



postgradual  
Fernstudium

STUDIENBRIEF EB 0520

## Emotionale Kompetenz, emotionales Lernen und emotionale (Selbst-) Führung in der Erwachsenenbildung

Autor:

Prof. Dr. Rolf Arnold

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 and Independent Studies Center, reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Kaiserslautern 2013 (1. Auflage).

# Inhaltsverzeichnis

<b>Inhaltsverzeichnis</b>	<b>I</b>
<b>Abbildungsverzeichnis</b>	<b>III</b>
<b>Toolverzeichnis</b>	<b>III</b>
<b>Glossar</b>	<b>IV</b>
<b>Kurzinfo zum Autor</b>	<b>IX</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>X</b>
<b>Kompetenzziele</b>	<b>XIV</b>
<b>Lernziele</b>	<b>XIV</b>
<b>Vorwort</b>	<b>XVI</b>
<b>1 Gewiss ist, was man fühlt – Grundlinien eines emotionalen Konstruktivismus</b>	<b>1</b>
1.1 Drang zur Wiederholung versus die Bewältigung des Unplanbaren	1
1.2 Menschen lernen bloß zu ihren eigenen Bedingungen	6
1.3 Erwachsenenlernen ist Selbstveränderung – Aspekte einer reflexiven Lerntheorie	10
<b>2 Der Gefühlskörper: Maschengefühle und emotionale Wirklichkeitskonstruktion</b>	<b>15</b>
2.1 Selffulfilling Feeling	19
2.2 Auswege für Lernen und Veränderung	28
2.3 Fazit: Grundsätze eines emotionalen Konstruktivismus	34
<b>3 Lernen ist eine Bewegung, die Muster verändert – das Emotionale in der Erwachsenenpädagogik</b>	<b>47</b>
3.1 Die subtilen Signale an die erwachsenen Lerner	47
3.2 Der „wertschätzende Vergleich“ als Referenzpunkt eines „reflexiven Erwachsenenlernens“	50

3.3	Vom reflexiven Lernen zum reflektierten verantwortlichen Handeln	53
<b>4</b>	<b>Emotionale Führung</b>	<b>57</b>
4.1	Der körpersprachliche Ausdruck des Emotionalen	57
4.2	Die ungenaue Reaktion des Emotionalen	60
4.3	Unterwegs zu einer emotionalen Resonanz	63
4.4	Dementoren-Dämmerung – zum Umgang mit „schwierigen“ Menschen	68
<b>5</b>	<b>Von der emotionalen zur spirituellen Kompetenz von Führungskräften</b>	<b>73</b>
5.1	Spiritualität ist eine Balance im Fragen, nicht im Wissen	73
5.2	Auch im anderen fühlen wir uns selbst	78
5.3	Emotionale Kompetenzen von Lehr- und Führungskräften	87
	<b>Musterlösungen zu den Übungsaufgaben</b>	<b>107</b>
	<b>Stichwortverzeichnis</b>	<b>116</b>

## Abbildungsverzeichnis

<b>Abb.1:</b>	Von der Input- zur Outcome-Orientierung	5
<b>Abb.2:</b>	Kompetenz(bildungs)didaktik als Didaktik zweiter Ordnung	7
<b>Abb.3:</b>	Vom Gedanken-Surfen zur Gedankenarbeit	22
<b>Abb.4:</b>	Der blinde Fleck und das projektive Antworten	30
<b>Abb.5:</b>	Zehn Grundsätze	36
<b>Abb.6:</b>	Bereiche reflexiven Lernens in der Erwachsenenbildung	51
<b>Abb.7:</b>	Reflexives Lernen – erweitert	54
<b>Abb.8:</b>	Fünf Bereiche der „emotionalen Intelligenz“	63
<b>Abb.9:</b>	Die zehn Gebote emotionaler Führung	67
<b>Abb.10:</b>	Dimensionen einer geteilten Fachverantwortung	83
<b>Abb.11:</b>	Mosaikprofil einer spirituellen Führung	87
<b>Abb.12:</b>	Erweitertes Mosaikprofil einer spirituellen Bildung	97

## Toolverzeichnis

<b>Tool A:</b>	Auf der Suche nach meinen zehn Geboten	8
<b>Tool B:</b>	„Die vier Filter der Wirklichkeitsinszenierung“ – Algorithmus zur Selbstarchäologie	17
<b>Tool C:</b>	Erfinden Sie sich Ihre „schwierigen Kollegen“ neu und üben Sie den Emergenzblick!	25
<b>Tool D:</b>	Emotionale Veränderung beginnt im Kopf, nicht im Herzen.	50
<b>Tool E:</b>	Leitfaden zur Beobachtung der Körpersprache	59
<b>Tool F:</b>	Zum klugen Umgang mit schwierigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern	71
<b>Tool G:</b>	Der spirituelle Reflektor	76
<b>Tool H:</b>	Die Kunst der Flow-Rahmung („Leadership by Flowing“)	80
<b>Tool I:</b>	Rezept gegen die Verkindlichung des Gegenübers	85
<b>Tool J:</b>	Die Kunst eines Plädoyers vom anderen her	90
<b>Tool K:</b>	Erkundungsfragen	95
<b>Tool L:</b>	Wege aus der Emotionalisierungsfalle	104

## Glossar

### *Beobachter, Beobachtertheorie*

In der modernen Erkenntnistheorie fokussiert das Erkennen auch auf den Sachverhalt, dass alles Erkannte von einem Beobachter erkannt und beschrieben wird – ein Sachverhalt, der die Trennung bzw. Trennbarkeit von (erkennendem) Subjekt und (erkanntem) Objekt infrage stellt.

### *Capacity Building*

Capacity Building ist ein Konzept der internationalen Entwicklungszusammenarbeit (Weltbank, OECD etc.), mit welchem das Lernen von Individuen in den Kontext des Lernens von Organisationen und Gesellschaften gerückt wird. Dadurch entsteht ein systemischer Mehrebenenansatz, der z.B. dazu dienen kann, Aktionen (Maßnahmen) auf allen drei genannten Ebenen abzustimmen.

### *Déformation professionnelle*

bezeichnet die negativen Nebenwirkungen einer professionellen Spezialisierung. Man sieht nur noch durch die professionelle Brille, wobei einem aber auch vieles entgeht oder sich nur verzerrt präsentiert.

### *Deutungs-Gefühl-Programme*

sind die als Maschengefühle wirkende, früh und tief eingespurte Form, die Welt so und nicht anders zu fühlen.

### *Deutungsmuster*

sind zeitstabile Muster der routinemäßigen Anforderung und Interpretation von Welt. Als solche sind sie gewonnene Erfahrung, deren Gewissheit von grundlegender Bedeutung für die Identität und Alltagsplausibilität ist.

### *Emergenz*

bezeichnet die spontane Ordnungsbildung in Systemen. Die Ordnung entsteht – emergiert – aus sich heraus und nicht infolge externer Vorgaben, Interventionen und Interpretationen.

### *Emotion*

Eine tief verwurzelte Tendenz, sich gegenüber der Welt zu fühlen. Emotionen emergieren und drücken sich in Gefühlen aus, welche den Eindruck unserer Wahrnehmung überlagern, durchwirken und verfälschen.

***Emotionsmuster***

sind wiederkehrende „alte Bekannte“, die in den Momenten wirksam werden, in denen sich unser Gefühlskörper erinnert und das aktuelle mit den gespeicherten Gefühlsprogrammen ausleuchtet.

***Emotionale Bildung***

Emotionale Bildung steht für die Summe der Bemühungen, die emotionale Ausdrucksfähigkeit und Reflektiertheit von Menschen durch gezielte Bildungsmaßnahmen zu erhöhen - ein in der Führungskräftequalifizierung wichtiges Anliegen. Doch auch in der Schule werden Ansätze und Konzepte eines emotionalen Lernens zur Förderung der Bindungsfähigkeit und der Selbstwirksamkeit erprobt und erforscht.

***Emotionale Führung***

Emotionale Führung ist ein Konzept, welches der Tatsache Rechnung trägt, dass die Wirksamkeit und der Erfolg von Führungshandeln in entscheidendem Maße von der emotionalen Selbstreflexion und Beziehungsfähigkeit der Führungskräfte abhängig ist. Grundlage ist u.a. das Buch von Daniel Goleman mit dem Titel "Emotional Leadership" (dt. "Emotionale Führung")

***Emotionale Kompetenz***

ist die Fähigkeit, die Wirkungsweisen des Emotionalen zu kennen, nüchtern bei sich und anderen in Rechnung zu stellen und Verfälschungen des Eindrucks zu vermeiden.

***Emotionaler Konstruktivismus***

Emotionaler Konstruktivismus ist ein Konzept der systemischen Pädagogik, in welchem der Beobachter mit seinen spezifischen Formen des Denkens, Fühlens und Handelns als Konstrukteur seiner Wirklichkeit - mit der er umzugehen oder unter der er zu leiden hat - in den Blick genommen wird.

***Entgrenzung***

bezeichnet die Auflösung alter Formen der Institutionalisierung in modernen Gesellschaften, die nach neuen und vernetzten Formen des Zusammenlebens streben.

***Ethik***

ist die Gesamtheit der überlieferten Referenzpunkte für gerechtes und gutes Handeln, welche auch das reflektierte Denken, Fühlen und Handeln zu leisten vermögen.

***Flow***

beschreibt das Erleben von Energie, Synergie und Wirksamkeit im kreativen Tun.

***Gefühlskörper***

charakterisiert unsere emotionale Identität. Diese ist die Summe unserer spezifischen Weisen, uns in der Welt zu fühlen und insbesondere auf Schlüssel-situationen emotional zu reagieren.

***Identitätslernen***

bezeichnet im Gegensatz zum Qualifikationslernen ein Erwachsenenlernen, dem es um Sicherung und Fortschreibung der Neuerfindung der eigenen Identität angesichts der sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen geht.

***Kompetenzentwicklung***

bezeichnet den Sachverhalt, dass jegliches Lernen und Bildungsbemühen der Förderung von Kompetenzen im lernenden Subjekt dient. Kompetenz wird dabei als individuelle Selbstorganisationsfähigkeit verstanden.

***Konstellierung***

bezeichnet den Sachverhalt, dass Menschen sich aufgrund der prophetischen Kraft („Selffulfilling Prophecy“) ihrer Deutungsmuster und Gefühlsweisen häufig im Jetzt Situationen wiedererschaffen (konstellieren), die sie kennen. So erkennen sie in aktuellen Lagen immer wieder Altes, das sie sich rekonstellieren.

***Lebenslanges Lernen***

Lebenslanges Lernen ist ein Europäisches Bildungsprogramm, aber auch ein altes Anliegen der Erwachsenenpädagogik. Mit ihm löst sich die Bildungsfrage aus dem Vorbereitungsdenken (Stichwort: Aus-Bildung) und sucht nach Formen des lebensbegleitenden Lernens (bis ins Alter).

***Lernwiderstand***

bezeichnet den Sachverhalt, dass Lernende sich weigern, das zu lernen, was sie lernen sollen oder dürfen. Gleichzeitig ist diese Kategorie auch eine anmaßende Formel, gesteht sie doch einem Beobachter (dem Dozenten) zu, ein Urteil über die dem Phänomen der Teilnahmeverweigerung zugrunde liegenden Motive zu fällen.

***Maschengefühle***

sind (nach der Transaktionsanalyse) grundlegende emotionale Einsparungen, die immer wieder anspringen, wenn sich im Außen Situationen anzubieten scheinen, die es zu rechtfertigen scheinen, das zu fühlen, was man fühlt. So „fangen“ die Menschen das Außen mit den Maschen ihrer im Inneren vorbereiteten Netze.



***Persistenz***

bezeichnet die Unnachgiebigkeit sich durchsetzender Kraft alter und bewährter Sicht- und Fühlweisen, die durch bessere Einsicht nur schwer aufgeweicht oder gar aufgeklärt werden können.

***Primärkonstruktionen***

bezeichnet die erlebten und gelernten Bindungserfahrungen. Sie wirken als „Brillen“, durch die man auf ähnliche Lagen blickt und deshalb das sieht, was man zu sehen gelernt hat.

***Selbstarchäologie***

bezeichnet die reflexive Bewegung eines um emotionale Kompetenz bemühten Lernens. Es gilt, die Mechanismen der emotionalen Konstruktion der Wirklichkeit in sich zu entdecken, um mit ihnen umgehen zu lernen.

***Selbstbildung, Selbsterschließung***

fokussiert auf den Sachverhalt, dass jegliche Bildung sich einer Selbstbewegung des Subjektes „verdankt“. Diese kann angeregt und begleitet, aber nicht erzwungen werden.

***Selffulfilling Feeling („Rekonstellieren“)***

Selffulfilling Feeling bezeichnet den insbesondere aus der Psychotherapie vertrauten Sachverhalt, dass Menschen die Welt nach eigenen Maßstäben (zurecht)deuten. Die eigenen Erfahrungen, Befürchtungen etc. werden stets zum Ausgangspunkt genommen, eine plausible Sicht der Dinge zu schaffen. Dadurch ergeben sich oft auch selbsterzeugte Konstellationen, unter denen diese Menschen leiden.

***Spiritualität***

Spiritualität markiert die – sehr individuell begründete – tiefe Rückgebundenheit allen menschlichen Handelns an eine Gesamtinterpretation der Bedeutung des eigenen Lebens sowie dessen Rechtfertigung vor dem Hintergrund der großen – ungelösten – Fragen von Raum, Zeit, Werden.

***Signifikante Andere***

Der „signifikante Andere“ ist eine von dem amerikanischen Sozialphilosophen George Herbert Mead (1863-1931) eingeführte Bezeichnung zur Charakterisierung derjenigen Personen, die eine prägende Rolle für die Ichentwicklung Heranwachsender spielen (Vater, Mutter, Peergroup etc.).

***Technologiedefizit***

ist ein „Kampfbegriff“ der luhmannschen Systemtheorie, die den helfenden Berufen vorwarf, über kein in Wenn-dann-Strategien nutzbares Erklärungswissen zu verfügen.

***Universalisierung***

bezeichnet die breite Durchsetzung und Generalisierung einer Einsicht, Tendenz oder eines Prinzips, welche in unterschiedlichen Lebensbereichen beobachtet werden und wirksam sind.

***Viabilität, viabel***

ist die „Gangbarkeit“ einer Lösung, die so lange „richtig“ ist, solange sie funktioniert, d. h. zu befriedigenden Ergebnissen führt.

***Visualisierung***

bezeichnet die Fähigkeit der Führungskräfte, den Spirit des gemeinsamen Tuns immer wieder neu in das Bewusstsein der Beteiligten zu heben.

***Wahrgebung***

ist ein systemisches Kunstwort, das veranschaulicht, dass der Mensch die umgebende Wirklichkeit nur zu seinen Bedingungen und Erfahrungen auf sich wirken lassen kann.

## Kurzinformatum zum Autor



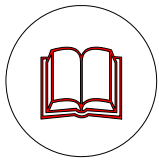
### *Prof. Dr. Rolf Arnold*

Univ.-Prof. Dr. Rolf Arnold vertritt das Fachgebiet Pädagogik (insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik) an der Technischen Universität Kaiserslautern. Nach mehrjähriger Leitungsfunktion in einer internationalen Organisation leitete Arnold ab 1992 den Aufbau des heutigen Distance and Independent Studies Center (DISC) an der TU Kaiserslautern zu einer der größten akademischen Fernstudieneinrichtungen in Deutschland, dem er heute als Wissenschaftlicher Direktor vorsteht. Im Jahr 2002 lehnte Prof. Arnold einen Ruf an die Universität Tübingen ab. Arnold ist seit 2003 der Sprecher des Leitungsgremiums des Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz (VCRP) – eines Hochschulnetzwerks mit heute mehr als 40.000 Studierenden, und er war bis 2011 viele Jahre Verwaltungsratsvorsitzender des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE) in Bonn.

Arnold ist als internationaler systemischer Berater beim Aufbau von Bildungssystemen, der Führungskräfteentwicklung und als didaktischer Organisationsberater beim Lernkulturwandel größerer Bildungsanbieter engagiert. Seine Konzepte der Ermöglichungsdidaktik, des emotionalen Konstruktivismus und der subsidiären Führung beeinflussen nicht nur die Weiterbildungsentwicklung, sondern auch die Führungskräftequalifizierung und Personalentwicklung in vielen Unternehmen. Unter anderem ist Prof. Arnold an der Leitung der postgradualen Masterprogramme „Erwachsenenbildung“, „Personalentwicklung“, „Schulmanagement“ und „Systemische Beratung“ an der TU Kaiserslautern beteiligt.

Zu den Konzepten des emotionalen Lernens und einer zeitgemäßen Führungspraxis hat Arnold u. a. die Bücher „Das Santiagoprinzip. Systemische Führung im Lernenden Unternehmen“ (2. Auflage 2010) im Schneider-Verlag, das auch als Hör-CD erhältliche Buch „Führen mit Gefühl“ (2. Auflage 2011) und das Buch „Spirituelle Führung“ (2012) im Gabler-Verlag sowie das Buch „Wie man führt, ohne zu dominieren“ (2012) im Carl-Auer-Verlag vorgelegt. Erwähnt sei auch das mit Günther Holzappel gemeinsam im Schneider-Verlag herausgegebene Werk „Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der Erwachsenenpädagogik“ (2008).

Weitere Informationen: [www.uni-kl.de/paedagogik](http://www.uni-kl.de/paedagogik)



Literaturhinweis

## Literaturverzeichnis

- Arnold, R. (Hrsg): Entgrenzungen des Lernens. Internationale Perspektiven für die Erwachsenenbildung. Bielefeld 2011b.
- Arnold, R./Siebert, H.: Die Verschränkung der Blicke. Ein systemisch-konstruktivistischer Briefwechsel. Baltmannsweiler 2006.
- Arnold, R.: Führen mit Gefühl. Eine Anleitung zum Selbstcoaching. 2. Auflage. Wiesbaden 2011a.
- Arnold, R.: Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie? Baltmannsweiler 2010a.
- Bandura, A.: Self-Efficacy. The Exercise of Control. 6th Printing. New York 2003.
- Böhle, F./Pfeiffer, S./Sevsay-Tegethoff, N.: Die Bewältigung des Unplanbaren. Wiesbaden 2004.
- Brater, M./Freygarten, S./Rahmann, E./Rainer, M.: Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was die Arbeitswelt und die Berufsbildung von Künstlern lernen können. Bielefeld 2011.
- Brocher, T.: Gruppendynamik und Erwachsenenbildung. Zum Problem der Entwicklung von Konformismus oder Autonomie in Arbeitsgruppen. 15. Auflage. Braunschweig 1976.
- Burow, O.-A.: Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück. Weinheim 2011.
- Chopra, D.: Feuer im Herzen. Eine spirituelle Reise. 2. Auflage. Zürich 2006.
- Copei, F.: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess. Heidelberg 1969
- Creusen, U./Eschemann, N.-R.: Positive Leadership in der Unternehmenspraxis: Talente erkennen und zu Stärken ausbauen. In: Personalführung, 2010, 1, S. 21–25.
- Csikszentmihályi, M.: Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart 1992.
- Dalai Lama/van den Muyzenberg, L.: Führen, Gestalten, Bewegen: Werte und Weisheit für eine globalisierte Welt. München 2008.
- Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren 2004
- Faure, E.: Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow. Paris 1972.
- Foucault, M.: Der Mut zur Wahrheit. Vorlesung am Collège de France 1983/84. Frankfurt am Main 2010.
- Frick, J.: Die Kraft der Ermutigung. Grundlagen und Beispiele zur Hilfe und Selbsthilfe. Bern 2007.
- Goleman, D. Boyatzis R./ McKee, A.: Emotionale Führung. München 2003.

- Goleman, D.: Emotionale Intelligenz. 5. Auflage. München 1998.
- Heydorn, H.-J.: Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs. Frankfurt am Main 1972.
- Holzkamp, K.: Lernen. Eine subjektwissenschaftliche Grundlegung. Stuttgart 1993.
- Holzkamp, K.: Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß (interviewt von Rolf Arnold). In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren 2004, S. 29-38.
- Kaplan-Solms, K./Solms, M.: Neuro-Psychoanalyse. Eine Einführung mit Fallstudien. 2. Auflage. Stuttgart 2003.
- Kast, V.: Konflikte anders sehen. Die eigenen Lebensthemen entdecken. 3. Auflage. Freiburg 2008.
- Kast, V.: Abschied von der Opferrolle. Freiburg 1998.
- Kets de Vries, M. F. R.: The Thought Leader Interview. In: First Friday Book Synopsis. In World Wide Web: <http://ffbsccn.wordpress.com/2011/03/02/the-tought-leader-interview-manfred-f-r-kets-de-vries>, letzter Zugriff: 02.03.2011.
- Kiefer, T./Seufert, S.: Trends im Leadership Development. In: Schwuchow, K./Gutmann, J. (Hrsg.): Jahrbuch Personalentwicklung 2010: Ausbildung, Weiterbildung, Management Development. Köln 2010, S. 183–198.
- Lelord, F./André, C.: Der ganz normale Wahnsinn. Vom Umgang mit schwierigen Menschen. 5. Auflage. Berlin 2008.
- Livingstone, D. W.: Informal Learning: Conceptual Distinctions and Preliminary Findings. In: Bekerman, Z./Burbules, N. C./Silbermann-Keller, D. (Ed.): Learning in Places. The Informal Education Reader. New York/Frankfurt am Main 2006, S. 202–226.
- Malik, F.: Systemisches Management, Evolution, Selbstorganisation. Grundprobleme, Funktionsmechanismen und Lösungsansätze für komplexe Systeme. Bern u. a. 1993.
- Maturana, H.: Biologie der Realität. Frankfurt am Main 1998.
- Maturana, H.: La Objectividad. Un argumento para obligar. Santiago de Chile 1996.
- Molcho, S.: Körpersprache im Beruf. München 2001.
- Montaigne, M.: Von der Kunst, das Leben zu lieben. Frankfurt am Main 2005.
- Montaigne, M.: Essays. Hrsg. von R.-R. Wuthenow. Frankfurt am Main 1976.
- Müller, C. F./Braun, W.: Selbstführung. Wege zu einem erfolgreichen und erfüllten Berufs- und Arbeitsleben. Bern 2009.

- Pörksen, B.: Die Gewissheit der Ungewissheit. Gespräche zum Konstruktivismus. 2. Auflage. Heidelberg 2008.
- Radatz (Titel fehlt)
- Renoldner, C./Scala, E./ Rabenstein, R.: Einfach systemisch! Systemische Grundlagen und Methoden für Ihre pädagogische Arbeit. Münster 2007
- Riemann, F.: Grundformen der Angst. Eine tiefenpsychologische Studie. München 1998.
- Roth, G.: Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. 4. Auflage. Stuttgart 2011.
- Roth, G.: Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. Stuttgart 2007.
- Salovey, P./Mayer, J.: Emotional Intelligence. In: *Imagination, Cognition and Personality*, 1990, 9, S. 185–211.
- Scharmer, C. O.: *Theory U. Leading from the Future as it Emerges*. San Francisco 2007 (dt. Ausgabe 2009).
- Scheler, M./ Good, P. (Hrsg.): *Grammatik der Gefühle. Das Emotionale als Grundlage der Ethik*. München 2000.
- Seligman, M.: *Der Glücksfaktor: Warum Optimisten länger leben*. 2. Auflage. Bergisch Gladbach 2003.
- Senge, P. Kleiner, A./ Smith, B./ Roberts, C.: *Das Fieldbook zur Fünften Disziplin*. Stuttgart 1997.
- Senge, P./Scharmer, C. O./Jaworski, J./Flowers, B. S.: *Presence. Exploring profound Change in People, Organizations and Society*. London/Boston 2005.
- Senge, P./Smith, B./Kruschwitz, N./Laur, J./Schley, S.: *The Necessary Revolution. How Individuals and Organizations Are Working Together to Create a Sustainable World*. New York 2008.
- Sennett, R.: *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin 1998.
- Spranger, E.: *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkung in der Erziehung*. 1962. In: Spranger, E.: *Gesammelte Schriften, Band 1: Geist der Erziehung*, Hrsg. Bräuer, G./ Flitner, A., Tübingen/Heidelberg 1969, S. 348-405
- Siebert, H.: *Aspekte einer reflexiven Didaktik*. In: Schlutz, E. (Hrsg.): *Die Hinwendung zum Teilnehmer – Signal einer „reflexiven Wende“ der Erwachsenenbildung? Tagungsberichte Nr. 6 der Universität Bremen*. Bremen o. J., S. 74–89.
- Siebert, H.: *Lernen und Bildung Erwachsener*. Bielefeld 2011.
- Spitzer, M.: *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. 2. Auflage. München 2007.

- Tietgens, H.: Erwachsenenbildung als Suchbewegung. Annäherungen an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn/Oberbayern 1986.
- Tietgens, H.: Reflexive Wende. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn/Oberbayern 2001, S. 274–275.
- Tully, C.: Lernen in der Informationsgesellschaft. Informelle Bildung durch Computer und Medien. Opladen 1994.
- Varela, F. J./Thompson, E./Rosch, E.: Der mittlere Weg der Erkenntnis. Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. Bern u. a. 1992.
- Vester, F.: Neuland des Denkens. Vom technokratischen zum kybernetischen Zeitalter. Stuttgart 1980.
- von Foerster, H.: Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke. Frankfurt am Main 1993.
- von Hentig, H.: Bildung. Ein Essay. 3. Auflage. München/Wien 1996.
- von Schlippe, A./Schweitzer, J.: Systemische Interventionen. Göttingen 2009.
- Watzlawick, P.: Anleitung zum Unglücklichsein. 4. Auflage. München 1983.
- Wittgenstein, L.: Tractatus logico-philosophicus. Logisch-philosophische Abhandlung. 33. Auflage. Frankfurt am Main 1963.
- Zindel, D.: Geistesgegenwärtig führen. Spiritualität und Management. 2. Auflage. Schwarzenfeld 2009.
- Zwingmann, E./ Schwertl, W./ Staubach, M. L./ Emlein, G.: Management von Dissens. Die Kunst systemischer Beratung von Organisationen. Frankfurt am Main 1998

## Kompetenzziele

### Erwachsenenpädagogische Professionals<sup>1</sup>

- wissen um die Bedeutung der persönlichen Muster in Lernprozessen und sind in der Lage, ein wertschätzendes und vertrauensvolles, aber auch anforderungsstarkes Lernklima zu schaffen;
- sind in der Lage, eine emotional resonante Beziehung mit den Lernenden zu entwickeln und für diese als Begleiter präsent zu sein;
- können mit sogenannten Lernwiderständen oder „schwierigen Teilnehmern“ selbstreflexiv umgehen, wissen aber auch um die wirklichkeitsschaffende Kraft eigener Deutungen, Gefühle und Festlegungen;
- sind um ihr eigenes menschliches Wachstum bemüht und versuchen, die eigenen blinden Flecken, welche das Verhalten in Lernprozessen bestimmen können, zu reflektieren und zu vermeiden.

### Insbesondere

- sind ihnen die bevorzugten Mechanismen der eigenen Konstruktion der Wirklichkeit (z. B. im Kursgeschehen, bei einzelnen Teilnehmern) bekannt. Sie verfügen über Techniken zur Wahrnehmung, Relativierung und Gestaltung eigener Bedürfnisse und Empfindlichkeiten und
- können ihre Rolle durch wertschätzende Gefühle gegenüber den Teilnehmenden positiv und anschlussoffen, aber auch grenzmarkierend gestalten.

## Lernziele

Um diese Kompetenzen nachhaltig entwickeln zu können, benötigen professionelle Erwachsenenbildner neben dem Sich-Erproben und Reifen in praktischen Lernsituationen mit Erwachsenen auch wissenschaftliche Kenntnisse und Fähigkeiten zur angemessenen Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Kognition und Emotion in Lern-, Arbeits- und Führungssituationen Erwachsener.

Dieses Know-how wird in dem vorliegenden Studienbrief dargestellt – zwar situations- und anwendungsbezogen, aber auch in der Weise, dass grundlegende Wahrnehmungs- und Lerntheorien zum Themenkomplex, emotionale Kompetenz,

---

<sup>1</sup> Aus „Kompetenzprofil ErwachsenenbildnerIn“ der TU Kaiserslautern. Informelles Arbeitspapier. Kaiserslautern 2010.



emotionales Lernen und emotionale (Selbst-)Führung dargestellt und in ihren wesentlichen Elementen diskutiert werden.

Nach Bearbeitung des vorliegenden Selbstlernmaterials sollen Sie in der Lage sein:

- die Mechanismen der emotionalen Konstruktion der Wirklichkeit (in Lern- und Führungssituationen) zu beschreiben und konkrete Wege einer Erwachsenen- didaktik zweiter Ordnung für emotionale Lern- bzw. Transforma- tionsprozesse zu begründen;
- die reflexiven Bewegungen eines emotional kompetenten „Ausstiegs aus dem Gedanken-Surfen“ einerseits und des gezielten „Nicht- bzw. Umdenkens“ andererseits erläutern und erwachsenendidaktisch oder führungsmäßig anwenden zu können;
- die Grundsätze bzw. Basisannahmen des emotionalen Konstruktivismus erklären und ihre erwachsenendidaktische Relevanz am Beispiel eines reflexiven Erwachsenenlernens erläutern zu können;
- das Konzept sowie die Grundsätze der „resonanten Führung“ (David Goleman) für die Interpretation des Verhaltens von Lehr- und Führungskräften in schwierigen Lagen nutzen zu können;
- die Fragen einer spirituellen Selbstreflexion substanziell zu erörtern, um Anregungen für den Umgang mit anderen in Lern- und Führungssituationen überzeugend begründen zu können.

## Vorwort

Der vorliegende Studienbrief fasst Forschungen aus mehreren Jahren zusammen, deren Ergebnisse bereits in zahlreiche Berichte und Aufsätze des Verfassers eingeflossen sind<sup>2</sup>. Allmählich verdichtete sich in diesen Forschungen das Konzept eines emotionalen Konstruktivismus, dessen zentrale These lautet:

Zentrale These des emotionalen Konstruktivismus

*Menschen leben und handeln nicht nur auf der Basis ihrer Deutungsmuster, die sie in den biografischen Erfahrungen erworben, erprobt und stabilisiert haben. Ihr Blick auf sich selbst und die Welt folgt vielmehr den emotionalen Mustern, die sie die Personen und Situationen, mit denen sie es zu tun haben, auch nur so deuten lassen, wie sie dies auszuhalten gelernt haben.*

Diese These erweitert auch die Perspektive der Erwachsenenpädagogik. Diese kann Lernen nicht länger nur als Einsicht durch Wissen und Überzeugung definieren, sie muss auch nach den im Lernenden wirksamen Bemühungen fragen, bei allem, was sich verändert und was er verändert, so bleiben zu dürfen, wie es seine früh erworbenen Muster des „Sich-in-der-Welt-Fühlens“ ihm nahelegen. „Identität“ und „Identitätslernen“ – zwei der zentralen Konzepte der Erwachsenenpädagogik der 80er-Jahre des letzten Jahrhunderts – geraten deshalb heute verstärkt in ihren emotionalen Dimensionen in den Blick, und die Erwachsenenpädagogik beginnt zu begreifen, dass wirklich nachhaltige Kompetenzentwicklung und Bildung nicht ohne ein neues Erleben reifen können, welches dem Lernenden auch ein Neufühlen in Anforderungs-, Leistungs- und Lernsituationen ermöglicht.

Dadurch weitet sich auch die Erwachsenenendidaktik in einer doppelten Weise: Sie überwindet die kognitivistischen Verengungen auf den Lerngegenstand („etwas lernen“) mit einem ganzheitlichen Blick auf das lernende Subjekt, welches sich zu Anforderungen und neuen Kompetenzerwartungen stets auch emotional positioniert:

Identitätslernen neu denken!

*Der Erwachsene muss das Neue und sich Verändernde spüren können, um sich selbst und sein Identitätserleben wirklich zu transformieren. Kompetenzentwicklung gerät dadurch als Identitätserleben in den Blick, und es wird deutlich, dass Kompetenz ein sachlicher und emotionaler Ausdruck der Identität von Menschen in fortgeschrittenen Lebensläufen ist.*

Eine weitere Entgrenzung der Erwachsenenendidaktik (vgl. Arnold 2011b) nimmt die Universalisierung des Erwachsenenlernens in den Blick. Lernen und Veränderung „ereignen“ sich nicht allein in formellen Lernsituationen, sondern im Alltag

---

<sup>2</sup> Teilweise ergeben sich daraus Redundanzen im Textlichen zu bereits vorliegenden Büchern des Autors (z. B. Arnold 2005, 2009 und 2011). Einzelne Abschnitte sind auch wörtliche Übernahmen aus den genannten Texten des Autors – ergänzt, erweitert und didaktisch aufbereitet.

und in den Lebenswelten Erwachsener. Sie erwerben den größten Teil ihrer Kompetenzen und ihres Identitätserlebens in den Arbeits- und Kooperationsbeziehungen mit anderen – Kollegen, Vorgesetzten, Partnern etc. Aus diesem Grunde ist eine aussagestarke Theorie des Erwachsenenlernens aufgerufen, sich auch und in besonderer Weise mit den Anforderungslagen in Lebenskontexten auseinanderzusetzen, in denen Erwachsene Führung ausüben und Führung erleben. Nicht nur Lehrende gestalten Lernarrangements, auch Führungskräfte leiten, konfrontieren und schaffen damit Lernsituationen für Einzelne und Teams – eine nachdrückliche und von der Erwachsenenpädagogik noch vielfach übersehene Lernsituation.

Der vorliegende Studienbrief befasst sich deshalb mit Lehren als Führen und Führen als Lehren in gleichem Maße.

Lehren = Führen =  
Lehren

Dabei folgt die Gedankenführung einer spiralförmigen Bewegung. Nicht jedes Kapitel bringt eine neue These, vielmehr werden dieselben Mechanismen der emotionalen Konstruktion der Wirklichkeit immer wieder aufgegriffen und in einem neuen Kontext beobachtet und analysiert – eine Vorgehensweise, die diesem Studienbrief etwas Redundantes verleiht.

Gleichzeitig beinhaltet er eine Fülle von Praxissituationen, welche als Illustrationsmaterial oder Reflexionsanlass wirken sollen. Zudem werden Tools vorgeschlagen, mit deren Hilfe die Lernenden sich selbst auf den Weg machen können, um den Grundformen ihrer emotionalen Konstruktion von Führungs- und Lernsituationen auf den Grund zu gehen – eine Provokation, aber auch eine anregende Irritation.

Leseprobe

# 1 Gewiss ist, was man fühlt – Grundlinien eines emotionalen Konstruktivismus

Menschen leben und erleben das, was sie anregt, herausfordert oder gar bedrängt, unmittelbar. Sie reagieren spontan und meist im Einklang mit ihrem bisherigen Erleben. Dabei werden sie durch ein diffuses Gefühl geleitet, so zu reagieren, „wie es sich gehört“, oder gar so, wie es das Gegenüber erwartet oder „verdient hat“. Wenn Menschen ihrem Ärger Luft machen, ist dieser stets gerichtet. Gleiches gilt für die Momente des Glücks. Diese sind eben „glücklich“, wir haben „Glück gehabt“, und es liegt an der Zugewandtheit und Freundlichkeit der geliebten Person, dass wir fühlen, was wir fühlen – so die bevorzugte Art, unsere Stimmungslagen zu erklären. Doch wehe, wenn dieses Glück oder der Erfolg ausbleibt. Dann *fühlen* wir uns schnell als Opfer der widrigen Umstände und wissen auch zumeist ziemlich genau, an wem „es“ liegt und wer die Verantwortung dafür trägt, dass wir fühlen, was wir fühlen, und dass wir uns so fühlen, wie wir uns fühlen.

Diese Unmittelbarkeit des Erlebens ist jedoch der Reflexion und der Veränderung zugänglich:

Emotionale Unmittelbarkeit

Insbesondere Führungskräfte, aber auch Dozentinnen und Berater müssen lernen, ihre unmittelbaren Reaktionen in einer Stop-and-think-Bewegung als etwas Eigenes zu erkennen und die Verantwortung dafür zu übernehmen. Diese Bewegung ermöglicht es ihnen nicht nur, ihr unmittelbares Verhalten zu korrigieren, sie erweitern auch ihre Möglichkeiten, anders auf das Gegenüber zu blicken und so Neues entstehen zu lassen.



Merksatz

## 1.1 Drang zur Wiederholung versus die Bewältigung des Unplanbaren

Jedem nachdenklichen Menschen fällt irgendwann auf, dass die Personen in seinem Leben zwar wechseln, die Gefühlszustände, in welche diese ihn zu bringen scheinen, jedoch *ähnlich* bleiben: Er fühlt die Liebe, wie er die Liebe fühlt, er fühlt Ärger, wie er den Ärger fühlt, und er hat *die* Schwierigkeiten mit Mitarbeitern oder Chefs, die er immer schon hatte. Sicherlich: Insbesondere in langjährigen Partnerschaften oder im Kontext langjähriger Kooperationsbeziehungen kennen wir einander immer besser, und wir wissen um die jeweiligen Empfindlichkeiten des anderen, nehmen Rücksicht aufeinander oder gehen uns aus dem Weg.

Unsere Gefühle scheinen somit immer bereits in uns vorhanden zu sein. Sie sind alt, um nicht zu sagen *antiquiert*. Wir tragen sie als sehr früh installierte Programme in uns, lange bevor wir unseren augenblicklichen Alltagspartnern, dem geliebten Menschen oder dem ärgerlichen Kollegen, begegneten. Wir fühlen uns

Die Antiquiertheit der Gefühle

in der Welt, wie wir gelernt haben, uns zu fühlen – geschätzt, gefürchtet, geliebt, verfolgt, übersehen, angenommen oder abgelehnt. Die Welt ist uns Freund oder Feind. Diese Grundtendenzen unserer inneren Befindlichkeit werden von den anderen ausgelöst, aber nicht verursacht. Und wir wissen auch selbst um unsere Wirkungen auf andere, seltener jedoch ist uns bewusst, was da wie in uns wirkt, während wir bleiben, wie wir sind.



Merksatz

Lernen ist demgegenüber Veränderung. Und als solche hinterfragt das Lernen stets das Gegebene, indem es neue Orientierungen stiftet und veränderte Kompetenzen entwickelt.

Im Blick auf uns selbst und im Blick auf Lernende (z. B. Führungskräfte) ergeben sich die Fragen:

- Sind wir so, wie wir sind, wirklich im Rahmen unserer inneren Möglichkeiten?
- Haben wir diese ausgeschöpft bzw. ausschöpfen können?
- Können und wollen wir uns verändern?
- Was hindert uns daran?
- Und: Was lässt uns immer wieder in die alten Bahnen unseres Denkens, Fühlens und Handelns zurückgleiten?

Die Radikalität des lebenslangen Lernens

Diese Fragen nach der eigenen Veränderung rücken die mögliche Radikalität von Lernen in den Blick – eine Perspektive, die die verbreitete Diskussion um das **lebenslange Lernen** gerne ausblendet. „Lernen“ und „Kompetenzentwicklung“ werden dabei bevorzugt als Bereicherung und Erweiterung konzipiert, seltener allerdings als der Weg einer Erweiterung innerer Bilder und Möglichkeitsräume und schon gar nicht als eine Veränderung, die „an die Wurzeln geht“ (so die Ursprungsbedeutung von „radikal“) – an die „Wurzeln“ der Identität, an die „Wurzeln“ des bisherigen Lebenskonzeptes oder an die „Wurzeln“ der erworbenen Expertise und Kompetenz.

Genau diese Tiefenwirksamkeit einer nachhaltigen Kompetenzentwicklung gerät in der neueren erwachsenendidaktischen Diskussion mehr und mehr in den Blick. Zugrunde liegen Ergebnisse der Kompetenz- und der Lernforschung (vgl. Arnold u. a. 2010b), die stärker den Sachverhalt fokussieren, dass man viel wissen, aber wenig *können* kann. Denn das Können ist in zunehmendem Maße eine „Bewältigung des Unplanbaren“ (Böhle u. a. 2004) – ein Sachverhalt, der in der neueren Berufspädagogik mit den Worten beschrieben wird:

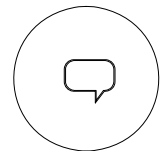
Bewältigung des Unplanbaren

*„Zentral ist jedenfalls die Anforderung an die Arbeitenden, aus sich selbst heraus einen zwar begründeten, aber nicht ‚logisch zwingenden‘ Entschluss zu fassen! Der Arbeitende ist hier somit als Quelle selbständiger Entscheidungen gefordert. Er muss sich eigenaktiv seinem Gegenüber zuwenden, er muss sich von allem*

*Mitgebrachten unabhängig machen können, er muss offen sein für exakte Fantasie und Anregungen aus der Sache, und er muss neue und angemessene Handlungen aus der Situation ‚erfinden‘ und die Verantwortung dafür übernehmen können“ (Brater u. a. 2011, S. 17).*

Erwachsenendidaktisch sowie bildungsstrategisch ergeben sich aus solchen Überlegungen grundlegende Konsequenzen: Schul-, Hochschul- und Erwachsenenbildung müssen an professionellen Formen zur Stärkung der Selbstführungs- und Selbstlernkompetenzen, wie sie in der modernen Personalentwicklung zunehmend aufgegriffen werden (vgl. Müller/Braun 2009), anschließen und sich um die nachhaltige Gestaltung „formaler Kompetenzen“ bemühen. Diese sind Ergebnis und Ausdruck eines *weiteren Lernverständnisses*, demzufolge „Lernen“ als Erwerb von Kompetenzen zur Problemlösung in unsicheren und unplanbaren Anforderungslagen sowie als subjektive Bewegung hin zur wirksamen Selbststeuerung und Kooperation verstanden wird.

Für die Entwicklung dieser Kompetenzen gilt, dass sie nur in Lernprozessen reifen können, die bereits selbst halten, was sie versprechen: Problemlösungsfähigkeit übt und erlernt man in der Auseinandersetzung mit Problemen, situative Gestaltungsfähigkeit erwirbt man in der Auseinandersetzung mit Situationen, und die Fähigkeit zum Umgang mit Unsicherheit und Unplanbarkeit kann man nicht aus Büchern oder durch Zuhören, sondern nur durch eigenes Handeln und Erleben in unsicheren und unplanbaren Situationen erwerben.



Merksatz

Vor diesem Hintergrund kommt den Ansätzen eine paradigmatische Bedeutung zu, die immer schon das Udenkbare dachten und den Lernenden mehr zutrauten als den bloßen Nachvollzug gesellschaftlich vordefinierten Wissens. Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang insbesondere die frühen Ansätze der Erwachsenenbildung, die als eine Art Selbsthilfebewegung im Kontext der politischen Emanzipationsbemühungen am Ende des 18. Jahrhunderts begann. Aber auch die Würdigung des informellen bzw. „freien“ Lernens in den außereuropäischen Kulturen, wie es die UNESCO bereits früh dokumentierte, liefert deutliche Belege dafür, dass Menschen den größten Teil ihrer Kompetenzen schon immer selbst gesteuert und außerhalb der formellen Bildung erworben haben (vgl. Faure 1972; Livingstone 2006). Erst durch die kompetenzorientierte Wende der europäischen Bildungspolitik wurden diese Erfahrungen auch im Rahmen der Neugestaltung und Flexibilisierung der Lernwelten in den entwickelten Gesellschaften aufgegriffen (Tully 1994).

Die Entdeckung des informellen Lernens

Dabei pluralisiert sich das Verhältnis von Lehren und Lernen, indem die in Abbildung 1 veranschaulichten Referenzpunkte A „Zugang zu Wissen“ und B „Formelle Infrastruktur“ ihre prägende Relevanz mehr und mehr relativieren. Grundlage ist ein Verständnis von „Lehren“, welches dieses als das zu fassen versucht, was es tatsächlich ist bzw. sein kann: Lehren allein gewährleistet nämlich keinen

nachhaltigen Zugang zu Wissen, und auch die formelle Infrastruktur (Lehrplan, Lehrveranstaltungen etc.) kann oft nicht halten, was sie (den Lernenden) versprechen bzw. was diese sich von ihr verspricht. Lehre und didaktisch-curriculare Infrastruktur verdanken ihre Existenz und ihre Wirkungsmöglichkeiten nicht den Potenzialen, Bedürfnissen und Bewegungen der Lernenden, sondern der Traditionsfortschreibung, da Versammlung, Begegnung und das Verkünden von Wahrheit alte Vorstellungen und Praktiken lebendig halten, die dereinst sinnvoll gewesen sein mögen, es aber im Blick auf die subjektiven – lernpsychologischen und neurobiologischen – Mechanismen von Aneignung und Kompetenzentwicklung wohl noch nie gewesen sind. In diesem Sinne erinnerte der französische Philosoph Michel Foucault (1926–1984) daran, dass die

Mittelalterliche  
Lernkultur

*„[...] mittelalterliche Gesellschaft, dieselbe mittelalterliche Kultur auch die Tendenz hatte, die beiden anderen Ausprägungen der Veridiktion einander anzunähern: die Modalität der Weisheit, die das Sein der Dinge und ihr Wesen offenbart, und die Modalität der Lehre. Die Wahrheit über das Sein und die Wahrheit über das Wissen zu sagen war die Aufgabe einer Institution, die für das Mittelalter genauso charakteristisch wie die Predigt war: die Universität. [...] Die fachmännische Modalität des Wahrsprechens ordnet sich viel stärker um die Wissenschaft als um die Lehre herum an oder jedenfalls um einen Komplex, der aus Institutionen der Wissenschaft und Forschung und den Institutionen der Lehre besteht“ (Foucault 2010, S. 50f.).*

Diese der Fachlichkeit und der Verkündung entspringenden Formen des Umgangs mit Wahrheit schreiben dem Wissen nicht nur eine nahezu sakrosankte, sondern auch eine verändernde Kraft zu – dies wohl ein Relikt aus religiösen Allmachtszuschreibungen, die sich unbemerkt in die neuzeitlichen Formen des Wissenschaffens und der Kompetenzentwicklung hinüberretten konnten. Diese sind Inputkonzepte und somit Machtkonzepte. Sie basieren auf einer unausgesprochenen Konzeption der Machbarkeit und Beherrschbarkeit individueller Entfaltung. Demgegenüber bestimmen die Referenzpunkte C „Kompetenzentwicklung“ und D „Selbstlernen“ in zunehmendem Maße die didaktischen, aber auch die bildungspolitischen Konzepte von Schule, Berufs- und Erwachsenenbildung sowie Hochschulbildung (vgl. Arnold 2010a).



Didaktisches Denken vom Input her →			
Referenzpunkt A: Zugang zu Wissen	Lehren		Referenzpunkt C: Kompetenzentwicklung
	Didaktisierung im engeren Sinne: <i>Fachlichkeit</i>	Didaktisierung im weiteren Sinne: <i>Selbsterschließung</i>	
Referenzpunkt B: Formelle Infrastruktur	Lehrarrangements: Vermittlungsmanagement <i>(One best mode)</i>	Lernarrangements: Kompetenzportfolios und Situationsgestaltung ( <i>Multimode</i> )	Referenzpunkt D: Selbstlernen
	Lernen		
← Didaktisches Denken vom Outcome her			

Abb.1: Von der Input- zur Outcome-Orientierung

Wirksame Konzepte der Kompetenzentwicklung und des Selbstlernens stellen neuen Anforderungen an eine wirksame Verschränkung von Lehren und Lernen. Lehre wird nicht länger als per se notwendige und sinnvolle didaktische „Vorkehrung“ angesehen, vielmehr muss sie sich zu einer Lernberatung entwickeln, die den Lernenden auf seinem Weg der Selbsterschließung und Kompetenzentwicklung begleitet.

Neue Verschränkungen von Lehren und Lernen

**Übungsaufgabe 1**

Beleuchten Sie den in der Überschrift angedeuteten Gegensatz zwischen dem inneren „Drang zur Wiederholung“ und der Anforderung moderner Gesellschaften und Arbeitsmärkte, Menschen auf die „Bewältigung des Unplanbaren“ wirksam vorzubereiten. Untersuchen Sie die These, dass eine solche Vorbereitung zwingend eine stärkere Outcome-Orientierung von Bildungspolitik und Erwachsenenbildung erfordert, und skizzieren Sie, welche drei bis fünf Anforderungen sich für ein verändertes – stärker „tiefenwirksames“ – Lernen Erwachsener im Blick auf die Institutionen der Erwachsenenbildung und die in diesen Tätigen ergeben.

Übungsaufgabe

## 1.2 Menschen lernen bloß zu ihren eigenen Bedingungen

Subjektwissenschaft

Didaktik wandelt sich durch die Einsicht, dass Menschen nur zu ihren eigenen – kognitiven *und* emotionalen – Bedingungen lernen, von einer im Kern immer schon fachdidaktisch orientierten Disziplin zu einer „Subjektwissenschaft“ (Holzkamp 1993; 2004) – ein Trend, der in der Erwachsenenbildungswissenschaft schon lange den theoretischen Hauptfokus bestimmt hat. Für die Hirnforscher ist dieser Sachverhalt zwar auch nicht neu, aber doch immerhin bemerkenswert, da sich die „Geschlossenheit“ des Kognitiv-Emotionalen als wirksamer darstellt, als man dies in den erwachsenenpädagogischen Konzepten vom lebenslangen Lernen zu erwarten scheint. Manfred Spitzer fasst diese neurobiologische Gegebenheit mit der prägnanten Formulierung zusammen:

*„Wir sind, neurobiologisch gesprochen, vor allem mit uns selbst beschäftigt“* (Spitzer 2007, S. 54),

Die Neurobiologie des Lernens

und Gerhard Roth konfrontiert Pädagogik und Didaktik mit der These,

*„[...] dass Lehren und Lernen stets im Rahmen der Persönlichkeit des Lehrenden und des Lernenden stattfinden, also der höchst individuellen Art des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens, Wollens, Handelns sowie der Bindungs- und Kommunikationsfähigkeit eines Menschen“* (Roth 2011, S. 35).

Demzufolge ist es nicht das Wissen alleine, welches Kompetenzen zu stiften vermag, sondern diese „höchst individuelle Art des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Wollens“ – eine Psycho- und Biografielek, welche die Sachlogik des Lehr-Lern-Prozesses überwölbt, ergänzt oder gar zu dominieren vermag, weshalb Horst Siebert feststellt:

Alltag und Lebensgestaltung

*„Die ‚Sache‘ der Erwachsenenbildung lässt sich nicht aus den klassischen Unterrichtsfächern ableiten, sondern nur aus Problemen des Alltags und dem Interesse an einer sinnvollen Lebensgestaltung. Zum Erwerb entsprechender Kompetenzen reicht ein bloßer ‚Transfer‘ wissenschaftlichen Fachwissens nicht aus. Lebenswichtig ist eine ‚Transformation‘ dieses Wissens“* (Siebert 2011, S. 25).

Diese Transformation ist eine in ihrem Kern subjektive Bewegung des Lernenden, die vom Lernenden selbst her zu gestalten ist. Sie kann auch nicht allein stellvertretend durch einen Lehrenden wahrgenommen werden, sondern folgt auf der konzeptionell-begründenden ebenso wie auf der methodisch-praktischen Ebene einer *nicht interventionistischen Didaktik*, einer *Didaktik zweiter Ordnung*.

Die Didaktik zweiter Ordnung ist darum bemüht, wirksames Lehren „vom anderen her“ zu gestalten und zu gewährleisten.

Sie weiß, dass man die kognitiv-emotionalen Aneignungsbewegungen der Lernsubjekte nicht intentional steuern kann, aber als Lehrender genau daran zu messen ist, ob diese Bewegungen stattfinden konnten und stattgefunden haben. Deshalb bemüht sie sich, durch die Gestaltung vielfältiger Lernarrangements sowie durch eine intensive Professionalisierung der Lernberatung – gewissermaßen indirekt – die Voraussetzungen für einen Erfolg der Lernenden zu optimieren.

<b>Nochmals und genauer: Didaktik vom Outcome her</b>		
	<b>Didaktik erster Ordnung → → →</b>	<b>Didaktik zweiter Ordnung</b>
Ansatz	Didaktik von fachlich-inhaltlichen Anforderungen her	Didaktik von der Kompetenzbildung her
Fokus	Kategoriales Wissen und Können	Gestaltungssituationen und Entwicklungsaufgaben
Professionalität („Lehren“)	Stellvertretende Erschließung durch Didaktisierung	Begleitung der Selbsterschließung durch Beratung und Erschließungs-Tools

**Abb.2:** Kompetenz(bildungs)didaktik als Didaktik zweiter Ordnung

Mit einer solchen *Didaktik zweiter Ordnung* beginnt erst eigentlich eine Professionalisierung des Lehrhandelns. Folgte dieses bis dato den Anforderungen und Überforderungen einer fachdidaktisch verengten Sicht auf den Lernprozess, welchen sie von der Auswahl, Analyse und didaktischen „Aufbereitung“ des Lerngegenstandes her inszenierte, so ist die Didaktik zweiter Ordnung deutlich subjektorientierter. Sie gestaltet den Lernprozess „von der Kompetenzentwicklung her“, rückt dabei „Gestaltungsaufgaben“ und kognitiv-emotionale „Entwicklungsaufgaben“ als strukturbildende Elemente in das Zentrum der didaktischen Auswahl, Analyse und Aufbereitung und fördert die Selbsterschließung der Lernenden durch sogenannte Selbsterschließungs-Tools und eine Begleitung ihrer Lernprozesse.

Didaktik zweiter Ordnung

### Übungsaufgabe 2

Beschreiben Sie die Rolle des Emotionalen im Rahmen einer subjektorientierten Outcome-Didaktik. Benutzen Sie das folgende „Tool“ (aus Arnold 2011a, S. 155 ff.), um einen ganzheitlichen Blick auf sich selbst und ein Gegenüber (einen Lernenden bzw. einen Kollegen) zu üben, und übernehmen Sie dabei die vorgestellte Rolle eines Klienten in einem Beratungsprozess.

Übungsaufgabe

**Tool A: Auf der Suche nach meinen zehn Geboten**

Diese Übung dient der Bewusstmachung des eigenen Belief-Systems, d. h. der Grundsätze und „Gebote“, die das Denken, Fühlen und Handeln leiten, während man selbst der Auffassung ist, so zu handeln, wie es die jeweilige Situation „objektiv“ erforderlich macht. Die eigenen „zehn Gebote“ liegen dabei teilweise verborgen, man muss sie in mehreren Runden des Definierens und Durchspürens herausfinden. Dabei ist wichtig, dass es nicht darum geht, ideale Gebote zu definieren, sondern vielmehr den bereits jetzt immer wirksamen Geboten, nach denen das eigene Denken, Fühlen und Handeln funktioniert, auf die Spur zu kommen. Die im Folgenden angebotenen Gebotsbezeichnungen und die diesen zugeordneten Fragen liefern dafür eine geeignete Anregung. Das Erspüren des eigenen Belief-Systems kann im Wechsel zwischen eigener Reflexion des Klienten und Beratungssitzung mit dem Coach geschehen. Es ist aber möglich, dies während eines Workshops in Dreiergruppen („Triaden“) stattfinden zu lassen.

***Erstes Gebot: Basisgebot***

Denke an deinen bisherigen Lebenslauf und deine Pläne: Welchem Gebot dienst du?

Was ist das Grundmotiv deines „In-der-Welt-Seins“?

Von welcher Substanz findet sich in allen deinen Bestrebungen und Handlungen eine kleine Spur?

Wie hättest du nach deinem Tod dein Leben gerne zusammengefasst?

Kleide dieses Gebot nach Möglichkeit in einen Aufforderungssatz (z. B. „Lebe so, dass ...!“).

***Zweites Gebot: Motivationsgebot***

Mit welchem Satz motivierst du dich morgens beim Aufstehen oder wenn du müde und ausgebrannt bist und eigentlich etwas ganz anderes machen möchtest?

Kleide dieses Gebot nach Möglichkeit in einen Aufforderungssatz (z. B. „Du sollst ...!“).

***Drittes Gebot: Signalgebot***

Welche Signale möchtest du den Menschen, die dir täglich begegnen, geben?

Was teilst du ihnen über deine Wahrnehmung und Absichten mit, ohne etwas zu sagen?

Kleide dieses Gebot nach Möglichkeit in einen Aufforderungssatz (z. B. „Behandle dein Gegenüber so, dass ...!“).

***Viertes Gebot: Freundschaftsgebot***

Was teilst du in der Art und Weise, wie du Freundschaften pflegst, deinen Freunden mit?

Was erwarten deine Freunde von dir? Was erwartest du von ihnen?

Kleide dieses Gebot nach Möglichkeit in einen Aufforderungssatz (z. B. „Du sollst ...!“).

***Fünftes Gebot: Familiengebot***

Was würdest du glauben, welche Familiengrundsätze deine Eltern in der Art und Weise, wie du Familie lebst, teilst und gestaltest, erkennen?

Wie ist dies bei deinem Ehe- oder Lebenspartner und gegebenenfalls deinen Kindern?

Kleide dieses Gebot nach Möglichkeit in einen normativen Satz (z. B. „Familie heißt ...!“).

***Sechstes Gebot: Liebesgebot***

Was würde der Mensch, den du liebst oder geliebt hast, zu der Frage sagen, welches das zentrale Gebot ist, das du mit deiner Liebe ausdrückst?

Wie würde dies jemand ausdrücken, von dem du dich getrennt hast?

Kleide dieses Gebot nach Möglichkeit in einen normativen Satz (z. B. „Lieben bedeutet ...!“).

***Siebtes Gebot: Besitzgebot***

Wie würden Menschen, die dir nahestehen, den Grundsatz beschreiben, nach dem du mit deinem Geld bzw. mit Besitz und Reichtum umgehst?

Kleide dieses in Motiv in einen normativen Satz (z. B. „Besitzen heißt ...!“).

***Achtes Gebot: Zeitgebot***

Wie würden Menschen, die dir nahestehen, den Grundsatz beschreiben, nach dem du mit deiner Zeit umgehst?

Kleide dieses in Motiv in einen Aufforderungssatz (z. B. „Du sollst deine Zeit ...!“).

***Neuntes Gebot: Konfliktgebot***

Wie würden Menschen, die dich beruflich und/oder privat gut kennen, den Grundsatz beschreiben, nach dem du dich in Konflikten mit anderen verhältst?

Kleide dieses in Motiv in einen Aufforderungssatz (z. B. „Du sollst ...!“).

**Zehntes Gebot: Hilfsgebot**

Wie würden Menschen, die dir nahestehen, den Grundsatz beschreiben, nach dem du Hilfe gewährst oder verweigerst?

Kleide dieses in Motiv in einen Aufforderungssatz (z. B. „Helfen heißt ...!“).

Am Ende dieser Arbeit verfügen Sie – als „eigener“ Klient oder die Klientin – über eine Liste Ihrer ganz persönlichen Gebote. Mit dieser Liste nun kann man versuchen, die emotionale Basis des Belief-Systems genauer auszuloten. Hierzu können Fragen dienen wie: „Was müsste geschehen, um gegen dieses Gebot zu verstoßen?“ – „Stell dir genau vor, wie du dich fühlen würdest, wenn du etwas tun würdest, was diesem Gebot zuwiderläuft!“ – „Versuche, dem Gefühl, gegen das dabei verstoßen wird, einen Namen zu geben, und notiere diesen zu dem jeweiligen Gebot!“

### 1.3 Erwachsenenlernen ist Selbstveränderung – Aspekte einer reflexiven Lerntheorie

Definition: Lernen

Lernen ist eine Veränderung, die der Lernende in sich selbst vollzieht, indem er vorhandene Deutungs- und Handlungsmuster differenziert oder versachlicht oder auch neue Formen des Denkens, Fühlens und Handelns „an sich heranlässt“, erprobt und einübt. So betrachtet ist Lernen „Veränderung durch Selbstveränderung“ (Arnold 2011b), da es der Lernende ist, der Einsichten zulässt, sich auf neue Überlegungen und Vorgehensweisen einlässt und Angebote nutzt oder nicht nutzt. Es ist ein *intransitiver Begriff von Lernen*, welchen uns die neueren Forschungen nahelegen, und sie trennen das Transitive („etwas lernen“) von der Rolle eines Lehrenden. Das menschliche Lernen ist stets auf „etwas“ bezogen, doch ist dieses „etwas“ nicht das, was von außen an das Subjekt herangetragen wird, sondern das, was das Subjekt in Anverwandlung äußerer Impulse aus sich heraus zu gestalten vermag. Es ist diese Anverwandlung, deren eigentliche Substanz dem Beobachter entgeht, wenn er nur vom inhaltlichen Anspruch bzw. von Standards her auf den Lernprozess des Subjektes blickt, und ihm können dabei auch die eigenen Herangehensweisen, Fragen und vorhandenen Erfahrungen entgehen, durch die das Subjekt auf die Sache blickt und sich dieser zu nähern vermag.

Lehre ist  
Lernbegleitung!

Wirksame Lehre ist deshalb eine Lernbegleitung. Sie eröffnet vielfältige Angebote des Inhaltszugangs, aber auch der Irritation oder gar Konfrontation, ist sich dabei aber stets der Tatsache bewusst, dass die Wirksamkeit des Geschehens nicht allein durch die Logik der eigenen Didaktisierung, sondern durch die Logik der Aneignung des Subjekts, welcher der „Lehrende“ nur beobachtend und mehr tastend als instruierend zu begegnen vermag, geprägt ist.

Dabei kann sich eine Tür öffnen, die für die meisten Menschen heute immer noch verschlossen bleibt: die Tür der *Selbstveränderung* bzw. der *Selbsttransformation*. Dieses Wort steht für eine neue Art des Lernens und eine neue Pädagogik als Lebenslaufs- und Veränderungswissenschaft (vgl. Arnold 2010a):

Es geht nicht nur und oft auch nicht in erster Linie darum, neues Wissen anzueignen oder neue Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Selbstveränderung setzt vielmehr ein Lernen voraus, bei dem wir uns zunächst selbst beobachten und nach den vertrauten Mustern in unserem Denken, Fühlen und Handeln fragen.

Lernen ist  
Selbstveränderung

Dabei werden sich die Lernenden gewissermaßen selbst zum Lerngegenstand, und sie distanzieren sich ein Stück weit von sich selbst. Sie lernen, sich von außen zu sehen. Indem sie sich auf diese neue Art des Lernens einlassen, legen sie auch die Grundlage für Veränderungen in ihrem Leben. Denn verändern kann man nur sich selbst. Jede wirkliche Veränderung in unseren Partnerschaften, im Beruf oder Alltag geht von einer Selbstveränderung aus.

Selbstveränderung wird dabei in einem doppelten Sinne gebraucht:

Die zwei Seiten der  
Selbstveränderung

- Zum einen bezeichnet sie die Veränderung des Selbst, d. h. der bewährten Arten unseres Sich-Fühlens in der Welt. Was dabei ansteht, ist die Veränderung des Bildes, das wir selbst von uns haben und auch anderen gegenüber vertreten (Motto: „*Wer bin ich und wie fabriziere ich mir dieses ‚Ich‘?*“).
- Zum anderen geht es darum, dass wir diese Veränderung selbst in die Hand nehmen und uns auf eine Art Selbstarchäologie einlassen. Diese kann uns helfen, zutage zu fördern, was schon immer in uns wirkt, und uns von diesen alten Bekannten zu verabschieden (Motto: „*Ich erfinde mich neu!*“).

Erwachsenenbildner und Führungskräfte, die für die Lern- und Entwicklungsprozesse anderer Verantwortung tragen, müssen deshalb zunächst lernen, nach welchen Mechanismen unser Denken, Fühlen und Handeln funktioniert. Dabei erkennen sie, aus welchem Stoff ihr Ich und ihre Bilder von der Welt und ihre Gewissheitsgefühle gestrickt sind. Diese Einsichten ernüchtern, sie amüsieren bisweilen aber auch. Ernüchternd sind die Einsichten, wie banal die Befindlichkeiten des Ich und die Emotionen zusammenwirken; Erwachsene – ob Lehrende oder Lernende – brauchen Entschlossenheit, sich neu zu erfinden. Indem sie Muster erkennen, die ihr Verhalten prägen, begreifen sie, seit wann sie diese haben, und können sich auch fragen, ob sie sie hinter sich lassen könnten. Damit entstünden vielfältigere Möglichkeiten – für einen selbst und die anderen, die ihn erleben und denen er sich so zumutet, wie er ist.

Emotionale  
Selbstreflexion

Gefühlsgestimmtheit  
ist ein Beleuchtungssystem

Wer auf diese Weise lernt, sein Gefühl in der Welt und gegenüber der Welt zu beobachten, der ist noch nicht frei von diesem Gefühl und wird dies vielleicht auch niemals werden. Denn die Gefühlsgestimmtheit funktioniert wie ein Beleuchtungssystem: Es ermöglicht uns, zu sehen. Wenn wir es abschalten könnten, würden wir nichts mehr sehen. Nicht das Abschalten der Gefühle ist deshalb das Ziel, um das es der Selbstveränderung geht, sondern das Wissen darum, dass die Stimmungsbilder, die unsere Wahrnehmung uns erschließt, Produkte unserer besonderen Art und Weise sind, die Gegebenheiten zu beleuchten. Der Mensch ist deshalb in der schwierigen Situation, dass er ohne seine emotionale Ausleuchtung nichts zu sehen vermag, und deshalb bei allem, was er mithilfe seines besonderen Beleuchtungssystems in den Blick rückt, eine Art Abzug vornehmen muss. „Misstrauere deiner Wahrnehmung, und mag sie dir noch so gewiss erscheinen!“ lautet deshalb eine wichtige Regel auf dem Weg zur Selbstwahrnehmung. Ein erstes Gebot lautet:



Merksatz

*„Was immer du siehst und spürst, frage dich, was dir diese Wahrnehmung über dich in Erinnerung ruft!“*

„Ich will so bleiben,  
wie ich bin!“

Das Neue kann sich uns nicht neu zeigen, sondern stellt sich uns stets zunächst im Lichte unserer Erfahrungen dar. Deshalb ist es schwer und bisweilen unmöglich, Neues in die Welt zu lassen, und viele Innovationen scheitern letztlich an unseren Erfahrungen, an denen wir festhalten, weil sie uns vertraut sind und Sicherheit geben. Dies gilt im Bereich der technologischen Innovationen ebenso wie im Bereich der Beziehungsinnovationen. Bekannt ist das Beispiel der ersten Spielfilme, die ein Bühnengeschehen, wie es aus der Theaterwelt vertraut war, mit starrer Kameraeinstellung dokumentierten. Es dauerte einige Jahre, bis sich die neuen Möglichkeiten einer spezifisch filmischen Inszenierung der Wirklichkeit Ausdruck verschaffen konnten. Ähnlich inszenieren wir uns neue Beziehungen stets vor dem Hintergrund unserer bisherigen Beziehungserfahrungen: Wir vertrauen oder misstrauen, hoffen oder katastrophisieren in neuen Situationen, weil wir in ihnen Altes wieder auferstehen lassen. Auf diese Weise erschweren wir dem Neuen, sich uns zu zeigen. „Ich will so bleiben, wie ich bin!“ heißt es in einem Werbeslogan. Und er stattet uns auch mit dem verhängnisvollen – weil lähmenden – Versprechen aus: „Du darfst!“

### **Beispiel:**

*Daniela, eine Mittdreißigerin, war seit etwa zwei Jahren als Assistentin der Leiterin der Personalabteilung eines größeren Pharmaunternehmens tätig. Vorausgegangen waren ein erfolgreiches Psychologiestudium und ein längeres Praktikum in einem Versicherungsunternehmen. Bereits während dieses Praktikums stellte sie fest, dass es ihr nur schwer gelingen wollte, eine wirklich greifbare Rolle in dem Team, mit dem sie zusammenarbeitete, zu übernehmen. Das Gefühl, als fünf-*



*tes Rad am Wagen mitzulaufen, konnte sie einfach nicht loswerden. Mit der Zeit erntete sie auch entsprechende Kommentare von ihren Kolleginnen und Kollegen, die sie etwa fragten: „Was machst du hier eigentlich?“ Oder: „Dann fragen wir doch einmal unsere Beobachterin!“ Daniela war verzweifelt darum bemüht, sich als kompetent und belesen darzustellen, und hoffte so, endlich als Kollegin wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden. Doch das erwähnte Gefühl „Eigentlich gehöre ich nicht dazu“ wollte einfach nicht verschwinden. Schließlich entwickelte sie sich eine eigene Erklärung, die davon ausging, dass das Team, mit dem sie es zu tun hatte, einfach zu abgeschlossen gegenüber Neuankömmlingen sei und gerne „im eigenen Saft schmore“. Als das Angebot, als Assistentin der Chefin der Personalentwicklung in das Pharmaunternehmen einzusteigen, sie erreichte, zögerte sie nicht lange und sagte zu – schließlich fühlte sie sich schon seit Längerem nicht mehr wohl in diesem Team.*

Solche Situationen, in denen wir uns nicht als derjenige, der wir zu sein meinen, angenommen fühlen, sind uns allen vertraut. Wir kennen sie aus unserem Beziehungs- und Berufsalltag. Immer wieder legen wir uns Geschichten und Erklärungen zurecht, die uns und unserem sozialen Umfeld plausibel erscheinen lassen, was wir tun bzw. was sich in uns tut. Zumeist verlassen wir Kontexte, mit denen wir nicht zurechtkommen. Wenn wir jedoch bleiben, gehen wir innerlich auf Distanz. Und indem wir auf Distanz gehen, verfestigen sich unser Erklärungsmuster und unsere Resonanzlosigkeit. Wir haben es ja bereits gewusst – und wir tun alles, damit dieses Wissen sich nur in gar keinem Fall als falsch herausstellt. Lieber verlieren wir alles, als dass wir unsere lieb gewordenen Einschätzungen und Gewohnheiten über Bord werfen.

Verfestigung eigener  
Erklärungsmuster

Der Erfolg dieser Distanzierung ist garantiert: Wir dürfen so bleiben, wie wir sind. Dafür ist vielen Menschen kein Preis zu hoch. Sie kündigen ihren Arbeitsplatz, verlassen ihre Familien oder inszenieren sich selbst bitterstes Leid nur aus ein und demselben Grund: Sie wollen behalten, was sie haben – selbst, wenn sie darüber klagen oder sich gar innerlich davon schon längst gelöst haben. „Lieber ein Schrecken ohne Ende als ein Ende mit Schrecken!“ scheint ihre unausgesprochene Lebensmaxime zu sein. Wie ist dieses seltsame Verhalten zu erklären? Wie ist dieses auf Dauer auch selbstschädigende Tun zu entschlüsseln? Was treibt einen Menschen dazu, an dem festzuhalten, was das eigene Wohlbefinden und die Lebendigkeit lähmt? Irgendetwas scheint an dem eigenen Unglück so unverzichtbar zu sein, dass man sich einfach nicht von ihm lösen kann. Die bekannten – schlechten – Gefühle haben für uns, die wir immer und immer wieder an solchen vertrauten Lagen festhalten, eine auf subtilste Weise stabilisierende Funktion, die uns das bestätigt, was wir bereits immer wussten oder zu wissen meinten. Die Frage „Seit wann haben sie das?“ (Arnold 2009) stellen wir uns in solchen Lagen nicht. Wir klagen und lamentieren über immer neue Schuldige, fühlen uns als Opfer widriger Verhältnisse und erhalten uns auf diese Weise unsere schlechte Welt. Denn es ist fatalerweise diese schlechte Welt, die uns vertraut ist und die wir herbeifühlen.

Das sich selbst  
erfüllende Fühlen

## Übungsaufgabe

**Übungsaufgabe 3**

Nehmen Sie zu dem oben genannten Fall Stellung, indem Sie eine Erwachsenenbildungsmaßnahme skizzieren, in der die Selbstreflexivität von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gestärkt werden kann. Beschreiben Sie recht konkret drei bis fünf Kompetenzen, die in der skizzierten Maßnahme entwickelt werden sollen, und begründen Sie Ihren Ansatz im Rahmen einer Erwachsenenendidaktik zweiter Ordnung.

Leseprobe

## 2 Der Gefühlskörper: Maschengefühle und emotionale Wirklichkeitskonstruktion

Woher kommt diese innere Tendenz, unser Leben nach den uns vertrauten Mustern zu inszenieren? Folgt man den einschlägigen Forschungsergebnissen der Säuglingsforschung, der neueren Hirnforschung sowie der sogenannten Bindungsforschung, so liegen die Wurzeln für unser Weltgefühl weit zurück. Es sind die frühen Erfahrungen im Umgang mit unseren Bezugspersonen, unser frühes Spüren der eigenen Wirksamkeit oder Unwirksamkeit, die uns festlegen. Einige psychologische Theorien sprechen in diesem Zusammenhang von „Maschengefühlen“: Jeder Mensch legt sich in seinen frühen Jahren gewisse Maschen zu, nach denen er sich die Welt zurechtlegt und sich in dieser fühlt. So fühlt sich der Bindungslose stets bindungslos, selbst wenn er auf ein bindungsfähiges und bindungsinteressiertes Gegenüber trifft. „Es kann nicht sein, was nicht sein darf!“ – so die verhängnisvolle Festlegung und Einspurung des eigenen Lebens durch die Maschengefühle.

Definition:  
„Maschengefühl“

Die Maschengefühle bilden unseren Gefühlskörper, d. h. unsere je ganz besondere Art, uns in der Welt zu fühlen. Mit diesem schreiten wir durch unser Leben, ohne dass uns der Gefühlskörper, mit dem wir ausgestattet sind, in irgendeiner Weise mit seiner wirklichkeitsschaffenden bzw. rekonstellierenden Funktion bewusst ist.

Indem wir die Welt so fühlen, wie wir dies früh gelernt haben, ist sie uns vertraut. In bestimmten Situationen fühlen wir so, wie wir gelernt haben, in solchen Situationen zu fühlen – ohne Rücksicht auf Verluste, ist man geneigt zu sagen. Dies bedeutet, dass es nicht das zugewandte oder abgewandte Gegenüber ist, welches uns diese Gefühlslagen, in die wir geraten, „macht“. Es ist deshalb auch nicht dieses Gegenüber, welches dafür „verantwortlich“ zu machen ist, wie es uns geht. Wir sind vielmehr – so unangenehm dieser Gedanke auch ist – stets selbst verantwortlich für die gefühlsmäßige Reaktion, die wir mit einer Situation verbinden. Es ist unser Gefühlskörper, der sich immer dann zu Wort meldet, wenn wir in die Schlüsselsituationen, auf die er geeicht ist, geraten.

Die angemessene, wenn auch provozierende Frage, die man angesichts überraschender oder überwertiger Verhaltensweisen sich selbst stellen sollte, lautet deshalb nicht: „Warum tust du mir das an?“, sondern: „Seit wann habe ich das?“ (Arnold 2009). Gemeint ist dabei: „Seit wann habe ich diese besondere Art, in solchen Schlüsselsituationen so und nicht anders zu reagieren?“ Oder: „Warum tue ich mir dies an?“ Diese Fragen sind unbequem. Sie lenken den Blick vom vermeintlichen Verursacher („Übeltäter“) meines Problems auf mich selbst und auf meine Reaktion in dieser besonderen Situation. Dabei gerät der eigene Gefühlskörper bzw. unser emotionales Ich in den Blick.



Merksatz

Innerliches  
Erwachsenwerden

Indem ich mich frage, seit wann ich diese meine Art zu fühlen und zu reagieren habe, beginne ich allmählich, die Verantwortung für mich und mein Handeln zu übernehmen.

In diesem Moment bin ich ganz bei mir und dem, wie ich die Welt spüre und gestalte. Gleichzeitig stelle ich die Suche nach Schuldigen sowie den Vorwurf und das Lamentieren ein. Damit trete ich aus einer innerlichen Kindposition gegenüber der schlechten Welt, die mich so unbefriedigend behandelt, hinaus und werde zu einem selbstverantwortlichen und auch innerlich erwachsenen Menschen. Plötzlich beginne ich, zu begreifen, dass ich auch einen empfindlichen Teil in mir habe, der mir die Welt nur zu meinen Bedingungen zu zeigen vermag, und ich kann beginnen, zu verstehen, dass auch andere Menschen nur so zu sein vermögen, wie sie dies innerlich aushalten können. Indem ich mein Eingehülltsein in einen „dicken Kokon aus abschweifenden Gedanken, Vorurteilen und solipsistischen Grübeleien“ (Varela u. a. 1992, S. 174) hinter mir lasse und mich von den bisherigen „Gewohnheitsmustern“ (ebd.) zu lösen vermag, werde ich zunehmend freier. Dies bedeutet,

*„[...] der Bedingungen und besonderen Möglichkeiten einer aktuellen Situation gewahr zu sein und zu einem uneingeschränkten Handeln fähig zu sein – also nicht durch Anhaften und egoistische Willensakte bedingt zu sein. Diese Offenheit und Sensitivität umfaßt nicht nur die unmittelbare Sphäre der eigenen Wahrnehmung; sie befähigt einen auch, andere zu respektieren und mitfühlende Einsicht in ihre Konflikte zu entwickeln“ (ebd., S. 175).*

Emotionales Lernen:  
Heraustreten aus  
Gewohnheitsmustern

Das Heraustreten aus dem erwähnten Kokon unserer Gewohnheitsmuster ist allerdings kein Spaziergang, sondern ein Lernprozess mit Anforderungen, Höhen und Tiefen sowie Fortschritten und Rückschlägen. Diese Gewohnheiten markieren unsere Welt, die uns subtil dazu drängt, dass alles so bleibt, wie es ist.

Übungsaufgabe

#### Übungsaufgabe 4

Führen Sie anhand des Tools B (aus Arnold 2011a, S. 123 f.) eine „Selbstarchäologie“ durch und beschreiben Sie die möglichen Auswirkungen der dabei ermittelten „Deutungs-Gefühl-Programme“ (ebd., S. 20 f.) auf das Reagieren in – konfliktiven – Lehr- und Führungssituationen.

### **Tool B: „Die vier Filter der Wirklichkeitsinszenierung“ – Algorithmus zur Selbstarchäologie**

#### ***Umgang mit Anerkennung***

- Wo, wann und wie habe ich echte Anerkennung erlebt?
- Wer hat dabei was gesagt? (Bitte diese Sätze aufschreiben!)
- Welche Gefühle hatte ich in diesen Situationen?

*Es ist hilfreich, in einer Viertelstunde drei erlebte „Anerkennungsfälle“ zu erinnern und diese auf einem Flipchart kurz zu symbolisieren (kleine Bilder, situationstypische Zeichen usw.). Wenn das damalige „zugehörige“ Gefühl klar und deutlich wiederholt werden kann, kann man ihm einen eigenen Namen geben, um die energetische Kraft, die in ihm gebündelt ist, über die Erinnerung leichter wiederbeleben zu können (z. B. Vater-Friedrich-Gefühl).*

Wie würden Sie das zugrunde liegende DGP (Deutungs-Gefühl-Programm) betiteln?

Beispiel: „Herausforderungen versetzen mich in eine angespannte Angstlage, die mich zum Erfolg trägt!“ Schreiben Sie diesen Schlüsselsatz/diese Betitelung auf und hängen Sie ihn/sie einige Tage sichtbar am Badezimmerspiegel auf.

#### ***Umgang mit Abhängigkeit***

- Wo, wann und wie habe ich echte Abhängigkeit erlebt?
- Wer hat dabei was gesagt? (Bitte diese Sätze aufschreiben!)
- Welche Gefühle hatte ich in diesen Situationen?

*Es ist hilfreich, in einer Viertelstunde drei erlebte „Ablehnungsfälle“ zu erinnern und diese auf einem Flipchart kurz zu symbolisieren (kleine Bilder, situationstypische Zeichen usw.). Wenn das damalige „zugehörige“ Gefühl klar und deutlich wiederholt werden kann, kann man ihm einen eigenen Namen geben, um die energetische Kraft, die in ihm gebündelt ist, über die Erinnerung leichter wiederbeleben zu können (z. B. Lehrer-Groß-Gefühl).*

Wie würden Sie das zugrunde liegende DGP (Deutungs-Gefühl-Programm) betiteln?

Beispiel: „Das ‚Du schaffst das eh nicht!‘ lähmt mich!“ Schreiben Sie diesen Schlüsselsatz/diese Betitelung auf und hängen Sie ihn/sie einige Tage sichtbar an Ihrer Schreibtischlampe auf.

Umgang mit  
Anerkennung

Umgang mit  
Abhängigkeit

Umgang mit  
Zuwendung

### ***Umgang mit Zuwendung***

- Wo, wann und wie habe ich echte Zuwendung erlebt?
- Wer hat dabei was gesagt? (Bitte diese Sätze aufschreiben!)
- Welche Gefühle hatte ich in diesen Situationen?

*Es ist hilfreich, in einer Viertelstunde drei erlebte „Zuwendungsfälle“ zu erinnern und diese auf einem Flipchart kurz zu symbolisieren (kleine Bilder, situationstypische Zeichen usw.). Wenn das damalige „zugehörige“ Gefühl klar und deutlich wiederholt werden kann, kann man ihm einen eigenen Namen geben, um die energetische Kraft, die in ihm gebündelt ist, über die Erinnerung leichter wiederbeleben zu können (z. B. Cornelia-Gefühl).*

Wie würden Sie das zugrunde liegende DGP (Deutungs-Gefühl-Programm) betiteln?

Beispiel: „Dass etwas einfach so von alleine kommt, kann ich nicht glauben. Mein Misstrauen wächst deshalb und zerstört das Spontane!“ Schreiben Sie diesen Schlüsselsatz/diese Betitelung auf und hängen Sie ihn/sie einige Tage sichtbar an Ihrem Kleiderschrank auf.

Umgang mit  
Unwirksamkeit

### ***Umgang mit Unwirksamkeit***

- Wo, wann und wie habe ich mich als unwirksam erlebt?
- Wer hat dabei was gesagt? (Bitte diese Sätze aufschreiben!)
- Welche Gefühle hatte ich in diesen Situationen?

*Es ist hilfreich, in einer Viertelstunde drei erlebte „Unwirksamkeitsfälle“ zu erinnern und diese auf einem Flipchart kurz zu symbolisieren (kleine Bilder, situationstypische Zeichen usw.). Wenn das damalige „zugehörige“ Gefühl klar und deutlich wiederholt werden kann, kann man ihm einen eigenen Namen geben, um die energetische Kraft, die in ihm gebündelt ist, über die Erinnerung leichter wiederbeleben zu können (z. B. Kassel-Gefühl).*

Wie würden Sie das zugrunde liegende DGP (Deutungs-Gefühl-Programm) betiteln?

Beispiel: „Scheitern ist eine Blamage, es löst Scham aus, weshalb ich verschwinde!“ Schreiben Sie diesen Schlüsselsatz/diese Betitelung auf und hängen Sie ihn/sie einige Tage sichtbar am Telefon auf.

## 2.1 Selffulfilling Feeling

Wir *sind* unser emotionales Ich, wir sind somit das, was wir meinen, zu sein, d. h. unser Selbstbewusstsein, aber auch das, was wir sein können, d. h. unser Gefühlskörper. Das, was wir zu sein meinen, und das, was wir tatsächlich sein können, d. h. das, was wir wollen, und das, was wir aushalten, scheinen oft durch einen schier unüberbrückbaren Graben voneinander getrennt zu sein. Und fast alle Probleme, unter denen Menschen leiden, sind letztlich auch durch diese Unüberbrückbarkeit von eigenem Wollen und eigenem Können geprägt. Das Wollen muss überprüft und das Können unseres Gefühlskörpers ins Bewusstsein gehoben werden – dann erst wird eine kohärente Entwicklung im Sinne eines emotionalen Lernprozesses möglich. Dies ist das eigentliche Thema einer modernen Pädagogik, die sich als Lebenslaufs- und Veränderungswissenschaft versteht.

Das emotionale Ich

*Es sind die „eigenen inneren Maßstäbe des Identitätserlebens“, welche die mögliche Systementwicklung (gemeint: das innere System der Deutungs- und Gefühlsmuster) in solchen Fällen zu restringieren beginnen, nicht mehr das, was an Potenzial im System selbst verborgen liegt und zur Wirkung gelangen möchte im Sinne der „future as it emerges“ (Scharmer 2009).*

Solche Behinderungen des Zukünftigen durch die Festlegungen der frühen Erfahrungen verantwortlicher Akteure stellen Erwachsenenbildung, Führungshandeln und Beratung gleichermaßen vor eine schwere Aufgabe, für deren Bewältigung die Einsichten eines emotionalen Konstruktivismus wichtige Anregungen zu geben vermögen. Ohne den selbstreflexiven Einblick in die subtilen Mechanismen der emotionalen Konstruktion der Wirklichkeit durch die beständige Einnischung des Vergangenen kann eine synergetische Entwicklung in der Regel nicht wiederhergestellt werden, denn es geht in den erwähnten Fällen nicht um Vermittlung, sondern um „Versachlichung“ und nicht selten auch „Begrenzung“ im Sinne der Minimierung der störenden Einflüsse einer emotional verzerrten Konstruktion einer gemeinsamen Wirklichkeit.

Selbstreflexive  
Einblicke

**Beispiel:** das „Ja-aber-Syndrom“

*Im Rahmen einer Beratung waren wir angefragt worden, den Prozess der Organisationsentwicklung zu begleiten. In den ersten Kontakten wurde rasch deutlich, dass das „Ob“ von Veränderungen selbst bereits bei den Führungskräften umstritten war. Zwar befassten sich alle mit den durch die neue Managementrhetorik angebahnten Veränderungen, doch zeigte sich bei den Besprechungen rasch, dass es eine Gruppe gab, die sich bereits durch den Veränderungsanspruch allein tief gekränkt fühlte. In dem „Gerede“ um Qualitätssicherung und Evaluierung erkannten sie eine Infragestellung ihres bisherigen Engagements und reagierten entsprechend bremsend nach dem Motto „Wasch mich, aber mach mich nicht nass!“. Die Darstellung von Instrumenten zur Leitbildentwicklung, zur Profilie-*

*rung des eigenen Programms oder zur Einübung von Kriterien und Verfahren der Qualitätssicherung begleiteten sie mit ständigen Ja-aber-Statements, sodass die Veränderungsbemühungen mehr und mehr einer von nur wenigen wirklich getragenen, hilflosen Pflichtübung zu gleichen begannen. Die in dem Anliegen der Organisationsentwicklung für sie enthaltene Infragestellung drohte das Ganze zum Scheitern zu bringen. Es bedurfte deshalb einigen Aufwandes durch wertschätzende Aktivitäten einerseits sowie durch die Verlangsamung des gesamten Entwicklungsprozesses andererseits, um wirklich alle Beteiligten im Prozess zu halten.*

Primärkonstruktion

Führungskräfte und Berater müssen die Auswirkungen von Verhaltensfestlegungen, sogenannten Primärkonstruktionen, gegenüber Veränderungsanliegen erkennen und deren potenziell bremsenden oder widerständigen Auswirkungen „in Rechnung stellen“. Dabei ist es wichtig, die vorhandenen Haltungen und Einstellungen der Akteure auch als Ressourcen in den Blick zu rücken und wertzuschätzen. Dass jemand sein bisheriges berufliches Engagement infrage stellt und grundsätzlich alles auf den Prüfstand stellt, nur weil ihm ein besseres Argument begegnet, kann nach aller Erfahrung selten erwartet werden. Veränderung kann nur gelingen, wenn das Anliegen, um welches es geht, auch im Hinblick auf die in ihm enthaltenen Infragestellungen der Primärkonstrukte gesehen wird. Es fehlt häufig die Erkenntnis, dass Systemwandel auch immer die Weiterentwicklung oder gar Transformation von Primärkonstrukten beinhaltet. Wer glaubt, Ja-aber-Positionen ließen sich durch bloße Argumentation oder gar Anweisungen verändern, wird mit seinem Veränderungsanliegen scheitern.

Systemwandel =  
Transformation von  
Primärkonstrukten



Merksatz

Nachhaltiger Wandel und Veränderungen von Systemen können nur gelingen, wenn auch die Primärkonstruktionen, durch welche die Verantwortlichen in ihren inneren Möglichkeiten festgelegt sind, in den Blick geraten.

Problemtrance

Was ist zu tun? Der Ausgangspunkt für das Schlittern in unsere bewährten emotionalen Beleuchtungen sind meist unsere Gedanken. Diese manifestieren sich in Worten und Beschreibungen, denen wir eine Bedeutung zuschreiben, die bereits vor der als bedrängend erlebten Situation in uns lauerte. Durch das beständige Wiederholen sowie ihre Thematisierung in nicht enden wollenden Dialogen mit Vertrauten oder gar Therapeuten können wir uns geradezu in eine Problemtrance hineindenken und brauchen dann auch nicht lange auf die dazu passenden Gefühle zu warten, wobei wir übersehen, wie banal die dabei auslösend wirkenden Sprach- und Gedankenspiele tatsächlich zu Werke gehen.

Gedanken-Surfen

Diese Überlegungen beschreiben die Funktionsmechanismen unseres Gedanken-Surfens, mit dem wir uns und andere in Gefühlszustände hineinzusteigern vermögen. Es sind unsere Worte, durch die wir das uns Begegnende fokussieren – bzw. „auf den Begriff bringen“ –, und es sind unsere äußeren und häufig auch inneren Dialoge, über die wir den vertrauten Gefühlslagen in uns gewissermaßen Berech-



tigung zu verleihen versuchen. Doch die dabei artikulierten Gedanken sind lediglich Wörter, Beschreibungen, Sinnstiftungen, welche angemessen sein können, aber nicht müssen – oft genug enthalten sie auch überwertige Beurteilungen, die einer lauenden Angst entspringen. Diese vertrauten Weisen des Fühlens führen uns oft zu bekannten, aber unangemessenen Reaktionen. Diese erfüllen nur eine einzige Funktion: Mit ihnen stellen wir für uns Eindeutigkeit her. Dieses Verfahren ist zwar abwegig, aber abkürzend. Gefühle treten an die Stelle einer gründlichen Analyse der Situation, verschaffen uns aber immerhin eine rasche Klarheit, wie wir meinen. In dieser Unmittelbarkeit der emotionalen Konstruktion der Wirklichkeit scheint sich das für das Überleben wichtige Moment des Intuitiven Ausdruck zu verschaffen. In Gefahrenlagen war es für den frühgeschichtlichen Menschen – oder gar das Vorläufertier – überlebensnotwendig, unmittelbar zu reagieren – alles andere konnte tödlich sein. Dieses Primat der unmittelbaren intuitiv-emotionalen Reaktion bestimmt auch heute noch unser Fühlen und Handeln, obgleich die Komplexität und Dynamik des modernen Zusammenlebens uns in wesentlich variantenreichere und unübersichtlichere Lagen führen als solche einer steinzeitlichen Ich-oder-du-Alternative.

Primat der unmittelbar intuitiv-emotionalen Reaktion

Indem wir die uns begegnende Welt intuitiv-emotional konstruieren, stellen wir für uns Gewissheit her. Dieser Gewissheit liegt allerdings in Wahrheit eine noch unbewiesene Hypothese zugrunde, nämlich die Annahme, dass sich uns das Leben in immer gleicher Weise zumutet. Dann stellt sich uns der sich wiederholende Konflikt mit unterschiedlichen Kollegen als Ausdruck der Widrigkeit der Umstände dar, die eben so sind, wie sie für uns, d. h. für unsere innere Logik der Wirklichkeitskonstruktion, „sind“. Ähnliches gilt für nahe Beziehungen, bei denen wir oft in ähnliche Gefühlslagen geraten, obgleich die Partner oder Partnerinnen andere sind. Wir legen uns die in Kommunikationsbeziehungen üblichen Auseinandersetzungen nach unseren eigenen inneren Maßgaben zurecht und reagieren nach den in diesen lauenden Gefühlen, nicht nach dem, was den Intentionen des Gegenübers zu entsprechen vermag. So verdächtigen wir das Gegenüber beständig, da wir erwarten, dass auch er oder sie uns bestätigen wird, was wir als tiefe Befürchtung in uns tragen. Und das Gegenüber tut uns stets diesen Gefallen, da wir sein Verhalten stets in selektiver Weise so fokussieren, dass wir es verstehen können. Und verstehen können wir nur das, was letztlich in uns ist. Und so denken und fühlen wir regelrecht herbei, was wir zu vermeiden hoffen.

Gewissheit – ein persönliches Konstrukt

Doch die Gefahr, die wir wittern, muss nicht wirklich eintreten, wenn wir nicht unseren Teil dazu beitragen. Hier setzt die *erste Spielart einer emotionalen Kompetenz* ein: der Ausstieg aus dem Gedanken-Surfen, indem wir uns bewusst dabei beobachten, wie wir uns denkerisch Erklärungen und Begründungen zurechtlegen, Ursachen vermuten und Zuschreibungen vornehmen. Wir versuchen dabei, unsere Gedanken als das zu beobachten, was sie sind: Konstrukte, die wir durch unser eigenes Grübeln, Bewerten und Katastrophisieren erzeugen. Mit ihnen bringen wir uns in eine innere Lage gegenüber dem Geschehen, die mit zumeist eher negativen bzw. destruktiven Gefühlen für uns verbunden ist. Doch auch die euphorische

Erste Spielart einer emotionalen Kompetenz

Zurückhaltendes  
Denkens

Deutung funktioniert oft solchermaßen gedankeninduziert. *Es ist jedoch denkbar, den Teufelskreis durch andere Gedanken zu durchbrechen.* Hilfreich sind dabei innere Dialoge mit sich selbst, in denen man sich an die bekannten Verhör-Tendenzen der eigenen Wahrnehmung erinnert und sich gewissermaßen selbst „auf andere Gedanken bringt“. Dieses *gedankliche Um-Switchen* erfordert einige Übung, es kann aber allmählich zu einer veränderten Realitätswahrnehmung bzw. zur Wahrnehmung einer anderen Realität führen, zu einem sozusagen „zurückhaltenden Denken“.

Ausstiege aus dem Gedanken-Surfen	Gedankenarbeit: Nicht- bzw. Umdenken
Welche spontanen Gedanken befallen mich?	Was bleibt mir, wenn ich dies nicht denke?
Welchen Beurteilungstendenzen folgen diese?	Kann ich die Situation ohne Wertung beobachten?
Wann hatte ich ähnliche Gedanken zum letzten Mal?	Kann ich ohne Prophecy-Tendenz beobachten?
Was waren die Konsequenzen?	Kann ich bewusst etwas Positives denken?
Was nutzen mir diese Gedanken?	Kann ich beobachten, was sich dadurch verändert?

**Abb. 3:** Vom Gedanken-Surfen zur Gedankenarbeit

### Beispiel:

*Konrad, ein Mittdreißiger, ist seit Kurzem in einem neuen Unternehmen der Versicherungsbranche tätig. Vorausgegangen war eine längere Phase der beruflichen Unzufriedenheit und der Suche nach einem neuen Arbeitsplatz. In dem Betrieb, in dem er früher tätig gewesen war, häuften sich in letzter Zeit die Schwierigkeiten, er hatte das Gefühl, dass Kollegen ihn mobben würden. Besonders quälend empfand er die Illoyalität eines Kollegen, mit dem er in der Vergangenheit erfolgreich und in gegenseitiger Unterstützung kooperiert hatte. Immer wieder erappte er sich dabei, wie er in imaginierten Gesprächen diesen Kollegen zur Rede stellte und um Anerkennung und auch Dankbarkeit buhlte. Dabei fielen auch harte Worte, die in ihm letztlich das Gefühl stärkten, dass ihm ein unmögliches Unrecht angetan werde, woraus die Charakterlosigkeit dieses Kollegen spreche. Anfangs weigerte sich Konrad, sich einer nüchternen Beobachtung dieses Gedanken-Surfens wirklich zu stellen, zu stark war das Gefühl einer berechtigten Entrüstung*

*in ihm wirksam. Er fühlte sich im Recht, wenn er sich seinen Gedanken hingab, und zunächst konnte er überhaupt nichts damit anfangen, dass sein Coach ihm nahelegte, diese Gedanken einmal einfach aufzuschreiben und sich die Fragen zu stellen: Welche spontanen Gefühle befallen mich? Welchen Beurteilungstendenzen folgen diese? Wann hatte ich ähnliche Gedanken und Gefühle zum letzten Mal? Was waren die Konsequenzen? Was nutzen mir diese Gedanken? Besonders schwertat er sich mit einer nüchternen Betrachtung der Konsequenzen seiner Entrüstung. Und auch die Frage nach ihrem „Nutzen“ ließ er anfangs gar nicht an sich heran. Was sollte ihm seine Entrüstung schon nutzen, fragte er aufgebracht den Coach. Doch nach einiger Zeit erkannte er, dass es eine Tendenz in seiner Persönlichkeit gab, die ihn immer wieder in der Rolle eines tragischen Verlierers zurückließ. „Mir geschieht Unrecht!“ – so lautete das Motto, welches ihm dazu verhalf, ein tiefes Gefühl der Plausibilität zu empfinden. Schließlich war sein ganzes Lebensgefühl irgendwie durch diese Empfindung charakterisiert, er kannte dieses Gefühl nur zu gut, er war dieses Gefühl. Der Nutzen, den er so lange leugnete, war der, dass er sich in der vertrauten, guten Opferrolle wiederfinden konnte und damit ganz „bei sich“ blieb – um einen hohen Preis.*

*Nachdem er diese Einsicht allmählich zulassen konnte, gelang es ihm, die misslichen Situationen stärker daraufhin zu scannen, welches Potenzial diese ihm offerierten, um in die vertraute Tragik abzugleiten. Seinen „Abschied von der Opferrolle“ (Kast 1998) erarbeitete er sich mühsam, indem er zunächst eine quasi experimentelle Haltung zu seinen Gedanken entwickelte. Es gelang ihm jeden Tag besser, diesen Gedanken den Nimbus der Berechtigung oder gar Entrüstung bereits im Ansatz zu nehmen und einfach interessiert darauf zu achten, was da so an Überlegungen, inneren Dialogen und Katastrophisierungen in ihm aufkam, wenn er sich seinen Gedanken überließ. Allmählich hörte er damit auf, sich ihnen einfach so zu überlassen. Stattdessen fragte er sich: „Was bleibt mir, wenn ich diese Gedanken nicht denke? Kann ich die Situation ohne Wertungen beobachten? Kann ich ohne Prophecy-Tendenz beobachten? Kann ich bewusst etwas Positives denken? Kann ich beobachten, was sich dadurch verändert?“ Besonders die Frage „Kann ich etwas Positives denken?“ bereitete Konrad zunächst große Schwierigkeiten, und er musste einsehen, dass er eigentlich das Positive nur in kleiner Dosierung auszuhalten gelernt hatte und sich deshalb nur in der inneren Balance befand, wenn es in seinem Leben auch etwas zu lamentieren gab – eine schwere Einsicht, die ihn auch mit tiefem Bedauern über all die versäumten Chancen für ein gelingendes Leben erfüllte.*

Gewissheit ist ein emotionales Konstanzerleben. Der Mensch lernt mit der Zeit, sich auf sich und sein Erleben zu verlassen, und es ist dieses Gefühl der Konstanz, aus dem heraus er sein tägliches Erleben beleuchtet und deutet.



Da dabei nur das zu leuchten vermag, was zuvor sich hat entwickeln können, ist unser aktuelles Erleben stets auch inaktuell – es transportiert Stoffe unseres vergangenen Erlebens. Unser Blick in das Jetzt ist immer auch ein Blick aus unserer eigenen inneren Vergangenheit heraus. So erleben wir im Freund die emotionalen Spuren vergangener Bindungen und in der Anforderung des Vorgesetzten auch die frühe Angst des Versagens. Begegnungen sind deshalb zumeist nur für das eigene Selbst authentisch, auf das Gegenüber vermögen wir uns nicht zu beziehen. Wir nehmen zwar sein Ansinnen wahr und verstehen seine Aufforderung, doch plausibel wird uns diese nur zu unseren eigenen inneren Bedingungen. Sich trennen und neu beginnen führt einen deshalb stets auch in Wiederholungen dessen, von dem man glaubte, sich zu befreien. Das von Paul Watzlawick zitierte japanische Sprichwort „Es ist besser, hoffnungsfroh zu reisen, als anzukommen“ (Watzlawick 1983, S. 66) kann deshalb auch als Umschreibung dieses stetigen Rückfalls in die eigene Gewissheit interpretiert werden. Er fragt:

*„Wenn also nicht einmal Rache süß ist, wieviel weniger dann noch das Ankommen am vermeintlich glücklichen Ziel? Deshalb: Vor Ankommen wird gewahrt. Und, nebenbei bemerkt, warum glauben Sie wohl, nannte Thomas Moore jene ferne Insel der Glücklichkeit Utopia, das heißt ‚Nirgendwo‘?“ (ebd., S. 70).*

Erkennen =  
Wiedererkennen

Wir sind emotional „nirgendwo“ sonst zu Hause als in uns selbst. Nur das Eigene ist für uns konstant und plausibel, was wir nicht wiedererkennen können, können wir nicht erkennen. Es ist deshalb das Wiedererkennen, das unsere Wahrnehmung leitet, und es ist unsere eigene Gewissheit, unsere eigene Plausibilität, die unsere Reaktion bestimmt. Nicht „etwas“, eine Situation, ein Argument oder eine Aktion, *ist* – mehr oder weniger – plausibel, die Plausibilität ist vielmehr bloß eine Reflexion des Vertrauten in dem uns neu Begegnenden. Plausibilität ist die innere Stimmigkeit, nicht das nach vermeintlich objektiven Gesichtspunkten Einleuchtende oder Überzeugende. Wir *nehmen* wahr, das Wahre *gibt* sich uns nicht – auch wenn wir uns gegenüber anderen und anderem gerne so verhalten, als käme *unseren* Gewissheiten eine übergeordnete Gültigkeit zu. Wir streiten und kämpfen mit anderen um diese übergeordnete Gültigkeit unserer Wahrnehmung, statt dass wir erkennen, wie verwandt wir uns in diesem Tun der selbstbezogenen Auffassung unserer Welt sind.

„Niemand kann letztlich aus seiner Haut heraus“ sagt die Volksweisheit, doch unsere Gewissheit erwarten wir auch stets vom anderen, wir erwarten, dass er zu *unseren* inneren Möglichkeiten „passt“. Er ist verantwortlich für das, was und wie wir fühlen, denken und handeln. „Hätte er doch nur ...!“ Oder: „Warum hat er nicht ...?“ In der Haltung einer erstaunten oder gar anklagenden Frage sehen wir die Ursache für unsere Gefühle der Inkonstanz und der Widrigkeit meist im Gegenüber und fühlen, wie wir fühlen, denken, was wir denken und tun, was wir zu tun gewohnt sind. Diese Ketten eines inneren Assoziierens gehen oft auch mit einem inneren Dialog einher, in dem wir uns die Gründe für unsere Sicht der Dinge immer und immer wieder zurechtlegen und die Argumente solange hin und her

drehen, bis alles für uns wieder stimmig ist. Spätestens dann, wenn wir wieder in unserer Stimmigkeit angekommen sind, sind wir auch wieder ganz in unserer Gewissheit, und spätestens dann ist alle Irritation von uns gewichen. Aber spätestens dann bleibt auch alles, wie es war – verborgen hinter den blinden Flecken unserer Art (für) „wahr zu nehmen“.

### Übungsaufgabe 5

Übungsaufgabe

Das folgende Tool C leitet Sie an bei dem Versuch, aus bewährten inneren Assoziationsketten („Gedanken-Surfen“) auszusteigen. Die Aufforderung „Erfinden Sie sich Ihre ‚schwierigen Kollegen‘ neu und üben Sie den Emergenzblick!“ gibt Ihnen die Möglichkeit, anhand eines konkreten eigenen Erlebens auszuloten, welche emotionalen Anforderungen mit einem emotionalen Lernen, welches stets auf die Veränderung „bewährter“ Formen des Fühlens bezogen ist, einhergehen. Beschreiben Sie möglichst genau die Widerstände und Schwierigkeiten und skizzieren Sie, welche Unterstützung Ihnen helfen könnte, zu einem wahrhaft tiefenwirksamen Lernschritt vorzustoßen.

### Tool C: Erfinden Sie sich Ihre „schwierigen Kollegen“ neu und üben Sie den Emergenzblick!

Die neueren Veränderungstheorien, wie sie im MIT in Boston entwickelt wurden, (vgl. Senge u. a. 2008; Scharmer 2009) stärken einen neuen Blick auf den Wandel. Dieser Blick ist intransitiver, nicht transitiver Art. Dies bedeutet, dass der Veränderung gewissermaßen das Objekt abhandengekommen ist. „Verändern“ bezeichnet somit nicht länger eine Handlung, in der etwas verändert wird, sondern beschreibt einen Prozess, in dem sich das beobachtende und beurteilende Subjekt selbst verändert.

Die Basis dieses intransitiven Zugangs zur Veränderung ist eine erkenntniskritische Sicht der Dinge. Dies bedeutet: Kluge Führungskräfte blicken nicht mehr auf den sich ändernden oder zu verändernden Kontext, sondern lenken die Betrachtung auf die Frage, wie sie selbst zu ihren Beobachtungen und Beurteilungen gelangt sind – wohl wissend, dass Menschen sich mit ihren Beobachtungen „treu“ zu bleiben versuchen. Lieber treten wir zum wiederholten Male mit unserer emotionalen und deutenden Interpretation der Lage bekannte Dynamiken, Krisen oder gar Trennungen los, als dass wir diese unsere Art der Wahrnehmung – oder sollten wir besser sagen: *Wahrgebung?* – problematisieren oder gar loslassen.

*„Sie wollen mir doch wohl nicht sagen, dass ich mir meinen ‚schwierigen Mit-*

*arbeiter‘ selbst konstruiere? Schließlich finden auch meine Kolleginnen und Kollegen, dass man mit Herrn Schubert nicht wirklich kooperieren kann!“, warf eine Führungskraft entrüstet ein, als wir in einem Workshop die Mechanismen der Wahrgebung detailliert erläuterten. „Ich kann ihm sagen, was ich will, doch er versteht es meist falsch oder gar nicht.“ Eine Kollegin fügte hinzu: „Aber irgendwie hat der Schubert in unserem Team auch keine Chance mehr. Alle blicken irgendwie in der fragenden Erwartung auf ihn, was er wohl als Nächstes nicht verstehen werde. Manchmal habe ich den Eindruck, dass der arme Mann eigentlich tun und lassen kann, was er will, er ist ‚abgestempelt‘.“ Einer der Coachs ergänzte: „Ja, das ist eine interessante Frage: Wie lassen Sie das Team, den Kollegen überhaupt noch ‚in Erscheinung treten‘? Vielleicht sollten wir uns die Zeit nehmen, alle gemeinsam das EMERGENZ-Blicken zu üben?“*

Das EMERGENZ-Blicken ist eine ganzheitliche Betrachtung des Gegenübers, bei welchem zwei Blickweisen gleichzeitig angewandt werden: das selbstein-schließende Blicken (Frage: „Wie blicke ich routinemäßig auf ‚schwierige Mitarbeiter‘ und seit wann habe ich das?“) und das potenzialerschließende Blicken (Frage: „Was übersehe ich und warum?“).

Kluge Führung basiert zu großen Teilen auf den Fähigkeiten der Führungskräfte, emergent zu schauen. Das Emergenzblicken ist ein suchendes Schauen, das sich beständig die Frage stellt, welche eigenen Erfahrungen in dem sich mir aufdrängenden Urteil wieder einmal zum Ausdruck kommen wollen – mit dem Ziel, diese Verzerrung der Wahrnehmung des Gegenübers gewissermaßen stets bei der Konstruktion der Wirklichkeit „in Abzug zu bringen“. Dadurch kann sich das Gegenüber tatsächlich verändern, d. h. in einer anderen Weise in Erscheinung treten.

Der Emergenzblick ist ein suchender Blick, der nicht nur auf das Gegenüber, sondern zugleich auf die eigenen inneren Prozesse blickt. Dadurch werden spontane Gewissheiten erschüttert, und das Vertraute kann sich neu zeigen.

Einen ersten Selbst-Check, wie es um die eigenen Fähigkeiten beim emergenten Blicken bestellt ist, ermöglichen folgende Fragen:

Wie steht es um meinen Emergenzblick?		--	-	+	++
Entrümpelung	Ich bin mir der „Altlasten“ (alten Erfahrungen, Bildern etc.) meines Denkens, Fühlens und Handelns bewusst und habe erreicht, dass diese sich nur noch selten einmischen und meinen Blick trüben.				

<b>Musterbrechen</b>	Ich kann eigene Muster (spontane Urteilsbildung, Handlungsimpuls etc.) gezielt unterbrechen und ganz anders (als von mir selbst erwartet) reagieren.				
<b>Entemotionalisierung</b>	Es gelingt mir, zu erkennen, wann Gefühle mein Urteil und mein Handeln zu bestimmen beginnen, und ich kann gezielt in die Nichtreaktion gehen und ein Downcooling einleiten.				
<b>Ritualisierung</b>	Ich habe feste Verhaltensroutinen entwickelt, um mich von den Einflüsterungen meiner eigenen Emotionen und Erfahrungen sowie denen anderer zu distanzieren.				
<b>Gegenentwürfe</b>	Ich bin in der Lage, ganz andere Erklärungen und Eindrücke zu dem Verhalten eines Gegenübers zu entwickeln als diejenigen, die sich mir spontan aufdrängen.				
<b>Erwartungserwartung</b>	Ich reflektiere die wechselseitigen Erwartungsverstrickungen und kann mich von ihnen lösen.				
<b>Neukonstruktion</b>	Es gelingt mir, in Ruhe und Gelassenheit zu einer Neukonstruktion des zunächst Erwarteten oder gar Befürchteten zu gelangen.				
<b>Zutrauen</b>	Ich kann auch verzeihen und neues Zutrauen zum Gegenüber entwickeln, weil ich gelernt habe, den eigenen Bildern zu misstrauen und die Macht, die sie über mich haben, zu unterbinden.				

Führungskräfte, die das emergente Blicken geübt haben, sind zurückhaltender und auch zögerlicher in ihrem Urteil. Ihnen ist ihr „Voice of Judgement“, wie Peter Senge u. a. es nennen, abhandengekommen; und dadurch sind sie in der Lage, deren Rat zu folgen, wenn sie feststellen:

*“In practice, suspension requires patience and willingness not to impose preestablished frameworks or mental models on what we are seeing. If we can simply observe without forming conclusions as to what our observations mean and allow ourselves to sit with all the seemingly unrelated bits and pieces of information we see, fresh ways to understand a situation can eventually emerge”* (Senge u. a. 2005, S. 31).

C. Otto Scharmer spricht in diesem Zusammenhang vom „Downloading“, durch welches wir das jeweils Neue an uns herantreten lassen. Er schreibt: *„Unser Handeln und Denken basiert häufig auf Gewohnheitsmustern. Ein vertrauter Stimulus löst eine gewohnte Reaktion aus. Wollen wir jedoch zukünftige Möglichkeiten wahrnehmen und aus einer entstehenden Zukunftsmöglichkeit heraus handeln, bildet dieses ‚Runterladen‘ ein Hindernis, da es zu einem ständigen Wiederholen von Mustern aus der Vergangenheit führt“* (Scharmer 2009, S. 124).

Darum geht es dem emergenten Schauen. Diesem liegt eine Haltung zugrunde, in der sich die Führungskraft weniger sicher und beurteilend präsentiert als fragend und beobachtend. Natürlich verschwinden dadurch nicht alle Schwierigkeiten, und es gibt auch weiterhin Menschen, die sich uns in den Weg stellen, nicht kooperieren oder uns gar sabotieren. Gleichwohl gilt:

Führungskräfte, die den emergenten Blick beherrschen, ersparen sich und anderen vorschnelle Urteile, endlose Wiederholungserfahrungen (Motto: „Ich habe immer wieder in regelmäßigen Abständen ähnliche Probleme in meinem Führungsalltag“), und sie können sich darin üben, durch eine gezielte „Umfokussierung“ andere Aspekte am Gegenüber stärker hervortreten zu lassen und dadurch auch die Beziehung selbst zu verändern und so Führung überhaupt erst möglich werden zu lassen.



## Musterlösungen zu den Übungsaufgaben

### Übungsaufgabe 1

Beleuchten Sie den in der Überschrift angedeuteten Gegensatz zwischen dem inneren „Drang zur Wiederholung“ und der Anforderung moderner Gesellschaften und Arbeitsmärkte, Menschen auf die „Bewältigung des Unplanbaren“ wirksam vorzubereiten. Untersuchen Sie die These, dass eine solche Vorbereitung zwingend eine stärkere Outcome-Orientierung von Bildungspolitik und Erwachsenenbildung erfordert, und skizzieren Sie, welche drei bis fünf Anforderungen sich für ein verändertes – stärker „tiefenwirksames“ – Lernen Erwachsener im Blick auf die Institutionen der Erwachsenenbildung und die in diesen Tätigen ergeben.

### – Lösungsvorschlag –

Die Outcome-Orientierung relativiert den Glauben, dass es die Perfektionierung der Vorgaben (Curriculum, Input etc.) sei, welche den Lernerfolg fördert oder gar gewährleistet. Demgegenüber tritt der nüchterne Blick auf das Können des Einzelnen in den Vordergrund – unabhängig von der Frage, wie der dieses erwerben konnte und ob er auch die geforderten Präsenzzeiten erbracht hat. Wesentliche Konsequenzen dieses kompetenzorientierten Paradigmenwechsels sind z. B.:

- (1) die Anerkennung informell erworbener Kompetenzen;
- (2) die Neuregelung von Zugangsberechtigungen;
- (3) die Zertifizierung konkreter Fähigkeiten und Fertigkeiten;
- (4) der Wandel des Lehrens zur Lernbegleitung;
- (5) die Bereitstellung neuer Lerndienstleistungen zur Initiierung, Förderung und Ermöglichung von Selbstbildung und Selbstlernen.

### Übungsaufgabe 2

Beschreiben Sie die Rolle des Emotionalen im Rahmen einer subjektorientierten Outcome-Didaktik. Benutzen Sie das folgende „Tool“ (aus Arnold 2011a, S. 155 ff.), um einen ganzheitlichen Blick auf sich selbst und ein Gegenüber (einen Lernenden bzw. einen Kollegen) zu üben, und übernehmen Sie dabei die vorgestellte Rolle eines Klienten in einem Beratungsprozess.

– *Lösungsvorschlag* –

Bei dieser Bearbeitung entsteht eine individuelle Lösung. Dabei sollten Sie dem durchgängigen emotionalen Gehalt Ihrer emotionalen Konstruktion von Lern- und Führungsmöglichkeiten „auf die Spur kommen“. Sie ist Ausdruck von inneren Stimmen und Parolen, die sich auch an unserem Familien- und Lebensalltag orientieren, denn wir handeln stets nach denselben Grundeinsparungen und emotionalen Gewissheiten – persönlich und professionell.

### Übungsaufgabe 3

Nehmen Sie zu dem oben genannten Fall Stellung, indem Sie eine Erwachsenenbildungsmaßnahme skizzieren, in der die Selbstreflexivität von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern gestärkt werden kann. Beschreiben Sie recht konkret drei bis fünf Kompetenzen, die in der skizzierten Maßnahme entwickelt werden sollen, und begründen Sie Ihren Ansatz im Rahmen einer Erwachsenenendidaktik zweiter Ordnung.

– *Lösungsvorschlag* –

Entscheidend ist die Lösung des erlebten Geschehens von dem- oder derjenigen, der/die es berichtet. Dieses kann z. B. durch systemische Methoden erreicht werden, bei denen andere Teilnehmer zu der geschilderten Lage assoziieren, diese rekonstellieren (z. B. in einem Rollenspiel). Dadurch können wesentliche Kompetenzen einer emotionalen Bildung angebahnt und geübt werden, die z. B. die Fähigkeit stärken,

- zwischen eigenem Erleben und den sich einmischenden Gedanken und Interpretationen einerseits und den auch für andere evidenten Gegebenheiten andererseits unterscheiden zu können;
- die bevorzugten Formen der eigenen Deutung oder gar Dramatisierung von bedrängenden Lagen (Kritik, Konflikt, Unwirksamkeit etc.) nüchtern zu erkennen und die Verantwortung für diese subjektiven Akzentuierungen oder Verzerrungen zu übernehmen;
- andere Interpretations- und Verhaltensmöglichkeiten zu erkennen, an sich heranzulassen und diese zu erproben – selbst wenn sich zunächst alles in einem selbst dagegen sträubt.

Ein solcher Kompetenzentwicklungsprozess entspricht einer Didaktik zweiter Ordnung, da er sich nicht von einem Inhalt oder einer Anforderung her entwickelt, sondern die tatsächlichen Verhaltensweisen vom Lernenden her zu transformieren versucht und eine konkrete Entwicklungsaufgabe fokussiert.

**Übungsaufgabe 4**

Führen Sie anhand des Tools B (aus Arnold 2011a, S. 123 f.) eine „Selbstarchäologie“ durch und beschreiben Sie die möglichen Auswirkungen der dabei ermittelten „Deutungs-Gefühl-Programme“ (ebd., S. 20 f.) auf das Reagieren in – konfliktiven – Lehr- und Führungssituationen.

**– Lösungsvorschlag –**

Mit dieser Selbstarchäologie entwickeln Sie eine ganz persönliche Matrix Ihrer Maschengefühle und können nicht nur den emotionalen Einsparungen Ihrer routinemäßigen Formen des Reagierens, sich Ent-Rüstens, Nachtragens, Sich-Abbremsens etc. auf die Spur kommen; Sie haben auch Gelegenheit, gezielt die Ausdrucksformen und Wirkungen in Lehr- und Führungssituationen zu erkennen. Diese Übung kann innere Türen öffnen und den Zugang zu anderen Formen des Umgangs mit „schwierigen“ Situationen eröffnen. Wichtig ist deshalb zweierlei: Erstellen Sie eine Liste zu den Rubriken „Umgang mit Anerkennung“, „Umgang mit Abhängigkeit“ etc. und ordnen Sie diesen die bevorzugten eigenen Deutungs-Gefühl-Programme zu. In einem weiteren Bearbeitungsschritt suchen Sie aus Ihrer Erinnerung konstruktive oder als belastend empfundene Lehr- und Führungssituationen und beschreiben die Ausdrucksform des jeweiligen Musters (DGPs) in dieser konkreten Situation.

**Übungsaufgabe 5**

Das folgende Tool C leitet Sie an bei dem Versuch, aus bewährten inneren Assoziationsketten („Gedanken-Surfen“) auszusteigen. Die Aufforderung „Erfinden Sie sich Ihre ‚schwierigen Kollegen‘ neu und üben Sie den Emergenzblick!“ gibt Ihnen die Möglichkeit, anhand eines konkreten eigenen Erlebens auszuloten, welche emotionalen Anforderungen mit einem emotionalen Lernen, welches stets auf die Veränderung „bewährter“ Formen des Fühlens bezogen ist, einhergehen. Beschreiben Sie möglichst genau die Widerstände und Schwierigkeiten und skizzieren Sie, welche Unterstützung Ihnen helfen könnte, zu einem wahrhaft tiefenwirksamen Lernschritt vorzustoßen.

**– Lösungsvorschlag –**

Der Selbst-Check gibt Ihnen die Möglichkeit, die eigene Fähigkeit des emergenten Blickens selbstkritisch zu analysieren und zu bilanzieren. Sollten Ihre Selbsteinschätzungen überwiegend im negativen Bereich (–/– –) liegen, dann markieren Sie die entsprechenden Items – Ihre persönliche Entwicklungsaufgabe auf dem Weg zu einer emotional kompetenten Führungs- und Lehrkraft.

**Übungsaufgabe 6**

Beleuchten Sie am Beispiel des Themas „Lernwiderstand“, in welcher Weise Rekonstellierungen des Lehrenden sich hier festlegend auf den Lernenden und dessen Potenzialerschließung und Kompetenzentwicklung auswirken können. Recherchieren Sie dazu zum Thema „Lernwiderstand in der Erwachsenenbildung“<sup>6</sup> und prüfen Sie die emotions- und beobachtertheoretische Angemessenheit der dort vorgetragenen Sichtweisen und Empfehlungen. Skizzieren Sie, wie eine „angemessene“ Umgangsweise mit dem Phänomen des Lernwiderstandes aussehen könnte, die auch den vorgetragenen Argumenten eines emotionalen Konstruktivismus Rechnung zu tragen vermag.

**– Lösungsvorschlag –**

Eine gründliche Bearbeitung dieses Themas fokussiert z. B. auf das Gedanken-Surfen (Abbildung 3) und rückt die eigenen Erfahrungen und Bilder, die Dozenten aufgrund ihrer Erfahrung (mit Lernenden oder als Lernende) bereits in sich tragen in den Mittelpunkt. Eine kritische Analyse der Konzepte und Theorien über Lernwiderstand spürt diese festlegenden Bilder auf. Zugleich rekonstruiert sie, dass die meisten Texte über das Phänomen ohne eine selbstreflexive Beobachtertheorie auszukommen scheinen. Argumentiert wird im Modus der Wahrnehmung, nicht der Wahrgebung. Notwendig und hilfreich sind für eine transformative Erwachsenenbildung jedoch Strategien eines emergenten Blicks, welche die Lernenden systematisch als Potenzialträger und nicht als Symptomträger (Defizit „Lernwiderstand“) ansehen und auch ansprechen, denn es sind auch die Muster und Routinen der Ansprache, die das Problem fort dauern lassen.

**Übungsaufgabe 7**

Welche Merkmale eines emotionalen Konstruktivismus wirken sich in Lernsituationen, in denen Erwachsene zu einer Teilnahme verpflichtet wurden, wie aus? In welcher Weise können gerade die Argumentationen eines emotionalen Konstruktivismus dabei helfen, auch diese Teilnehmenden „abzuholen“? Entwickeln Sie eine didaktische Strategie – mit drei bis fünf Verfahrensschritten – und begründen Sie diese emotionstheoretisch und erwachsenendidaktisch.

**– Lösungsvorschlag –**

Wo Lernprozesse Erwachsener ohne „Freiwilligkeit“ auskommen müssen, sind emotionale Verschlussheit und Widerstände programmiert. Erwachsenenbildner müssen mit diesen Festgelegtheiten im Gegenüber umgehen lernen, sich gewis-

<sup>6</sup> Zum Beispiel [www.die-bonn.de/doks/troester0001.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/troester0001.pdf) (Aufruf am 13.12.2011).

sermaßen in deren emotionale Bewegungen hineinversetzen, um ihre erwachsendidaktischen Interventionen von innen heraus (gemeint ist: das Innen der Lernenden) zu begreifen und zu gestalten. Wichtige Verfahrensschritte sind:

1. wertschätzende Bezugnahme und Gesprächsanlässe, um die Lebenswelten der Lernenden zu verstehen;
2. Lösungsgespräche beginnen mit Vorschlägen, die einen Unterschied zu den bisherigen Lösungsversuchen und Erfahrungen markieren;
3. Begleitung, Simulation und Erprobung alternativer Erklärungs- und Handlungsperspektiven.

### Übungsaufgabe 8

Welche Bedeutung kann wissenschaftliches Erklärungswissen angesichts dieser Mechanismen der Wahrnehmung und der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit in Lern- bzw. Veränderungsprozessen spielen? Skizzieren Sie Anforderungen an eine Erwachsenen didaktik, die das beschriebene „Um-Switchen“ auslösen oder unterstützen kann.

#### – Lösungsvorschlag –

Zu dieser Aufgabe ist eine individuelle Lösung nötig. Diese sollte sich mit der Hochschätzung des wissenschaftlichen Erklärungswissens und der Handlungsrelevanz des alltäglichen Lebensweltwissens auseinandersetzen und auch zu dem Hinweis gelangen, dass Veränderung ihre transformative Kraft nur dann entfalten kann, wenn das Neue eine Resonanz im Alltäglichen zu erreichen vermag.

### Übungsaufgabe 9

Schildern Sie anhand des selbst gewählten Beispiels einer Praxissituation aus der Erwachsenenbildung, in welcher Weise in dieser den unterschiedlichen Reflexionsdimensionen Rechnung getragen wird. Skizzieren Sie auch gegebenenfalls Ansatzpunkte für eine spürbare „Vervollständigung“ des Reflexivitätsgehalts des analysierten Beispiels.

#### – Lösungsvorschlag –

Auch zu dieser Aufgabe gibt es keine Standardlösung. Möglich wäre etwa die Schilderung eines Beispiels aus der politischen Bildung, in dem die „Problemreflexion“ (z. B. politische Willensbildung) in der Bearbeitung um die „Selbstrefle-

xion“ der eigenen Formen der Interessenartikulation und -durchsetzung im beruflichen und kommunalen Alltag ergänzt wird und gleichzeitig sich im Seminarge-schehen selbst aktualisiert („Gruppenreflexion“). „Bildung“ würde die Wertdi-mension der Interessenpolitik deutlicher fokussieren und auch auf die Möglichkei-ten eines reflektierten, verantwortlichen Handelns vorbereiten.

### Übungsaufgabe 10

Analysieren Sie mithilfe des folgenden Tools (aus: Arnold 2011a, S. 147 ff.) die Körpersprache einer Ihnen bekannten Lehr- oder Führungsperson. Lassen Sie sich auch selbst von einem Kollegen oder einer Kollegin „in Aktion“ begutach-ten.

#### – Lösungsvorschlag –

Diese Aufgabe ist ebenfalls individuell zu bearbeiten; eine Musterlösung gibt es nicht. Achten Sie darauf, dass Sie zu sämtlichen Aspekten eine Beobachtung no-tieren.

### Übungsaufgabe 11

Illustrieren Sie die fünf Bereiche einer emotionalen Intelligenz nach Goleman

- a) für den Umgang von Lehrenden mit erwachsenen Lernern und
- b) für die Führungspraxis.

#### – Lösungsvorschlag –

Eine Lösung dieser Aufgabe sollte folgende Form aufweisen:

„Die eigenen Emotionen kennen“:

Lehrende sind zurückhaltend mit Bewertungen und achten insbesondere darauf, ihre Enttäuschungen als selbst gemachte Reaktionen zu erkennen und sie dem Ge-genüber zu „ersparen“. Ähnlich ist es für Führungskräfte wichtig, klare eigene emotionale Eintrübungen oder Erregungen bei Gesprächen über Leistungsversa-gen oder in Konfliktlagen zu kennen und zu kontrollieren.

„Emotionen handhaben“:

Lehrende müssen darin geübt sein, sich von Enttäuschungen und Rückschlägen rasch zu „erholen“, da sie dem Lernenden energiestiftend und wertschätzend be-

gegenen müssen, um dessen Enttäuschung und Selbstaufgabe vermeiden zu helfen. Ähnlich gilt es, Führungssituationen von „Angst“, „Schwermut“ oder „Gereiztheit“ frei zu halten, da erfolgreiche Führung auf Wertschätzung, Ermutigung und Spirit basiert.

„Emotionen in die Tat umsetzen“: Etc.

### Übungsaufgabe 12

Untersuchen Sie folgende Fragen: Durch welche Maßnahmen kann sich die Lernkultur 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

#### – Lösungsvorschlag –

Genannt und begründet werden sollten wesentliche Aspekte der emotionalen Führung nach Goleman, wie sie z. B. auch in Abbildung 9 zusammenfassend aufgeführt sind. Vergleichen Sie deshalb Ihre Lösung mit den in dieser Abbildung dargestellten „Geboten emotionaler Führung“ nach Rolf Arnold.

### Übungsaufgabe 13

Wenden Sie dieses Vorgehen – gedanklich oder tatsächlich – auf einen Mitarbeiter oder Lernenden an, der ihnen „schwierig“ zu sein scheint. Beschreiben Sie zu jedem Aspekt, welche Kompetenzen man als Führungs- oder Lehrkraft benötigt, um in der geschilderten Weise zu handeln.

#### – Lösungsvorschlag –

Hier werden die Schilderung und gründliche Analyse eines eigenen bzw. selbst erlebten Falles erwartet. Es ist wichtig, dass Sie zu jedem der vier Aspekte K-L-U-G ausführen, welche Reaktion Sie auf das als schwierig empfundene Verhalten des Mitarbeiters vorschlagen, und die Kompetenz (z. B. aus Abbildung 9) beschreiben, die diese Reaktion von der Führungskraft fordert.

### Übungsaufgabe 14

Versuchen Sie, die folgenden Fragen einer spirituellen Selbstreflexion für sich selbst zunächst zu bearbeiten, um dann – in einem zweiten Schritt – darüber

nachzudenken, wie Ihre vier Dimensionen das Lernen Erwachsener im Sinne von Selbstwirksamkeitserleben und Nachhaltigkeit unterstützen könn(t)en.

– *Lösungsvorschlag* –

Diese Bearbeitung des spirituellen Reflektors führt zu einem individuellen Ergebnis. Dieses sollte Überlegungen zu allen vier Dimensionen enthalten und zugleich die konkreten Formen eines fordernden Umgangs mit anderen in Lern- und Führungssituationen beleuchten.

### Übungsaufgabe 15

Dieser Selbst-Check vermag die Aspekte in das eigene Bewusstsein zu rücken, um deren Gestaltung man sich als Führungskraft gezielt bemühen kann. Dabei kommt es nicht darauf an, das eigene Profil eines „Leadership by Flowing“ durch eine intuitive Selbsteinschätzung möglichst genau zu ermitteln. Viel wesentlicher ist vielmehr die Frage: „Wie kann ich mein tägliches Handeln verändern, um die einzelnen Merkmale eines solchen Leaderships nachdrücklicher wirksam werden zu lassen?“ Am Ende einer entsprechenden Reflexion steht deshalb kein Profil, sondern eine Art Maßnahmenkatalog zur Veränderung der eigenen Praxis – geleitet durch das Bemühen, das vertraute Eigene schrittweise anders zu gestalten. Schreiben Sie deshalb zu jedem dieser acht Aspekte auf, was Sie konkret oder im Rahmen eines selbst gewählten Ausgangsbeispiels zu tun gedenken.

– *Lösungsvorschlag* –

Entscheidend ist die letzte Aufforderung: Es genügt nicht, spontan den Selbst-Check zu bearbeiten. Wichtig ist die konkrete Maßnahmenplanung in den Aspekten, in denen Ihre Selbstbeurteilung im negativen Bereich liegt.

### Übungsaufgabe 16

Analysieren Sie die im Tool J zusammengestellten Aspekte einer „Kunst des Plädoyers vom anderen her“ im Hinblick darauf, inwieweit dieser durch die Führungsforschung angeregte Blick auf die Führung und Gestaltung sozialer Interaktion auch für die Rolle des Lehrenden bedeutsam ist. Ergänzen Sie diese Liste und entwickeln Sie eine eigene Checkliste zur „Kunst des Plädoyers vom Lernenden her“.

– *Lösungsvorschlag* –



Hier sollte sich auswählend und ergänzend eine eigene Checkliste entwickeln, in der die wichtigsten Punkte einer „Kunst des Plädoyers vom Lernenden her“ zusammengestellt sind. Es zählen die Begründung Ihrer Auswahl und die Kreativität Ihrer Ergänzungen.

### **Übungsaufgabe 17**

Analysieren Sie die im Tool K zusammengestellten Erkundungsfragen im Hinblick darauf, inwieweit diese auch dafür anregend sein können, in einer veränderten – erkundenden – Weise mit Teilnehmenden in Lernprozessen in Kontakt zu kommen. Ergänzen Sie diese Fragen und entwickeln Sie eine eigene Zusammenstellung von „Erkundungsfragen einer teilnehmerorientierten Erwachsenenbildung“.

#### **– Lösungsvorschlag –**

Prinzipiell ist die Lösung dieser Aufgabe analog zu Aufgabe 17 zu sehen: Es zählen die Prüfung und Auswahl sowie die kreative Erweiterung und der Transfer auf die Besonderheiten des Umgangs mit einer Lerngruppe.

### **Übungsaufgabe 18**

Bearbeiten Sie die im folgenden Tool enthaltenen Fragen zur Selbsteinschätzung im Hinblick auf ihre eigene Führungsrolle in Lernprozessen oder in Prozessen der Kooperation. Entwickeln Sie für sich – oder am Beispiel einer Fallsituation (einer fiktiven oder erlebten Führungskraft) – ein Konzept mit Themen und Vorgehensweisen einer Supervision und Begleitung.

#### **– Lösungsvorschlag –**

Analog zu den Anmerkungen und Hinweisen zu den Übungsaufgaben 16 und 17.

## Stichwortverzeichnis

- B**
- Beobachter IV, V, VI, 10, 31, 33, 40, 41, 76, 78
- Beobachtertheorie ..... IV, 110
- Bildungstheorie  
kritische..... 74
- C**
- Capacity Building ..... IV
- D**
- Déformation professionnelle..... IV
- Deutungs-Gefühl-Programme ..... IV, 16, 109
- Deutungsmuster ..... IV, VI, XVI, 33
- Dissensmanagement..... 89
- E**
- Emergenz ..... IV, 38
- Emergenzblick ..... III, 25, 26, 109
- Emotion..... IV, XIV, 37, 38, 39, 42, 44
- Emotionale Alphabetisierung..... 66
- Emotionale Bildung ..... V, 40, 41
- Emotionale Kompetenz..... V, 61, 104
- Emotionsmuster ..... V, 33, 68
- Entgrenzung ..... V, XVI
- Erkenntnistheorie ..... IV, 35, 41, 78
- Ethik..... V, XII, 78
- F**
- Flow ..... III, VI, X, 66, 80, 88
- Führung  
emotionaleIII, V, IX, XI, XV, XVII, 25, 27, 30, 31, 39, 57, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 73, 75, 79, 80, 81, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 113, 114
- Führungshandeln..... V, 19, 83
- G**
- Gefühlkörper .. V, VI, 15, 19, 40, 42, 43, 49
- I**
- Identitätslernen..... VI, XVI
- K**
- Kompetenzentwicklung . VI, X, XVI, 2, 4, 5, 7, 34, 41, 82, 99, 110
- Konstellierung..... VI
- L**
- Lebenslanges Lernen..... VI
- Lernen  
informellesIII, IV, VI, IX, X, XI, XII, XIII, XV, XVI, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 16, 25, 28, 43, 47, 49, 51, 52, 53, 54, 69, 76, 107, 109, 114
- Lernwiderstand ..... VI, 34, 110
- M**
- Maschengefühle .....IV, VI, 15, 109
- O**
- Organisation  
lernendeIX, 30, 64, 69, 83, 96, 98, 99, 103
- P**
- Persistenz .....VII
- Primärkonstruktionen..... VII, 20
- R**
- Reflexivität..... 51, 52, 53, 54
- Rekonstellierung ..... 32, 34, 101
- S**
- Selbstarchäologie .....III, VII, 11, 16, 17, 109
- Selbstbildung..... VII, X, 48, 107
- Selbsterschließung ..... VII, 5, 7
- Selbstreflexion  
emotionaleV, XV, 11, 41, 51, 52, 54, 67, 76, 84, 112, 113

Selbstwirksamkeitserleben .....47, 57, 76, 81,  
114  
Selffullfilling Feeling..... VII  
Spiritualität ..... VII, XIII, 73, 74, 75, 76, 98

**V**

Visualisierung .....VIII, 88

Leseprobe