Gegenüber in Beziehung zu setzen und auf diese Weise selbst dort Bindung zu stiften und Integration zu leisten, wo die Akteure selbst kaum wissen, was beides bedeutet – weil sie sich in ihrem Leben vielleicht selbst als ungebunden und eher schwach integriert zu erleben gelernt haben.



Merksatz

Emotionale Führung ist die Fähigkeit, von der emotionalen Welt des Anderen her zu führen. Hierfür ist die Fähigkeit, die emotionale Lage des Anderen in möglichst vielen Facetten zu erspüren und zu erkennen, eine grundlegende Voraussetzung, welche man aber nur entwickeln kann, wenn man in sich selbst die Einfärbungen durch das Emotionale in der eigenen Innenwelt aufgespürt hat.

3.8 Die Gelassenheit metafaktischer Beobachtung

Selbstreflexivität und
pädagogische
Gelassenheit

Letztlich geht es um eine innere – systemische – Haltung bei Führungskräften, für deren Herausbildung einiges getan werden kann. Dies gilt auch für schulische Führungskräfte. Zwar sollten sie über zahlreiche Techniken und „Tools“ einer projekthaften und organisationsbezogenen Gestaltung schulischer Kontexte verfügen, doch vermögen dies ihre Wirkungen kaum zu entfalten, wenn sie sich – wie in dem geschilderten Beispiel – mit Ausdrucksformen einer „unerkannte(n) Feindschaft gegen Autorität“ (ebd.) konfrontiert sehen, denen man nur *nicht* gerecht werden kann, da sie einen in eine unentrinnbare Doppelbindungsfalle führen, für welche die widerstreitenden Erwartungen „Führe doch mal!“ und „Aber: Führe dabei nicht!“ strukturprägend ist. Da solche unbewussten Handlungsmotive nicht reflexiv verfügbar sind und auch gerade nicht von der Führungskraft selbst in einem quasitherapeutischen Gestus „ans Licht gebracht“ werden können, ist zu untersuchen, welche Verhaltensmöglichkeiten sich ihr überhaupt bieten – eine Frage, die schwierig zu beantworten ist, da zugleich davon auszugehen ist, dass die üblichen Formen eines Coachings oder einer Teamentwicklung an solchen sich zu Systemwiderständen verdichtenden, letztlich aber sehr in der Seele des einzelnen verankerten Handlungsmotiven nur schwer heranzureichen vermögen.

Einfach an die Gelassenheit¹³ und Selbstreflexivität der Führungskraft zu appellieren, hilft hier nur sehr begrenzt weiter, obgleich sich Führungskrisen natürlich auch deshalb nahezu unentwirrbar verhaken, weil auch in den Führungskräften die geschilderten unbewussten Motivationslagen lauern und sich in Situationen, wie der geschilderten, Ausdruck verschaffen. Selbstklärung sowie das Wissen um die – unvermeidbare – emotionale Konstruktion von Welt sind deshalb unverzichtbare Bestandteile auf dem Weg zu einem selbstreflexiven Führungshandeln. Nur

¹³ „Gelassenheit“ ist eine unpräzise Vokabel und zudem ein konsenstriefender Begriff. Wer nimmt sie nicht für sich selbst in Anspruch – vielleicht voreilig, weil substanzlos. Wenig im Bewusstsein ist die philosophiegeschichtliche Einwurzelung des Konzeptes der Gelassenheit, welche weit in die Antike zurückreicht, aber auch bei Baltasar Gracián sowie Nietzsche und Heidegger spezielle Ausformungen erfährt. Wilhelm Schmid, der deutsche Philosoph der Lebenskunst, sieht in der Gelassenheit das „Einsetzen von Lebenskunst“ (Schmid 2000, S. 120ff), eine Einschätzung, die m.E. auch für die Führungskunst gilt.

wer sein „Echo im Beruf“ (Heisig/Deermann 2001) kennt, ist in der Lage „leiser aufzutreten“ oder seine Echo-Anteile in den ihm begegnenden Reaktionen des Systems klar zu erkennen. Und er ist dann auch in der Lage, überwertiges Auftreten, in welches sich eigene Anerkennungssuche oder früh offen gebliebene Bestätigungen („Ich sehe Dich!“) hineinverhaken, für sich selbst und in dem dafür geeigneten Kontext zu bearbeiten. Dadurch entwickeln Führungskräfte ihre eigene Führungsfähigkeit in ihrem eigentlichen Kern.

Doch solche Selbstreflexivität alleine eröffnet noch keine Ansatzpunkte im Rahmen eines Systems, dessen Widerstand sich auch aus der Innerlichkeit der beteiligten Subjekte speist. Auch diese müssen über die Wirkungsmechanismen und rekonstellierenden Kräfte, mit denen sie sich ihre Wirklichkeit emotional konstruieren, aufgeklärt werden, um sich von der Ebene des Kampfes um die Realität lösen zu können. Sie müssen um die Unvermeidbarkeit der Verhakung innerer Tendenzen im Äußeren wissen und lernen, sich diese ohne Aufgeregtheit – leidenschaftslos - und ohne „Richtigstellungserwartungen“ an andere zu betrachten. Und sie müssen Gelegenheit erhalten zu begreifen, dass das Aussteigen aus verhakten Emotionsmustern ihnen erst den Zugang zur eigentlichen Professionalität ihres Tuns eröffnet, denn Schulentwicklung, die ihren Namen wirklich verdient, beginnt erst, wenn „die Spielchen“, wie es bisweilen alltagssprachlich heißt, aufgegeben werden können und sich die gemeinsame Anstrengung auf das Programm und die Qualitätskriterien sowie die damit verbundenen Kooperationserfordernisse wirklich konzentrieren kann.

Es geht somit um die Emotionale Kompetenz von Führern und Geführten. Diese kann sich nur entwickeln, wenn die Lehrerbildung ebenso, wie die Schulleitungsbildungen gezielt Einsichten in den „Stoff, aus dem Organisationen sind“ (vgl. Baitsch 1993) anbahnt. Mit Einsichten allein ist es jedoch noch nicht getan, es muss vielmehr auch eigenes Erleben der emotionalen Konstruktion von Wirklichkeit hinzutreten. Aus diesem Grunde kommt der Förderung der kommunikationsbezogenen Selbstreflexivität auch bei den „Geführten“ mehr und mehr eine Schlüsselfunktion zu. Die Beteiligten können „ihre Spielchen“, welche mit Gruppenbildung, Parolenverbreitung usw. einhergehen, nur wirklich aufgeben, wenn sie für sich – teilweise erschütternd – erlebt haben, dass die Situationen, über die sie sich erregen, emotional selbst geschaffen sind. Sie selbst sind es, die den Gefühlsstoff in das Erlebte hineingießen, und so entsteht eine Wahrnehmung, die eben grundsätzlich nur mit der Einfärbung durch das Eigene „zu haben“ ist und die nicht dadurch „richtiger“, „berechtigter“ oder „angemessener“ ist, dass sie von mehreren geteilt wird.

Emotionale
Kompetenz von
Führern und
Geführten

Übungsaufgabe 19:

Suchen Sie Beispiele dafür, wie emotionale Kompetenz von Führern und Geführten in Ihrer Organisation entwickelt und ermöglicht werden können?

Übungsaufgaben

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich folgende Anforderungen an eine systemische Führung ableiten:

Anforderungen an eine Systemische Führung

Systemische Führung

- (1) *Schulische Führungskräfte wissen um die Relativität eigener und fremder Deutungen, sie sind weniger entschieden mit ihren Behauptungen und gehen von der Möglichkeit eigener und fremder Fehler bzw. Fehleinschätzungen aus (Irrtumsoffenheit).*
- (2) *Sie können Widersprüchlichkeiten, Unvereinbarkeiten sowie Ungelöstheiten stehen lassen und vermeiden die abschließende „Verkündung“ einer richtigen Lesart (Divergenztoleranz).*
- (3) *Sie planen Prozesse weniger linear als vielmehr aufgaben- und situationsbezogen, wobei sie von vornherein davon ausgehen, dass ihre Zielerwartungen und Zeitvorgaben von der Dynamik der Schulentwicklung verändert werden (Veränderungsoffenheit).*
- (4) *Sie verfügen über ein reichhaltiges methodisches Instrumentarium, das sie bei der Entwicklung professioneller Kollegialität anbieten können (Methodenorientierung).*
- (5) *Sie sind darum bemüht, die eigenen arbeits-, kooperations- und kommunikationmethodischen Kompetenzen der Beteiligten zu stärken, da diese wichtige Voraussetzungen für die Entwicklung einer Konstruktionskompetenz bei den Kooperationspartnern darstellen (Methodentraining).*
- (6) *Sie können mit Unsicherheit umgehen, wissend, dass sich nur in unsicheren Phasen die Aneignungs- und Selbstorganisationsdynamiken der Subjekte wirksam entfalten können (Umgang mit Unsicherheit).*
- (7) *Sie wissen, dass Sie Ergebnisse und Erfolge nicht sicher bewirken können (Wirkungsoffenheit).*
- (8) *Sie arrangieren Situationen (z.B. des professionellen Austauschs), die inhaltlich und methodisch eine Vielfalt von möglichen Wegen eröffnen (Arrangement).*
- (9) *Sie können sich zurücknehmen und auf die Rolle der Ressourceperson, des Beraters und Begleiters beschränken (Begleitungsorientierung).*
- (10) *Sie sind beständig darum bemüht, ihre eigenen projektiv-verzerrenden Interventionen in systemische Kontexte zu erkennen und sich selbst sowie anderen gegenüber eine Beobachterposition einzunehmen (Beobachterhaltung).*

Abb. 12: Anforderungen an eine Systemische Führung

„Entleidenschaftlichung“ als zentrale Führungskompetenz

Die „Entleidenschaftlichung“ der eigenen Wahrnehmung und Beurteilung sowie das Wissen um deren emotionale Konstruiertheit stellen wichtige Stufen auf dem Weg in eine selbstreflexive Beobachterposition dar, und die Fähigkeit, in eine sol-

che Position zu wechseln ist nicht nur eine Schlüsselqualifikation, von der der Erfolg sozialen Handelns „lebt“, sie ist auch die Zentralkompetenz kommunikationsintensiver Berufe, zu denen der Lehrerberuf ebenso wie sämtliche Führungspositionen zählen. Eine solche „Entleidenschaftlichung“ ist deshalb nicht nur für Führende – wie der Hinweis auf das defensive Plädieren gezeigt hat – zentral, er gilt auch und in besonderem Maße für die Geführten in schulischen Kontexten (Lehrerinnen und Lehrer), zumal diese ja ihrerseits führen (Klassen, Lerngruppen, Einzelne). Und damit sind wir an einer zentralen Frage, auf die schon T.W. Adorno in seinen „Tabus über den Lehrerberuf“ (1965) hingewiesen hat: Die „psychologische Deformation“ durch den Lehrerberuf (Adorno 1970), welche er auch durch die Wirkungen überflüssigen Autoritätserlebens (in Ausbildung und Referendariat) konstituiert sieht:

„Immer wieder hört man (...), dass Studienreferendare in ihrer Ausbildungszeit gebrochen würden, gleichgemacht, dass man ihnen den Elan austreibe, Das Beste an ihnen. (...) Besonders hätte man darauf zu achten, wieweit der Begriff der schulischen Notwendigkeit geistige Freiheit und geistige Bildung unterdrückt. Das kommt dann an den Tag in der Geistfeindschaft mancher Schulverwaltungen, welche die Lehrer planvoll an wissenschaftlicher Arbeit hindern, sie immer wieder down to earth bringen, misstrauisch gegen solche, die, wie sie wohl sagen, höher hinaus oder woanders hin wollen. Solche Geistfeindschaft, die den Lehrern selbst widerfährt, setzt nur allzu leicht in ihrer Haltung gegenüber den Schülern sich fort“ (ebd., S.85f).

Zwar hat sich gegenüber dieser mehr als vierzig Jahre alten Feststellung mittlerweile sicherlich vieles geändert, doch erleben viele Referendare und Lehrer heute immer noch ihren Berufseinstieg sowie ihre Berufsausübung als „Geistfeindschaft“, um mit Adorno zu sprechen. Kaum im öffentlichen Bewusstsein ist jedoch der hier aufgezeigte Zusammenhang zwischen eigenem Autoritätserleben (zumal in kritischen Lebensphasen) einerseits und ihren Auswirkungen in einer „unerkannte(n) Feindschaft gegen Autorität“ (Feldenkrais 1992, S.50), welche Führen und Geführtwerden zum Problem der Schulentwicklung werden lässt, andererseits. Es lohnt sich, die hier angedeuteten Zusammenhänge empirisch in Zukunft noch weiter auszuloten, um nicht an der vordersten Front der Bildungspolitik Innovationen in Gang setzen zu wollen, deren Gelingen im Hinterland des Lehrerbildungsalltags bereits im Ansatz durch die inneren Möglichkeiten der Beteiligten konterkariert wird.

3.9 Sozial-emotionale Ressourcen professioneller Kollegialität

Es sind jedoch nicht nur die Führungskräfte, welche ihre emotionale Selbstreflexivität entwickeln müssen, um zu einer wirklich an der Stärkung der Kollegialität orientierten Führung auch innerlich in der Lage zu sein. Vielmehr „lebt“ die Entwicklung schulischer Kollegialität auch von den sozial-emotionalen Ressourcen der Lehrerinnen und Lehrer. Nicht nur deren eigenes grundsätzliches – bisweilen

problematisches – Verhältnis zur Autorität, sondern auch ihre eigenen sozial-emotionalen Ressourcen sind für das Gelingen einer kollegialitätsstärkenden Schulentwicklung von grundlegender Bedeutung.

In diesem Sinne sprechen Kruse u.a. von fünf Aspekten, die auf Seiten des Personals für die Stärkung einer professionellen Kollegialität relevant sind, wobei der vorletzte Aspekt sich auf die Führung und die ersten drei Aspekte sich auf die Mentalitätsstruktur im Kollegium beziehen (vgl. Kruse 1994, S.5):

- „*Openess to Improvement*“: Lehrerinnen und Lehrer müssen innovationsoffen und veränderungsbereit sein bzw. bleiben. Schulentwicklung benötigt Lehrkräfte, welche bereit sind, Risiken einzugehen und neue Techniken und Ideen auszuprobieren. Veränderungsbereitschaft ist deshalb eine notwendige professionelle Grundhaltung, die sich jedoch nur wirklich entwickeln kann, wenn die Akteure die Erfahrung machen können, dass sie bei ihren Lern- und Suchbewegungen sowie ihren Bemühungen, ihre professionellen Handlungsspielräume auszubauen und zu erweitern, wirksam unterstützt werden.
- „*Trust and respect*“: Lehrerinnen und Lehrer müssen „fühlen“ können, dass sie aufgrund ihrer spezifischen beruflichen Erfahrung und Kompetenz sowohl in der Schule, als auch vom schulischen Umfeld und der Gesellschaft wertgeschätzt werden:

„Respect, trust and a shared sense of loyalty build professional commitment and the cooperation required for collaboration and shared decision making“ (ebd.).

- „*Cognitive and Skill Base*“: Erfolgreicher Unterricht basiert auch auf den Kompetenzen, Fähigkeiten und Erfahrungen professioneller Lehrkräfte. Deshalb müssen die Lehrerinnen und Lehrer auch in die Lage versetzt werden, diese Wissens- und Kompetenzbasis selbstgesteuert zu sichern und weiter zu entwickeln:

„Structures such as peer counseling, along with help from external sources, can spread that expertise among faculty members, and can thereby help marginal or ineffective teachers improve“ (ebd.).

- „*Supportive Leadership*“: Unterstützende Führung durch eine einzelne oder durch mehrere Personen basiert auf dem zentralen Fokus, den diese Führung in den Blick rückt. Wenn SchulleiterInnen das Kollegium lediglich in administrativen Belangen kontaktiert, dann bildet sich dieser Administrationsblick auch als Kern der Kollegiumsentwicklung – die dann keine ist! – heraus. Demgegenüber muss eine Schulleitung, welche die Kollegialität stärkt, sich zu allererst als „a prime >keeper< of the school vision“ (ebd.) verstehen:

„Leadership needs to keep the school focused on shared purpose, continuous improvement an collaboration. Communications from the schools leadership will set the tone for the school. For example, if a principal contacts the faculty only on matters of organizational procedure, teachers will see these as the school’s major concern and may give less attention to teaching and learning“ (ebd.).

- *“Socialization”*: Jede Schule rekrutiert beständig neue Lehrerinnen und Lehrer, ohne jeweils systematisch zu gewährleisten, dass diese mit der gelebten Schulvision in Kontakt gebracht werden und eine entsprechende Enkulturation erleben können. So bleibt die Vision zumeist im Dunkeln, weshalb die Frage, ob die neue Lehrkraft die Schulvision teilt und sichtbar leben kann, mehr oder weniger dem Zufall überlassen bleibt:

„Staff must impart a sense that new teachers are an important and productive part of meaningful collective. School culture must encourage some behaviors and discourage others, in a daily process aimed at working toward the school mission” (ebd.).

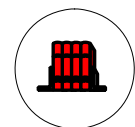
Auch für die Lehrerbildung hat in den letzten Jahren das Kompetenz-Modell mehr und mehr an Bedeutung gewonnen. Damit sickert das aus der Berufsbildungsforschung stammende Konzept auch in Bereiche vor, in denen man bislang zumeist der Ausfassung war, dass eine wissenschaftliche Ausbildung auch Garant für die Herausbildung übergreifender sozialer und emotionaler Kompetenzen sowie einer grundlegenden Veränderungskompetenz sei. Begonnen hat das Ganze mit dem Konzept der Schlüsselqualifikationen, das im Kern dem Anliegen Rechnung trug, die Entwicklung umfassender Handlungskompetenzen stärker in den Blick zu rücken. Es gab und gibt nämlich ein wachsendes Unbehagen bezüglich einer Bildungspraxis, die durch Wissensvermittlung in zumeist frontalunterrichtlichen Lernkulturen geprägt ist. Immer deutlicher wurden die ungewollten Nebenwirkungen einer solchen „Wissensmast“, die u.a. darin ihren Ausdruck fanden, dass solchermaßen sozialisierte Menschen wenig Vertrauen in ihre eigenen Kräfte entwickeln konnten, da sie ja gewohnt waren, dass ihr Lernen in erster Linie ein Anpassungslernen bzw. ein – wie Klaus Holzkamp es nannte –, „defensives Lernen“, d.h. ein Lernen zur Vermeidung von Nachteilen (z.B. Verpassen von Bildungsabschlüssen), zu sein habe (Holzkamp 1993).

Ist es verwunderlich, dass die Lernhaltungen die dabei entstehen, eher passiver Natur sind? Ist es verwunderlich, dass Anpassungslerner wenig Gespür dafür entwickelt haben, dass es auf sie ankommt, dass sie nicht nur Empfänger, sondern auch Produzenten von Wissen und Problemlösungen sein können? Und ist es verwunderlich, dass die so Ausgebildeten später nicht in ausreichendem Maße über Motivationen, Selbstkompetenzen und Strategien verfügen, um ihre Arbeitsumgebung gestaltend verändern und weiterentwickeln zu können?

Erich Fromm hat bereits 1976, vier Jahre vor seinem Tod, den unsere Lernkulturen bestimmenden Habens-Modus grundlegend kritisiert. In seinem Buch „Haben oder Sein“ stellt er fest:

„Studenten in der Existenzweise des Habens haben nur ein Ziel: das >Gelernte< festzuhalten, entweder indem sie es ihrem Gedächtnis einprägen oder indem sie ihre Aufzeichnungen sorgsam hüten. Sie brauchen nichts Neues zu schaffen oder hervorzubringen. Der >Habenstypus< fühlt sich in der Tat durch neue Ideen oder Gedanken über sein Thema eher beunruhigt, denn das Neue stellt die Summe der

Entwicklung
umfassender
Handlungskompeten-
zen in der
Lehrerbildung



Literaturempfehlung

Informationen in Frage, die er bereits hat. Für einen Menschen, für den das Haben die Hauptform seiner Bezogenheit zur Welt ist, sind Gedanken, die nicht leicht aufgeschrieben und festgehalten werden können, furchterregend, wie alles, was wächst, sich verändert und sich somit der Kontrolle entzieht“ (Fromm 2000, S. 38f).

Diese Feststellung Fromms verweist sehr nachdrücklich darauf, dass unsere vorherrschenden Lernkulturen nicht nur Ausdruck einer Gesellschaft sind, in der Bildung als eine Art „Besitz“ verstanden und inszeniert wird, er zeigt vielmehr auch, dass mit dieser Habensorientierung des Lernens eine Psychostruktur korrespondiert, die sowohl Folge als auch Voraussetzung des Funktionierens habensorientierten Lebens ist.

Veränderung der
gewohnheitsmäßigen
Sicht- und Fühlweisen

Die Grundlegung von Fähigkeiten, sich aus dieser Habensorientierung zu befreien, kann nicht „gelehrt“ werden, sie setzt vielmehr eine Transformation früh grundlegender Emotionsmuster voraus. Um die hierzu notwendigen Reifungsprozesse bzw. besser Nachreifungsprozesse beschreiben zu können, ist es notwendig, Theorien zum Lernen zweiter Ordnung zu entwickeln. Ein Lernen zweiter Ordnung beschränkt sich nicht allein darauf, neues Wissen zu erwerben und neue Kompetenzen zu entwickeln, es hat vielmehr die Epistemologie und die Emotionsmuster des einzelnen selbst zum Gegenstand. Man lernt nicht lediglich Neues, sondern man verändert in solchen transformativen Lernprozessen seine gewohnheitsmäßigen Sicht- und Fühlweisen, wobei letztere prioritär sein dürften, da viel dafür spricht, dass wir die Welt so sehen, wie wir sie bzw. uns „fühlen“. Folgerichtig hat sich in den letzten Jahren eine emotionale Wende in der Kompetenzdebatte vollzogen. Diese rückte die „Emotionale Intelligenz“ (Goleman), den „Emotional Brain“ (LeDoux) bzw. die „Emotionale Kompetenz“ in den Mittelpunkt der Überlegung und trug damit den zahlreichen Hinweisen Rechnung, dass Gefühle – so der Titel eines Buches – „unser erster Verstand“ sind. Die Frage, ob und inwieweit jemand in der Lage ist, Bekanntes los zu lassen, Neues zu konstruieren und zu gestalten, hat demnach mehr mit seinen grundlegenden emotionalen Mustern zu tun als mit irgendwelchen kognitiven Wissensbeständen oder Kompetenzen.

In diesem Zusammenhang kommt dem „Umgang mit Angst“ (vor Verlust, vor Unbekanntem usw.) eine grundlegende Bedeutung zu. Verena Kast, die Schweizer Psychologin, sieht in ihrem Buch „Zäsuren und Krisen im Lebenslauf“ (Kast 1998) in der Fähigkeit, mit Angst umzugehen und Angstsituationen produktiv zu gestalten – im Anschluss an Ulrich Beck - eine „zivilisatorische Schlüsselqualifikation“: Sie „möchte diese Schlüsselqualifikation auf den Umgang mit Krisen erweitern, spielt doch die Angst bei der Entwicklung von Krisen und der Umgang mit der Angst bei der Krisenintervention eine bedeutende Rolle. Insofern könnte man auch sagen, dass der mögliche Umgang mit Krisen in der jetzigen Gesellschaft eine Schlüsselfunktion hat, dass immer mehr gelehrt und gelernt werden muss, wie wir mit Krisen umgehen können“ (Kast 1998, S. 16). Das Wissen und

die Fähigkeiten, die dafür hilfreich sind, liegen bei den Spezialistinnen und Spezialisten für Kriseninterventionen und Krisenbegleitung bereit: „Es geht also (...) darum, dieses Wissen, das Spezialistinnen und Spezialisten haben, und das Menschen, die in einer Krise stecken, zugute kommt, noch mehr unter die Menschen zu bringen“ (ebd., S. 17).

Veränderungskompetenz als die Fähigkeit, Wandel zu gestalten und Krisen zu überwinden, setzt somit grundlegende emotionale Fähigkeiten zum Umgang mit Angst (vor Neuem etc.) voraus. Damit bezieht sich die Entwicklung dieser Kompetenz notwendig auf die in der Entwicklung des Menschen früh angebahnten Erfahrungen von Selbstwirksamkeit versus Ausgeliefertsein bzw. von Geborgenheit oder Gefährdetsein. Viele Menschen, die durch die Angst vor Veränderungen in ihrer Gestaltungskraft gelähmt oder zumindest stark behindert sind, wissen zu- meist nicht, dass – wie Alice Miller es in dem Buch „Das Drama des begabten Kindes“ ausdrückte – „sie Gefahren fürchten und umgehen, die einst reale Gefahren waren, aber es seit langem nicht mehr sind“ (Miller 1998, S. 12). Sie sind gewissermaßen von „emotionaler Blindheit“ (Miller 2001) geschlagen, da sie die Welt durch die Brille ihrer frühen Bedrohungserfahrungen sehen. Solche Emotionsmuster erfordern tiefgreifende transformative Lernprozesse im oben beschriebenen Sinne, sie sind nicht allein durch Trainings, Crashkurse oder die Beachtung einiger wohlfeiler Regeln zum „Management der Emotionen“ – so ein Titel aus der Ecke der marktgängigen Management-Ratgeber – zu verändern.

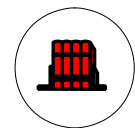
Gleichwohl können Leitprinzipien helfen, dann, wenn man zu neuen Emotionsmustern gelangt ist, Wandel und Krisen zielerreichend zu gestalten. In diesem Zusammenhang ist der Ansatz des Amerikaners Stephen R. Covey „The Courage of Change“ hilfreich (2000). Covey beschreibt dabei u.a. die Notwendigkeiten, klare Prioritäten zu haben („Put First Things first“), die Ausgänge von Handlungen zu imaginieren („Begin with the End in Mind“), die Konstruktivität und damit Veränderbarkeit von Sicht und Bewertungsweisen zu erkennen („Paradigm as the map not the territory“) und sich auch um die emotionale Unterstützungsbasis sowie die Pflege von Beziehungen zu sorgen („Emotional Bank Account“). Solche und andere Hinweise lassen sich als pragmatische Elemente eines Curriculums zur Verbesserung der Veränderungskompetenzen verstehen.

Exkurs: Führung zur Selbstführung

In der internationalen Organisationsentwicklungsdebatte war es vor allem der Systemiker Peter Senge, der mit seinem Konzept des „Personal Mastery“ der den Blick auf die tragende Bedeutung der Selbstführung gelenkt hat und damit – unbeabsichtigt – die Diskussion um die Selbstbildung, einem alten Thema der Pädagogik (vgl. Arnold 2010a) wieder aufgriff. Senge schreibt:

„>Personal Mastery< ist der Begriff, mit dem meine Kollegen und ich die Disziplin der Selbstführung und Persönlichkeitsentwicklung bezeichnen. Menschen, die einen hohen Grad an Personal Mastery erlangen, erweitern beständig ihre Fä-

Veränderungskompetenz



Literaturempfehlung

higkeit, die Ergebnisse zu erzielen, die sie wahrhaft anstreben. Ihr kontinuierliches Streben nach Selbstschulung und Selbstführung prägt den Geist der lernenden Organisation“ (Senge 1996, S.173).

Nimmt man die einzelnen Facetten des Konzeptes des „Personal Mastery“ in den Blick (vgl. Abb.20), so kann man feststellen, dass die im Folgenden genannten Dimensionen von grundlegender Bedeutung sind. Diese bilden sowohl die Basis für eine selbstkritische Prüfung der eigenen Selbstführungsfähigkeit (vgl. Tool P), als auch für die Skizzierung einiger praktischer Ansatzpunkte zu ihrer Verbesserung:

- **K**reativität:

„Ich kann neue und ungewohnte Lösungen schaffen!“

- **A**chtsamkeit bzw. Präsenz:

„Ich kann mich ganz auf die Menschen und Aufgaben einstellen!“

- **T**ransparenz (der Zielerreichung):

„Ich weiß, was noch zu tun ist!“

- **H**olistische Eingebundenheit:

„Ich fühle mich als Teil eines Ganzen!“

- **A**ktivität:

„Ich bemühe mich, das Notwendige zu tun!“

- **R**elevanzbewusstsein:

„Ich weiß, worauf es ankommt!“

- **S**elbstgenügsamkeit (Bescheidenheit):

„Es geht mir um die Aufgaben, nicht um mich!“

- **I**ntentionalität:

„Ich bin mir meiner Ziele bewusst!“

- **S**elbstbewusstsein:

„Ich weiß, wer ich bin und was ich kann!“

Diese Dimensionen – deren Anfangsbuchstaben das Akronym KATHARSIS¹⁴ bilden – sind weitgehend deckungsgleich mit den von Günther F. Müller und Walter Braun entwickelten Aspekten des Konzeptes der Selbstführung (vgl. Müller/ Braun 2009, S.27f), was u.a. in folgender Definition zum Ausdruck kommt:

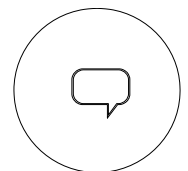
„Selbstführung kann als eine Kernkompetenz des (der) self organizing (wo)man betrachtet werden. Sie verbessert die Nutzung und Entwicklung psychischer Ressourcen und Potenziale, so dass berufliche Ziele, Aufgaben und Tätigkeiten mehr als bisher auch zur Selbstverwirklichung im Arbeitsleben beizutragen vermögen. (...) Selbstführung impliziert, dass Personen fähig und in der Lage sind, einen unerwünschten Ausgangszustand in einen erwünschten Endzustand zu überführen. (...) Selbstführung (kann) dazu beitragen, Handlungsoptionen zu eröffnen, physiologische Energien und Willenskräfte zu mobilisieren, Absichten abzuschirmen und das Vorhaben voranzutreiben“ (ebd., S.15, 22 und31).

Das Konzept der Selbstführung rückt einen Aspekt der Handlungskompetenz in den Mittelpunkt des Interesses, dem in der deutschen Berufsbildungsdiskussion allenfalls eine zusätzliche, aber keineswegs eine tragende Bedeutung zugemessen wird. Geprägt durch die Traditionen von Beruf und Arbeitsmarkt sind wir meist der Auffassung, dass die vielfältigen Komponenten einer wirklichen beruflichen Handlungsfähigkeit sich vornehmlich um die Fachkompetenz herum ranken, während z.B. die „Personal-Mastery-Konzeption von Peter Senge ein Verständnis nahe legt, bei dem die persönliche Kompetenz grundlegend ist für die Herausbildung und Handhabung der fachlichen, methodische, sozialen und emotionalen Kompetenzen. Insbesondere für Führungskräfte ist dabei für Senge die These von der Führung durch Selbstführung leitend – eine Einsicht, die er – angesichts der schier unlösbaren Probleme unseres Planeten - in seinem neuesten Buch mit der leidenschaftlichen Formulierung beschreibt:

„If all of us were able to get to the highest in ourselves, we’d be able to see through these problems“ (Senge u.a.2008, S. 382)¹⁵.

Dies bedeutet für unsere Lehr-, Ausbildungs- und Führungskontexte:

Niemand vermag Andere wirklich überzeugend und wirksam zu führen, der nicht gelernt hat, sich selbst zu führen.



Merksatz

¹⁴ „Katharsis“ – ein Begriff aus der griechischen Tragödientheorie - bezeichnet so viel wie Reinigung oder Läuterung – eine für den Selbstführungskontext nicht ganz unwichtige Parallele (vgl. Glasl 2007).

¹⁵ „Wenn wir alle in der Lage sind, das Höchste in uns selbst zu erreichen, dann werden wir auch fähig sein, diese Probleme zu lösen.“

In diesem Sinne beschreibt Senge das „Personal Mastery“ als eine professionell notwendige Disziplin, die man intensiv studieren und sich aneignen muss, wenn man im Umgang mit Systemen wirksam und erfolgreich sein möchte. Diese Disziplin umfasst eine ganze Reihe von Themen, Fragen und auch persönlichen Lern- oder Entwicklungszielen, mit denen sich insbesondere Führungskräfte systematisch auseinandersetzen sollten. Denn letztlich – so der Grundgedanke – werden die Systeme auf dieser Welt nicht überleben können, wenn wir nicht verstehen lernen, durch welche Nachlässigkeiten im alltäglichen Denken und Handeln wir selbst am Fortdauern der bedrängenden oder gar bedrohenden Probleme beteiligt sind. Das bekannte systemische Motto von Kurt Lewin „You can not understand a system unless you try to change it“ (zit.n. Schein 1996, S.34) muss demnach abgewandelt werden zu dem Satz: „You can not understand a system unless you try to change yourself!“

„Personal Mastery“

bedeutet nach Peter Senge „einen bestimmten Grad von Professionalität in jedem Lebensbereich – im persönlichen ebenso wie im beruflichen“ (Senge 1996, S.175) und zeigt sich darin, dass

- „man an das Leben herangeht wie an ein schöpferisches Werk und dass man eine kreative Haltung vertritt“,
- „man immer wieder aufs Neue (klärt), was einem wirklich wichtig ist“,
- „man kontinuierlich (lernt), die gegenwärtige Realität deutlicher wahrzunehmen“,
- „wir lernen, wie wir diese kreative Spannung (zwischen dem, was wir wollen, und dem, wo wir gerade sind; R.A.) in unserem Leben schaffen und erhalten können“,
- „man die Fähigkeit erweitert, die Ergebnisse zu erzielen, die man im Leben wahrhaft anstrebt“,
- man „sich durch eine besondere Entschlossenheit auszeichnet, die hinter (den) Visionen und Zielen steht“,
- man „die >gegenwärtige Realität< als Verbündeten, nicht als Feind betrachtet“,
- man gelernt hat, „Veränderungskräfte zu erkennen und zu nutzen, anstatt sie zu bekämpfen“,
- man „sich anderen Menschen und dem Leben verbunden (fühlt) und doch zugleich um ihre Einzigartigkeit (weiß)“,
- man sich „als Teil eines umfassenden Schöpfungsprozesses (fühlt), den (man) beeinflussen, aber nicht einseitig steuern (kann)“ und
- man sich der „eigenen Unwissenheit, Inkompetenz und Schwächen deutlich bewusst (ist) und ein starkes Selbstvertrauen (verfügt)“.

Abb. 13: Dimensionen eines „Personal Mastery“ (Senge 1996, S.173ff)

Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 20:

Prüfen Sie die These, dass nur der wirklich zu führen vermag, der gelernt hat, sich selbst zu führen und überlegen Sie, welche Anstöße hierfür von den von Senge erwähnten Themen ausgehen könnten!

Ähnlich ist auch die Position der Landauer Selbstführungsforschung, wie sie seit einigen Jahren um den Psychologen Gerd F. Müller herum betrieben wird. Man findet in den Beiträgen und Veröffentlichungen seiner Forschergruppe viel Trans-

parenz und Konkretisierung (vgl. insbesondere Braun/ Müller 2009), aber auch Ermutigung, indem sie konkret zeigen, wie Selbstführung kleinschrittig gelernt werden kann. Solche Konkretisierungen helfen, die Anliegen der Selbstführung und des „Selbstcoaching“ (Arnold 2008) zu einem zentralen Ansatzpunkt einer selbstführungsförderlichen Personalentwicklung werden zu lassen:

„Die willentliche Steuerung und Kontrolle psychischer Vorgänge setzt voraus, dass Personen Strategien und Techniken beherrschen, mit denen psychische Vorgänge so gelenkt oder verändert werden können, dass dies gewünschte Resultate nach sich zieht. (...) Selbstführung befähigt nicht nur zur erfolgreichen Bewältigung konkreter Arbeitsanforderungen, sondern ermöglicht es dem Einzelnen zudem, sich stärker mit angestrebten Arbeitszielen zu identifizieren oder eigenes Handeln durch gezielte Beeinflussung psychischer Kräfte zu unterstützen. Zur bewussten Steuerung und Kontrolle eigener Denkprozesse und Verhaltensweisen ist eine psychische >Führungs-<Instanz erforderlich. Für manche Autoren ist sie gleichbedeutend mit dem Willen oder der Willensstärke von Personen. Andere Autoren definieren sie als System von Metakognitionen, die Wissen darüber erhalten, wie sich menschliche Denk- und Handlungsweisen nachhaltig verändern und beeinflussen lassen. Dieses Wissen umfasst sowohl lernpsychologische Gesetzmäßigkeiten als auch kognitions- und sozialpsychologische Erkenntnisse. Die Anwendung dieses Wissens zur Veränderung eigener Sichtweisen, Denkhaltungen oder offener Verhaltensweisen verbessert die Chancen, selbst längerfristige oder hochgesteckte Ziele erreichen zu können“ (Müller 2001, S.290).

Fast man diese Argumentationen von Günther F. Müller zusammen und bezieht sie auf die Lehr- und Führungssituationen in der betrieblichen Personalentwicklung, so lassen sich drei Zentrale Ebenen eines Selbstführungs-Curriculum ausmachen:

- Wie kann ich mich bei der Erreichung von Zielen (z.B. Arbeitszielen, Beziehungsgestaltung) wirksamer unterstützen? (*Ebene: Zielerreichung*)
- Welche Denk- und Verhaltensweisen machen mich im Kontakt mit den Auszubildenden, MitarbeiterInnen und KollegInnen „aus“ - im Sinne eines „Ablöschens“? (*Ebene Energiesicherung*)
- Wie kann ich diese Denk- und Verhaltensweisen bewusster gezielt und wirksam verändern? (*Ebene: Selbstveränderung*)

Beispiel: Herr Weber kommt nicht an

Seit fast fünf Jahren ist Herr Weber jetzt Leiter der Ausbildungsabteilung. Anfangs ging er mit viel Schwung zu Werke und versuchte die Kolleginnen und Kollegen mit seiner Begeisterung mitzureißen. Doch bald merkte er, dass diese sich mehr und mehr zurück zogen und er sich immer häufiger in der Rolle eines „einsamen Rufers in der Wüste“ wieder fand. Immer wieder kam es auch zu Situatio-

nen, in denen er recht unverhohlenen Maßnahmen anweisen und mit möglichen Konsequenzen drohen musste, die dann mehr oder weniger engagiert in Angriff genommen wurden – ein Sachverhalt, der Herrn Weber mehr und mehr verbitterte. Er fühlte sich missverstanden, enttäuscht und alleine auf weiter Flur.

„Sind Sie eigentlich bereit, sich selbst in Ihrem Führungsverhalten zu verändern, damit auch die Kolleginnen und Kollegen die Möglichkeit erhalten, sich anders zu verhalten?“ fragte ihn ein externer Coach, den er zu Rate zog ziemlich unvermittelt. Herr Weber war empört, und wieder kam in ihm das Gefühl des Missverständenwerdens auf. „Sie fühlen sich jetzt sicherlich unverstanden und sind empört“ setzte der Coach sogleich nach, aber ich darf Ihnen verraten, dass es gerade diese Bereitschaft zur Selbstprüfung und Selbstveränderung ist, durch die eine Führungskraft ihre eigentliche Größe zeigt. Und Sie werden sehen: Wenn Sie sich erst einmal auf diesen Weg begeben haben, wird nichts so bleiben, wie bisher!“ Herr Weber zögerte – zu viel Emotionen waren in ihm aufgewühlt. Aber er stimmte dem Coach schließlich zu, als dieser ihm vorschlug: „Bis zu unserer nächsten Sitzung bitte ich Sie um dreierlei:

- Erstens verpflichten Sie sich, niemanden von Ihrem Team zu Besprechungen zu laden, sondern sie suchen die Einzelnen auf, wenn Sie etwas mit Ihnen besprechen wollen.
- Zweitens bitte ich Sie darum, diese Gespräche so zu führen, dass Sie weniger reden als das Gegenüber und dabei nicht nur Ihr Anliegen besprechen, sondern auch versuchen, in Erfahrung zu bringen, was den Kollegen oder die Kollegin derzeit persönlich am meisten bewegt. Dies notieren Sie sich, damit wir das nächste Mal darüber reden können.
- Drittens schließlich bitte ich Sie darum sich zu jedem, mit dem Sie in dieser Weise Kontakt aufnehmen zu überlegen, was dieser von Ihnen erwartet¹⁶.

Nimmt man die erwähnten drei Anliegen *Zielerreichung*, *Energiesicherung* und *Selbstveränderung* in den Blick, so lassen sich konkrete Strategien nennen, mit deren Hilfe deutliche Fortschritte auf dem Weg zu einer „selbstförderlichen Unternehmensorganisation“ (Braun/Müller 2009, S.159ff) erreichen können. Dabei sind jedoch nicht allein die Führungskräfte selbst im Blick, vielmehr geht es auch darum – wie es der Ansatz von Peter Senge u.a. vorsieht – der Tatsache Rechnung zu tragen, dass sich eine Organisation nur durch ihre Mitglieder selbst zu einer lernenden Organisation entwickeln kann. Es kommt dabei darauf an, dass das Lernen „einen Bezug zur persönlichen Vision eines Menschen hat“ (Senge u.a. 1997, S. 224), weshalb auf deren Profilierung zunächst ein großer Wert gelegt

¹⁶ Das systemtheoretische Konzept der „Erwartungs-Erwartung“ hilft, wie Niklas Luhmann schreibt“(…) sich wechselseitig zeitübergreifende (...) Orientierungen zu unterstellen. Damit wird verhindert, dass soziale Systeme in der Art bloßer Reaktionsketten gebildet werden, in denen ein Ereignis mehr oder minder voraussehbar das nächste nach sich zieht. (...) Die Reflexivität des Erwartens ermöglicht dagegen ein Korrigieren (und ein Kämpfen um Korrekturen) auf der Ebene des Erwartens selbst“ (Luhmann 1984, S.414).

wird: Ohne Vision keine Veränderung! Peter Senge u.a. beziehen sich bei ihren Vorschlägen einer Art Technologie der Selbstführung in starkem Maße auf den Komponisten und Lehrer Robert Fritz (u.a. Fritz 1991), der in seiner Arbeit einen „dreistufigen Prozess für die Übernahme einer kreativen Lebensorientierung“ (Senge u.a. 1997, S.224f) entworfen hat:

„Man entwickelt eine persönliche Vision, man verschafft sich ein klares Bild von der gegenwärtigen Realität, und man trifft eine Wahl – man verpflichtet sich, die Ergebnisse zu schaffen, die man schaffen will“ (ebd.).

In ähnlicher Weise geht auch die Landauer Selbstführungsforschung vor. Ihr „Lernen, sich selbst zu verändern“ (Müller 2001, S.291ff) beinhaltet die grundlegenden Lektionen einer absichtsvollen, zielstrebigem, aber gleichwohl begleiteten Selbstveränderung, die schrittweise zu einem anderen – bewussteren und veränderten – Umgang mit sich und anderen befähigt.

Leseprobe

7 Musterlösungen zu den Übungsaufgaben

Übungsaufgabe 1:

Überlegen Sie sich, welche Systeme Sie in Ihrem beruflichen Umfeld beobachten können. Versuchen Sie die unterscheidenden Merkmale der einzelnen Systeme einander graphisch gegenüber zu stellen.

– Individuelle Lösung –

Zu dieser Aufgabe gibt es keine allgemeine Lösung; an grafischen Möglichkeiten kommen aber zum Beispiel Mengendiagramme, Beziehungen (durch Pfeile dargestellt) usw. in Frage. An Systemen lassen sich in der Regel u.a. Teilgruppen aus dem Kollegium identifizieren, die oft noch in andere Systeme eingebunden sind.

Übungsaufgabe 2:

Wie wird die „Beobachtung zweiter Ordnung“ definiert und welche Rolle nimmt diese Form der Beobachtung im Beobachtungsprozess ein?

Lösungsvorschlag:

Beobachtungen zweiter Ordnungen sind Beobachtungen von Beobachtungen. Das bedeutet, sie beziehen sich insbesondere auf das Unterscheiden von Unterscheidungen. Wenn ein Beobachter also prüft, wie ein anderer Beobachter unterscheidet, so liegt Beobachtung zweiter Ordnung vor. Beobachtung zweiter Ordnung ist stets auch Beobachtung erster Ordnung.

Beobachtung zweiter Ordnung ist somit das „wie“ etwas gesehen wird und nicht das „was“.

Übungsaufgabe 3:

Welche Bedeutung hat die Theorie der selbstreferentiellen Systeme Ihrer Meinung nach für das Lehren und Lernen?

Lösungsvorschlag:

Hier ist wiederum keine allgemeine Lösung möglich, da es darum geht, wie Sie selbst die Bedeutung dieser Theorie einschätzen.

Übungsaufgabe 4:

Was wird unter „systemischer Professionalität“ verstanden?

Lösungsvorschlag:

Systemische Professionalität erlaubt insbesondere, professionelles Handeln und Sinnbezüge spezifisch neu zu entwerfen. Neben einer systemtheoretischen Alphabetisierung beinhaltet sie Elemente einer emotionalen Selbstreflexivität. Sie muss sich nach den Ermutigungsimpulsen für die Selbstorganisation lernender Systeme orientieren.

Übungsaufgabe 5:

Welcher Zusammenhang besteht Ihrer Meinung nach zwischen „systemischer Professionalität“ und Selbstlernkompetenz?

– *Individuelle Lösung* –

Übungsaufgabe 6:

Wie könnten Ihrer Meinung nach „professionelle Interventionsformen“ definiert werden? Und sind solche Interventionsformen umsetzbar? Begründen Sie Ihre Antworten!

– *Individuelle Lösung* –

Übungsaufgabe 7:

Beschreiben Sie, wo Sie bisher in Ihrem Umfeld einen Lernkulturwandel erkennen konnten bzw. erfahren haben?

– *Individuelle Lösung* –

Auch diese Aufgabe zielt auf Ihre persönlichen Erfahrungen ab. Beachten Sie dabei sowohl Ihr jetziges Berufsfeld als auch andere Gelegenheiten, bei denen Sie vielleicht Lernkulturwandel erfahren konnten, z.B. eigene Weiterbildungen, Hospitationen in anderen Bildungseinrichtungen, Schulerfahrungen anderer, z.B. eigener Kinder usw.

Übungsaufgabe 8:

Was bedeutet Ihrer Meinung nach der Lernkulturwandel für Schule und Unterricht? Begründen Sie Ihre Antwort!

– *Individuelle Lösung* –

Übungsaufgabe 9:

Fassen Sie die Unterschiede der mechanischen und systemischen Didaktik in Ihren eigenen Worten zusammen. Welches Konzept des Lernens wird von der jeweiligen Didaktik verfolgt?

Lösungsvorschlag:

Die mechanistische Didaktik sieht den Lehr-Lernprozess als lineares Geschehen. Sie fordert eine Wirkungssicherung durch eine Beurteilung des Unterrichts in Bezug auf Vorher-Nachher-Logiken und sieht den Unterrichtsprozess durch die Lehrenden gesteuert bzw. geführt indem Qualität und Erfolg vom Input des Lehrenden abhängt. Vermitteln von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die Standardisierung dieses Wissens ermöglichen dann einen besseren Vergleich.

(=Fremdsteuerung)

Die systemische Didaktik sieht den Lehr-Lernprozess dagegen als ein zirkuläres Geschehen, in dem sich Vorstrukturen und Lernprojekte gegenseitig bedingen und umgekehrt. Dies ermöglicht eine Wirkungsoffenheit in der Lernende selbstständig arbeiten und ihre Motivation entdecken können. Qualität und Erfolg sind hierdurch Prozessabhängig und Lehre kann lediglich als Aneignung, Anregung und Ermöglichung angesehen werden. Ziel ist es, durch die Vielfalt an Möglichkeiten die Ergebnisse zu verbessern.

(=Selbststeuerung)

Übungsaufgabe 10:

Was unterscheidet die „neuere“ Pädagogik von den „früheren“ Pädagogiken?

Lösungsvorschlag:

Die neuere Pädagogik wendet sich gegen die „Überschätzung der erzieherischen Einflussmöglichkeiten“ (Rotthaus 2002) und plädiert vielmehr für ein autonomes, selbstbestimmtes Lernen.

Übungsaufgabe 11:

Suchen Sie weitere Praxisbeispiele aus Ihren täglichen Erfahrungsbereichen und versuchen Sie, diese zu verschiedenen Themengruppen zu ordnen (z.B. mit Hilfe einer Mindmap).

– *Individuelle Lösung* –

Übungsaufgabe 12:

Stellen Sie sich zwei Lerngegenstände (Binomische Formeln, Merkmale romantischer Lyrik oder selbst gewählte Beispiele) vor. Wie würden sie einen damit verbundenen Lernprozess in der Logik der vorgestellten Lernmodelle beschreiben?

Lösungsvorschlag:

Behavioristisch: Durch Belohnung (und evtl. Bestrafung) hat das Individuum eine Reiz-Reaktionskette gelernt, die es veranlasst, bei entsprechenden Reizen aus der Umwelt mit der Reproduktion der Lerngegenstände (oder komplexeren Reaktionen) zu reagieren.

Kognitivistisch: Die Lerngegenstände wurden in das kognitive System integriert, indem entweder bestehende Vorstellungen erweitert wurden oder im Rahmen des Lernprozesses Teile des eigenen Wissens so umorganisiert wurden, dass die neuen Inhalte integrierbar werden. Ein Beispiel für Assimilation wäre die Entwicklung der zweiten binomischen Formel aus der ersten oder insgesamt das Lernen der Formeln als Spezialfall der Termumformung. Ein Beispiel für Akkomodation wäre die Entwicklung eines stilistischen Kategoriengerüsts, das es erlaubt, Beispiele wie etwa romantische Lyrik anhand stilistischer Merkmale in Epochen einzuordnen. Von außen ist nicht unmittelbar beobachtbar, ob Akkomodation oder Assimilation stattgefunden haben.

Konstruktivistisch: Die Lernenden entwickeln sich eine individuelle Konstruktion eines Gegenstandes, der sich dem Lehrenden als binomische Formeln oder romantische Lyrik darstellt. Diese Konstruktion ist an das Individuum gebunden, es lässt sich aber beispielsweise über Diskussionen herausfinden, ob sie im Gespräch mit anderen „funktionieren“, d.h. in intersubjektiv gebildeten Modellen viabel sind.

Subjektwissenschaftlich: Die Lernenden haben sich entweder den Gegenstand als Lernprojekt oder Teil eines solchen zu eigen gemacht (expansives Lernen) oder es gelingt ihnen, den Lernerfolg (etwa durch richtige Anwendung einer inhaltlich nicht durchschauten Heuristik zum Thema Lyrik der Romantik) im erforderlichen Ausmaß zu simulieren (defensives Lernen). Prinzipiell besteht immer die Möglichkeit, dass defensives Lernen dabei nicht als solches erkannt wird.

Übungsaufgabe 13:

Worin unterscheiden sich individuelles Lernen und organisatorisches Lernen? Fassen Sie die Unterschiede in einer Tabelle zusammen.