



Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V.

Rolf Arnold

Emotionale Kompetenzen

– Eine wesentliche Grundqualifikation
für begleitende Berufe –

Vortrag



Jahrestagung des dvb
am 21. Juni 2009
in Heidelberg

Prof. Dr. Rolf Arnold, Professor für Pädagogik (insbesondere Berufs- und Erwachsenenpädagogik) sowie Aufsichtsratsvorsitzender und Wissenschaftlicher Direktor des Distance and International Studies Centres (DISC) an der TU Kaiserslautern, Verwaltungsratsvorsitzender des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE/ Bonn) sowie systemischer Berater im nationalen und internationalen Rahmen (Schwerpunkt: Führungskräfte sowie Bildungssystementwicklung). Lehrtätigkeiten an den Universitäten Bern., Heidelberg und Klagenfurt. Kontakt: arnold@sowi.uni-kl.de .
Zu Trainings oder Beratungsangeboten siehe www.systhemia.com

Gliederung	Seite
Wider didaktischen Begegnungszwang	3
Begleitung durch Selbstveränderung	10
Literatur	13

(erschien erstmals in dvb-forum 2/2009 „Kompetenzen“, Seite 5 ff)



Herausgeber der Reihe dvb-script:
dvb • Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V.
© Schwerte • Düsseldorf • 2010

Emotionale Kompetenzen – Eine wesentliche Grundqualifikation für begleitende Berufe –

Als pädagogisches Universalmodell hat die Begegnung ausgedient, Begleitung ist angesagt. Menschen müssen sich heute nicht mehr an einem Lernort versammeln, um das Wissen entgegen zu nehmen, sie können es sich – vorausgesetzt, sie verfügen über die Selbstlern- und Kooperationskompetenzen – in wesentlichen Teilen selbst erschließen. Wenn man dennoch zum Lernen zusammenkommt, dann geschieht dies zumeist aus lernkultureller Gewohnheit heraus, selten auf der Basis einer nüchternen didaktischen Nachhaltigkeitsanalyse. Diese wäre jedoch notwendig, wenn Lernzeiten nicht in unergiebigen Konstellationen vergeudet und das didaktische Hilflosigkeitserleben der Lernenden weiter verstärkt werden soll. Wer monate- und jahrelang in erzwungener didaktischer Nähe zubringen muss, der lernt nicht nur weniger als die absolvierten Curricula versprechen, er verlernt auch vieles, und häufig bleiben sein Selbstwirksamkeitserleben und seine eigenen Lern- und Kooperationsmethoden unterentwickelt.

Wider didaktischen Begegnungszwang

In den letzten beiden Jahrzehnten vollzog die pädagogische Praxis in vielen Bereichen einen doppelten Entgrenzungsschritt, der von dem Mainstream der verantwortlichen Denker und Deuter allerdings noch nicht wirklich wahrgenommen und perspektivisch ausgelotet worden ist. Dieser doppelte Entgrenzungsschritt setzt an die Stelle *des universalen pädagogischen Begegnungsparadigmas* die differenzierte Position einer radikalen Vielfaltsorientierung einerseits und einer radikalen Subjektorientierung andererseits.

Erstere trägt der Tatsache Rechnung, dass Lernen durch Lehre allein nicht optimierbar ist, sondern es vielmehr darauf ankomme, vielfältige und komfortable Formen der Distribuierung von Lernangeboten und Lerngelegenheiten zu eröffnen. Die Position der radikalen Vielfaltsorientierung weiß um die unterschiedlichen Aneignungslogiken der Lernenden und erkennt in den Möglichkeiten des eLearning (vgl. Arnold/ Lernen 2006) eine wegweisende Richtung zur Gestaltung von Nutzungsräumen für selbstgesteuerte

Aneignung von Wissen, aber auch Fähigkeiten. Es geht ihr nicht um Vermittlung, sondern um Aneignung, und es geht ihr auch nicht um Intervention, sondern um Ermöglichung. In diesem Sinne stellt die radikale Vielfaltsorientierung eine der grundlegenden ermöglichungsdidaktischen Leitlinien dar (vgl. Arnold/ Gómez Tutor 2007). Mit dieser Leitlinie löst sich die Didaktik von dem bislang vorherrschenden Begegnungsparadigma und öffnet den Blick für vielfältige Formen der Aneignungsbegleitung und Beratung. Dabei tritt die didaktische Vermittlungsaufgabe mehr und mehr in den Hintergrund, ohne jedoch vollständig zu verschwinden. Indem die Didaktik verstärkt den Lerner in den Blick rückt, geht sie von der Aneignung und weniger von dem Inhalt des Lernprozesses aus. Und da wir über die Lerner und ihre biographischen Vorprägungen sowie Eigenarten in der Regel nichts oder wenig zu sagen wissen, konzentriert sich die didaktische Planung mehr und mehr auf die Optimierung pluraler Anschlussmöglichkeiten im Lernprozess. Konkret bedeutet dies, dass der Lehrstoff oder die Lernaufgaben nicht mehr in nur einem Mode, sondern in vielfältiger Weise vorgehalten werden. In der Tendenz läuft diese Pluralisierung des Lernens darauf hinaus, dass man es letztlich dem Lernenden selbst überlässt, ob er eine Kompetenz im Selbstlern- oder im Erläuterungsmodus entwickeln möchte oder – im Falle eines Studiums – ob er lieber on-campus oder off-campus studieren will.

Die Position der *radikalen Subjektorientierung* wurde in den letzten Jahren vor allem durch die konstruktivistische Lernforschung sowie die hirneurophysiologischen Forschungen nachdrücklich profiliert. Dabei waren es insbesondere die Arbeiten der Hirnforscher, welche uns darauf hinwiesen, dass Wahrnehmung ein operational geschlossener Vorgang ist, bei dem Menschen sich das Neue stets nur unter Nutzung ihrer bereits vorhandenen Kompetenzen sowie unter Anwendung ihrer biographisch entwickelten Deutungs- und Emotionsmuster anzueignen vermögen. Lernen ist somit nicht nur ein zutiefst subjektives Geschehen, es ist auch von außen kaum wirklich intentional steuerbar, wie uns neuere Forschungen eindrucksvoll belegen – und: Es ist schwierig, „sich und andere zu ändern“ (Roth 2007). Lernen im Sinne von Veränderung ist nur von innen heraus steuerbar – durch Reflexion und Einsicht, aber auch durch das sich Spüren in veränderten Kontexten. Kontexte sind pädagogische Räume, die ein ganzheitliches, aber auch neues Erleben erlauben. In diesem Sinne bedarf auch jede Begleitung bzw. jedes Coaching, welches auf Transformation gerichtet ist, der Bereitstellung oder des Arrangements solcher Erfahrungsräume – ein Sachverhalt, der uns auch mögliche Grenzen eines virtuellen Coachings zu markieren vermag, obgleich es auch virtuelle Räume gibt, die als Erfahrungsräume wirken können. Begrenzungen des Virtuellen ergeben sich somit nicht aus dem Fehlen oder Ungenügen eines sozialen, sondern eines kontextualen bzw. systemischen Moments. Coaching im Sinne der Anregung und Begleitung eines tiefenwirksamen Veränderungslernens bedarf beider Komponenten: der Anregung (Reflexion) und des – veränderten – Erlebens (Systemik)¹.

¹ Der Klient kann schließlich auch verändertes Verhalten in seinen Realsituationen erproben und diese so zu pädagogischen Räumen werden lassen, während die Besprechung, der Austausch und die Reflexion gewissermaßen virtuell begleitend erfolgen.

Coaching als zweidimensionales Veränderungslernen		Virtualisierbar	Begrenzt virtualisierbar
Vom perturbierenden Reflexionslernen			
Dimension 1: Anregung (Reflexion)	Durch das Einbringen von Erklärungen (Theorien, Konzepte) sowie das Erschüttern eingefahrener Sicht- und Fühlweisen durch perturbierendes Fragen kann ein Reflexionslernen initiiert und begleitet Lernen, welchem sich mehr und mehr neue Perspektiven erschließen.	... durch die Bereitstellung möglichst individualisierter Formen der Distribution und des Dialogs	
Dimension 2: Erleben (Systemik)	Diese neuen Perspektiven müssen (oft zunächst in geschützten Räumen) erprobt und erlebt werden „dürfen“, um sich in ihnen spüren und ihre innere und äußere Tragfähigkeit erleben zu können. Dabei gilt der systemische Leitsatz: „Was im Inneren nicht ist, darf auch im Äußeren nicht sein!“		... durch Zusammenkunft in strukturähnlichen Kontexten
Zum tiefenwirksamen Veränderungslernen			

Abb.1: Coaching als zweidimensionales Veränderungslernen

Aus diesen Überlegungen ergeben sich grundlegende Fragen im Hinblick auf die Möglichkeit von Veränderungsbegleitung, auf die im Folgenden eingegangen werden soll. Zunächst gilt es jedoch noch genauer die Wirkungsmöglichkeiten eines Coachings aus systemischer Perspektive zu betrachten und dabei auch zum Prinzip *der radikalen Vielfaltsorientierung* vorzustoßen, wie es die Ermöglichungsdidaktik für jegliches Lehren, Beraten und Begleiten grundlegt. Wie schon erwähnt, verweisen uns insbesondere auch die neueren Forschungsergebnisse der Hirnforschung nachdrücklich auf die operationale Geschlossenheit unserer Denk-, Fühl- und Handlungsmuster. Wie können diese – so ist die Frage – überhaupt von außen (durch Beratung, Belehrung oder was auch immer) verändert werden. Professionelle Begleitung beginnt erst dort, wo die eigentümlichen Wirkmechanismen unserer kognitiven und emotionalen Einsparungen wirklich gesehen und in der Art und Weise der Intervention berücksichtigt werden. So verweist der Hirnforscher Gerhard Roth auf die Einsichten der Bindungsforschung in den Prozess der emotionalen Konditionierung

„(...) der bereits vor der Geburt einsetzt, seinen Höhepunkt in den ersten Lebensmonaten und -jahren hat und die Grundlage unserer späteren Persönlichkeit legt. Dieser Prozess verläuft selbst-stabilisierend und wird entsprechend zunehmend resistent gegen spätere Einflüsse. Das bedeutet nicht, dass man als älterer Jugendlicher und Erwachsener nicht mehr in seiner Persönlichkeit verändert werden kann, es bedeutet aber, dass der Aufwand, der hierzu nötig ist, immer größer und die Methoden, dies zu erreichen, immer spezifischer werden müssen“ (Roth 2007, S.12).

Dieses spezifische Vorgehen kommt ohne eine gezielte Erwartungsenttäuschung nicht aus. Wenn die Emotions- und Deutungsmuster sich mit den Jahren verfestigen, genügt es nicht, diese subjektiven Momente der Gewissheit und Plausibilität lediglich zu „berücksichtigen“, um Anschlüsse zu gewährleisten. Es geht vielmehr auch darum, diese subjektiven Momente zu irritieren und zu „perturbieren“, wie die Konstruktivisten sagen. Menschen lassen sich nämlich nicht erziehen, sie können sich lediglich selbst entwickeln, wenn sie durch ihre Erfahrungen dazu eingeladen oder gedrängt werden, ihre bisherigen Gewissheiten aufzugeben. Roth fasst seine hirnpfysiologischen Arbeiten in der ernüchternden Feststellung zusammen:

„All dies widerspricht eindeutig dem immer noch vorherrschenden allgemeinen Erziehungsoptimismus“ (ebd., S.32).

Ernüchternd ist diese Feststellung auch für Berater und Begleiter, die eine solche „Erziehung“ überhaupt nicht anstreben, aber doch von Veränderung und Veränderungsbegleitung sprechen. Letztlich können Berater und Begleiter den Veränderungsanspruch nicht aufgeben, es bleibt jedoch die Frage, wie sie diesen zu begründen vermögen. Folgt man den neueren systemischen Beratungskonzepten, so lassen sich zwei Begründungsweisen unterscheiden: die *differenztheoretische* einerseits sowie die *normative* andererseits. Beide sind aufeinander bezogen und lassen sich letztlich auch nicht gegeneinander ausspielen. Veränderung – so die systemischen Konzepte – bedarf eines Unterschiedes zum Bestehenden. Aus diesem Grunde arbeitet die systemische Beratung zunächst mit der Wertschätzung und Ressourcenstärkung (Pacing) auch mit der Zielrichtung, auf der Basis eines umfassenden Pacings deutlich den Unterschied zu dem als bedrückend empfundenen Zustand herauszuarbeiten (vgl. Brüggemann u.a. 2007). Diesen gilt es klar zu profilieren, und oft ist es notwendig, die subtilen Wege, auf denen der Klient immer und immer wieder in dem gleichen Erleben landet, bereits früh durch Störungen zu durchkreuzen, denn verändertes Erleben erreicht man nur auf veränderten Wegen.

Gleichzeitig ist ein solches Vorgehen aber auch normativ an die Vorstellung gebunden, dass es stets der Klient selbst ist, welcher über die Ressourcen und auch Potenziale verfügt, um sein bisheriges Leben neu zu erfinden und zu gestalten. Begleitung ist deshalb nur ein Fragen und ein Infragestellen, welches allzu Selbstverständliches verwundert in den Blick rückt und immer wieder auf Möglichkeiten verweist, die Dinge anders zu sehen und damit mehr und mehr Anderes zu sehen. Neben das Pacing treten also die Erwartungsenttäuschung und die Infragestellung als Ausdrucksformen professioneller Veränderungsbegleitung. Es bedarf hierfür einer Fähigkeit des Beglei-

ters, ganz in den Entwürfen seines Gegenübers zu fühlen und zu denken, ohne jedoch in diesen völlig aufzugehen. Nur, indem ihm dieses gelingt, ist er auch in der Lage, die wirkliche Differenz zu dem Bisherigen zu sehen und als Verschreibung zu entwickeln.

Auch Bildungsberatung ist eine Veränderungsanregung und -begleitung (vgl. Arnold u.a. 2009). Ihre Bedeutung nimmt in den Prozessen des Lernens im Lebenslauf zu, folgt man den nationalen und internationalen Debatten zu dieser Frage. Lebenslanges Lernen ist ein sowohl zunehmend selbstgesteuertes, als auch begleitetes Lernen. Das universale Begegnungsparadigma der Bildung hat begonnen, sich zu differenzieren und die Pole Selbststeuerung, Begegnung und Begleitung als gleichgewichtige Referenzpunkte der pädagogischen Professionalität auszubilden.

Nimmt man das sich spezialisierende Feld der Bildungsberatung in den Blick, so lässt sich folgende Vierdimensionalität beobachten:



Abb.2: Formen des Bildungsberatung

Orientierungsberatung: Die Orientierungsberatung wendet sich an Menschen, deren Bildungsanliegen noch eher diffus ist, sei es, dass sie nicht wissen, ob ihr Anliegen wirklich eines ist, für dessen Realisierung eine Weiterbildung auch wirklich sinnvolle Lösungswege eröffnen kann (z.B. ein beruflicher Veränderungswunsch), sei es, dass sie keine Vorstellung von dem haben, was sie wirklich können und was welchen Wert ihre bisherigen Erfahrungen haben². Die Orientierungsberatung dient der Auftragsklärung. Sie stellt die erste Stufe jeglicher Bildungsberatung dar. Diese kann länger oder kürzer dauern. Sie kann zum Abbruch oder zur gezielten Weiterführung in einem der Segmente Informations-, Kompetenzentwicklung, Lern- oder Laufbahnberatung führen. Wird diese Phase ausgeklammert, besteht die Gefahr, dass man dem subjektiven Anliegen nicht gerecht wird und z.B. eine Kompetenzentwicklung rät, wo es in Wahrheit um eine tiefere biographische Weichenstellung geht, die über das Anliegen einer Bildungsberatung allein weit hinausweist. Oder es wird eine Umschulung geraten, wo in Wahrheit das Lernen des Klienten selbst in den Blick geraten müsste.

Die Orientierungsberatung ist kaum virtualisierbar³. Sie setzt die unmittelbare Auseinandersetzung mit dem Ratsuchenden voraus. Um diese Phase erfolgreich gestalten zu können, müssen vom Berater Fragetechniken und Dokumentationsformen beherrscht werden, welche die Eingrenzung und Präzisierung des Bildungsanliegens gewährleisten. Sie endet in der Regel mit einer „Note of Understanding“ zwischen beiden Seiten; es gibt auch Berater, die den gemeinsam definierten Beratungsauftrag vom Klienten unterzeichnen lassen.

Informationsberatung: Die Informationsberatung ist ein Kind der Informationsgesellschaft. Kaum jemand findet sich heute noch in der wachsenden Vielfalt der möglichen Aus- und Weiterbildungsangebote zurecht, und kaum jemand vermag dann auch noch angemessen zu beurteilen, ob ein Angebot auch wirklich zu dem subjektiven Anliegen passt. Sicherlich werden manche Anliegen auch erst in dem Moment klar, in dem sich dem Ratsuchenden konkrete Möglichkeiten aufzeigen; das Anliegen ist somit oft nur auf den ersten Blick klar, und es präzisiert sich in der Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten. Bildungswahlentscheidungen sind somit fast stets Kompromissentscheidungen. Datenbanken finden allerdings in der Regel nur dann Einsatz, wenn das Anliegen des Klienten bereits hinlänglich präzisiert ist.

Professionelle Informationsberatung setzt die Kenntnisse der einschlägigen Datenbanken sowie die Fähigkeit zur gezielten Suche von Kompetenzentwicklungs- bzw. Weiterbildungsangeboten voraus. Prinzipiell kann ihre Nutzung nach einer anfänglichen Einführung der Klienten durch die Ratsuchenden selbst erfolgen. Notwendig wird

² Bisweilen wird auch dann von einer Orientierungsberatung gesprochen, wenn es darum geht, dem Klienten zu helfen, seinem Leben einen (neuen) Sinn zu stiften und zu entscheiden, welche Richtung er mit welchen Entscheidungen in seinem Leben einschlagen soll (privat, beruflich etc.). Diese breite Verwendung des Begriffs der Orientierungsberatung halte ich für wenig hilfreich, da durch sie die Abgrenzung zu therapeutischen Formen einer umfassenden Lebensberatung verwischt wird.

³ Das höchste der Gefühle sind in diesem Zusammenhang Frequently-asked-Questions, mit denen Ratsuchende sich selbst einschätzen können. Was fehlte, ist dabei allerdings die kritische und hinterfragende Haltung des Coaches, die – wie bereits erwähnt – oft „gegen den Strich“, auf alle Fälle aber kritisch-nachfragen erfolgen müsste.

dann allerdings eine Hotline o.ä. zu einem Berater, der bei Bedarf genutzt werden kann.

Lernberatung ist im Kern eine Lernstil- und Lerntechniken-Beratung. Sie stellt die notwendige Ergänzung bzw. die notwendige Basis für das selbstgesteuerte Lernen sowie die selbstgesteuerte Inanspruchnahme von Weiterbildungsangeboten dar. Überzeugende Konzepte zur Lernberatung liegen bislang nur sehr vereinzelt vor. Ein Grund für dieses Manko kann allerdings darinnen gesehen werden, dass die bisherigen Konzepte vornehmlich für den Schulbereich entwickelt wurden und sich erst in Ansätzen in den Bereiche der Weiterbildung und Berufsbildung haben durchsetzen können, obgleich letztere mit dem Konzept der Schlüsselqualifizierung durchaus den Boden für einen reflexiven Blick auf den Lerner wie kaum ein anderer Bereich des Bildungswesen bereitet hat. Insofern es bei der Lernberatung um das Kennenlernen einzelner Lerntechniken geht, ist eine Virtualisierung durchaus vorstellbar, und sie wird auch bisweilen (z.B. als eine Art Vorkurs von Fernstudienanbietern) durchaus praktiziert. Denkbar ist auch die Bereitstellung von Trainingsprogrammen zur Aneignung von Lerntechniken und der Entwicklung von Selbstlernkompetenzen. Da es bei der Entwicklung einer Selbstlernkompetenz jedoch auch um Mentalitäts- und Haltungsaspekte geht, ist die Einbeziehung einer dialogischen Komponente mit der Möglichkeit eines individuellen Feedbacks allerdings unverzichtbar.

Kompetenzentwicklungsberatung ist ein wesentliches Element einer neuen Lern- und Weiterbildungskultur. Grundlegend ist die Absicht, jeden einzelnen stärker in die bewusste Verantwortung für seinen eigenen Lern- und Entwicklungsprozess zu entlassen. Was jemand von Beruf ist und bleibt, wird dabei als Ergebnis seiner eigenen Lernbemühungen angesehen. Zugleich rücken neben den beruflichen auch die außerberuflichen Probleme verstärkt in den Blick. Entscheidend ist die Wertschätzung der Gesamtheit der individuellen Kompetenzen, ob diese nun in formalisierten beruflichen Ausbildung oder durch ein informelles Erfahrungslernen erworben worden sind. Die Vorherrschaft des Berufsprinzips wird gleichzeitig durch eine Wertschätzung des jeweiligen individuellen Kompetenzprofils abgelöst. Gleichzeitig verändert sich der Stellenwert von Titeln und Berechtigungen, die ja in der Vergangenheit nicht nur Kompetenzen bescheinigten, sondern vornehmlich auch Zugänge regelten bzw. reglementierten. Indem sich mit der Kompetenzzertifizierung mehr und mehr ein nüchterner Blick auf das tatsächliche Können durchsetzt, büßen die bisherigen Berechtigungsregelungen mehr und mehr ihre Alleinherrschaft ein.

Kompetenzentwicklungsberatung „lebt“ von dem Dreischritt „Analyse der vorhandenen Kompetenzen“, „Entwicklung eines Kompetenzentwicklungsprojektes“ (z.B. Auswahl einer geeigneten Weiterbildung) und „Realisierung dieser Kompetenzentwicklung“. Eine Virtualisierung einzelner dieser Schritte ist denkbar und wird auch bereits vorbereitet.

Laufbahnberatung ist eine klassische Aufgabe der deutschen Arbeitsverwaltung (z.B. Berufswahlberatung); sie findet ihre Ausdrucksformen aber auch in der Personalentwicklung. Ihr Ziel ist die Identifizierung geeigneter beruflicher Entwicklungsmöglichkeiten, aber auch die Eröffnung entsprechender Qualifizierungswege (z.B. Umschulung). Die Laufbahnberatung entspricht am ehestem dem, was Coaching meint: Es geht um die Begleitung einer – zumeist beruflichen – Gestaltungsphase in der Auseinandersetzung

zung mit den eigenen Potenzialen einerseits und den sich bietenden Gelegenheiten andererseits. Um solche Phasen wirksam zu initiieren und erfolgreich zu begleiten bedarf es sog. „Agenten des Wandels“ (Edding 2000), die in der Lage sind, aus den inneren und äußeren Systemiken des Gegenüber heraus, Alternativen in den Blick zu rücken, Unterschiede zu markieren und mit „verdeckten Widerstandsformen“ (ebd., S.74) konstruktiv umzugehen. Diese müssen über eine hermeneutische sowie persönliche Kompetenz verfügen, wie sie auch für therapeutische Beratungs-Settings gefordert ist.

Begleitung durch Selbstveränderung

Die eigentlichen Grundeinsparungen unseres Selbst erwerben wir in dichtem Erleben: Dies beginnt mit dem Erleben von Gebundenheit oder Ungebundenheit in den ersten Wochen und Monaten unseres In-der-Welt-Seins, und es findet seine Fortsetzung in den Interaktionen, über die wir unsere Selbstwirksamkeit spüren oder nicht spüren. Der Mensch, der wir sind oder zu sein vermögen, wird in diesen frühen Kontexten angebahnt, und die Substanz unseres erwachsenen Denkens, Fühlens und Handelns hat hier ihre Wurzeln. In bloß eingeschränktem Maße sind wir später noch in der Lage, die früh eingespurten Weisen unseres In-der-Welt-Seins zu transzendieren. Aus diesem Grunde stellt der Hirnforscher Gerhard Roth den verbreiteten Erziehungsoptimismus radikal in Frage, indem er z.B. nüchtern darauf verweist, dass insbesondere die emotionale Konditionierung einer Person bereits früh abgeschlossen ist und sich als „zunehmend resistent gegen spätere Einflüsse“ (Roth 2007, S. 12) erweist. Solche „späteren Einflüsse“ sind insbesondere solche, über die die spätere Bildungsarbeit von Erstausbildung und Weiterbildung verfügen. Als schwacher Trost kann in diesem Zusammenhang der Hinweis von Roth verstanden werden, dass diese „zunehmende Resistenz“ nun nicht bedeute, „dass man als älterer Jugendlicher und Erwachsener nicht mehr in seiner Persönlichkeit verändert werden kann, es bedeutet aber, dass der Aufwand, der hierzu nötig ist, immer größer und die Methoden, dies zu erreichen, immer spezifischer werden müssen“ (ebd.).

Dieser Hinweis ist grundlegend, vermag er uns doch zu verdeutlichen, warum sich Studium, Ausbildungs- oder Weiterbildungsmaßnahmen so häufig als erstaunliche wirkungslos bei der Kompetenzentwicklung von Lehr- und Führungskräften erweisen: Es ist das Verbalisieren, Kognitivieren und Intellektualisieren, welches allein kein wirkliches Gegenmittel gegen die eingespurten Gewissheiten unseres Denken, Fühlens und Handelns zu stiften vermag. So verdampfen die Einsichten neuerer didaktischer Forschungen und ihre Empfehlungen zur Praktizierung einer stärker handlungsorientierten und aktivierenden Lernbegleitung an den frühen lernkulturellen Erfahrungen derer, an die sie sich richten. Dieser Mechanismus ist in der Lehrerforschung als „Konstanzer Wanne“ schon lange bekannt: Lehrerinnen und Lehrer differenzieren ihre Sichtweisen und Handlungsbereitschaften in pädagogischen Kontexten während ihres Studiums, sie tauchen aber aus diesem Differenzierungsbad aber spätestens dann wieder auf, wenn sie gezwungen sind, „unter Druck“ (Wahl) zu agieren. In solchen Situationen, in

denen rasche Entschlossenheit gefragt ist, sind es die durch das eigene Erleben gespeisten Gewissheiten, welche das Handeln orientieren, nicht die bessere Einsicht.

Wir scheinen demnach in unseren Konzepten einer wirksamen Vorbereitung auf sachangemessenes Handeln in komplexen Lagen einer intellektualistischen Illusion zu fröhnen, welche von der unbewiesenen Behauptung getragen wird, Einsicht und Kenntnis würde Kompetenz stiften. Dieser Kurzschluss ist zumindest bei der Professionalisierung von helfenden Berufen – zu denen auch die Lehr- und Schulleitungstätigkeiten zählen – hoch fragwürdig, da diese Berufe von der Fähigkeit zur Beziehungsaufnahme und Beziehungsgestaltung zu einem Gegenüber getragen werden, und wir es deshalb immer mit dem Sachverhalt zu tun haben, dass es genau dieses Beziehungs- Verhalten ist, welches „in hohem Maße von der Art und Qualität der frühen Bindungserfahrung abhäng(t)“ (Roth 2007, S.12). Dies bedeutet, dass wir andere – „spezifischere“ – Methoden, wie Gerhard Roth sagt, benötigen, um überhaupt in einer durch die Hirn- und Emotionsforschung glaubwürdig vertretbaren Weise einen Beitrag zur Professionalisierung leisten zu können.

Was ist das Spezifische solcher wirksamen Konzepte einer Verhaltensprofessionalisierung? Es ist die Rückkehr zum Erleben und bisweilen zum Erlebten. Lehr- und Führungshandeln hat es stets auch mit den eigenen emotionalen Programmierungen in den Themenbereichen

- Umgang mit Anerkennung,
- Umgang mit Abhängigkeit,
- Umgang mit Zuwendung und
- Umgang mit Unwirksamkeit (vgl. Arnold 2008, S.18)

zu tun. Dies bedeutet, dass eine Lehrkraft im Umgang mit „schwierigen Schülern“ immer auch unbewusst mit dem Anerkennungs- und Unwirksamkeitsthema konfrontiert ist. Die Frage, die ihr Verhalten aus dem Hintergrund heraus mitbestimmt ist stets: „Wieso werde ich von diesem Schüler nicht anerkannt?“ Oder: „Wieso bin ich unwirksam?“ In übertragener Weise gilt dies auch für das Führungshandeln bzw. die Kooperation zwischen Schulleiterinnen und Schulleitern und ihren Kollegien. Auch Führungskräfte sind um Zuwendung bemüht und agieren in ihrem Verhalten auf der Basis früh erlebter und eingespurter Bindungserfahrungen, wie uns die systemischen Forschungen auf der Basis eines Emotionalen Konstruktivismus immer wieder vor Augen führen: Dann wird um Sachverhalte gestritten, obgleich es um das Gefühl der eigenen Gewissheit geht. Aus diesem Grunde rät uns die emotional-konstruktivistische Führungsforschung: „Misstrauere Deiner Intuition, sie ist in der Regel nichts anderes als die spontane Wiederbelebung alter gewohnter Denk-, Fühl- und Handlungsmuster. Frisches Denken, Fühlen und Handeln ist nicht intuitiv, sondern Ergebnis eines reflexiven Prozesses des Abgewöhnnens intuitiver Gewissheitsstiftungen“ (Arnold 2009, S.19).

Lehrerbildung sowie Schulleiterbildung muss deshalb die intuitiven Festlegungen der Akteure – ihre „Bauchpädagogik“ – in den Blick nehmen und Wege finden, die inneren Bilder, die das Erleben in Lehr- und Führungskontexten leiten, zunächst ins Bewusstsein zu heben und ein anderes Erleben zu organisieren. Denn Lehren und Führen lebt von den erlebten Erfahrungen, es bedarf deshalb der erlebten Erfahrung, um die Dinge neu spüren und Neues (neue Möglichkeiten, neue „Blicke“ auf Schwierigkeiten etc.)

wirklich nachhaltig entwickeln zu können (vgl. Balgo 2006).⁴ Plötzlich setze ich mich in anderer Weise mit dem, was mir stets vertraut gewesen ist, auseinander. Indem ich mich selbst in den Blick rücke, stelle ich die Frage nach der Logik, welchem z.B. mein reaktives Verhalten folgt, und beginne, mich aus der emotionalen Festlegung zu lösen, die mich so und nicht anders sein und handeln lässt. Denn: „Neue Worte schaffen neue Gefühle!“ (ebd., S.25), und neue Fragen eröffnen den Zugang zu neuen Perspektiven, d.h. zu neuen Formen des Denkens, Fühlens und Handelns. Aus diesem Grunde sind Fragen die wesentlichen Interventionen einer Erlebenspädagogik.

Dies setzt voraus, dass man in einer Krise wirklich auch etwas anderes zu sehen vermag als nur immer wieder das unmögliche Verhalten des Gegenübers, welches man ohnehin nicht verändern kann. Wir haben keinen Zugang zu den inneren Prozessen und Gleichgewichtsbemühungen der anderen, wir haben lediglich einen Zugang zu unseren eigenen Formen der Wahrnehmung und Beurteilung. Nur diese können wir verändern, vorausgesetzt, wir sehen einen Sinn und Wert darinnen, uns von diesen zu trennen anstatt von unseren Schülern und Schülerinnen oder – als Führungskräfte – von den uns unbotmäßig erscheinenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern. Diese machen uns zwar zu schaffen, sie führen uns aber auch an den Punkt, an dem wir zu einer neuen, stärker am Ganzen orientierten Haltung wachsen können. Es geht dann plötzlich nicht mehr um uns und unsere Bedürfnisse, Anerkennung, Wirksamkeit etc. zu spüren - deren Enttäuschung uns zu nichts anderem als zur Klage und zum Vorwurf bzw. zur Reaktion nach den immer selben alten Vorgehensweisen zu führen vermag -, sondern um die eigene Verantwortung für das, was uns soi erscheint, wie es uns erscheint. Diese Verantwortung beginnt stets mit den Sätzen: „Es ist, wie es ist, und es ist durch mich nicht zu ändern. Ich akzeptiere, was ist!“ Bevor man diese innere Wende zu absolvieren in der Lage ist und zu einem neuen, anderen Erleben vorstoßen kann, müssen in der Regel zahlreiche andere Stufen durchschritten werden, wie sie in der folgenden Abbildung dargestellt sind.

				5. Stufe:
			4. Stufe:	Integration und Stabilisierung
		3. Stufe:	Erprobung von Alternativen	
	2. Stufe:	Wendung nach Innen		
1. Stufe:	Bestürzung			
Fremdheit				
Abwehr	Widerstand	Verantwortung	Veränderung	Wandel

Abb.3: Die Schritte zur Professionalisierung durch Selbstveränderung (vgl. Arnold/ Arnold/ Haecy 2009)

⁴ Zu Angeboten einer entsprechenden Arbeit mit Führungskräften und Kollegien aus dem Umfeld der TU Kaiserslautern siehe www.systemia.com

Literatur:

Arnold, R.: „Seit wann haben Sie das?“ Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus. Heidelberg 2009.

Arnold, R.: Führen mit Gefühl. Eine Anleitung zum Selbstcoaching. Mit einem Methoden-ABC. Wiesbaden 2008.

Arnold, R./ Gómez Tutor, C.: Bildung ermöglichen, Vielfalt gestalten. Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Augsburg 2007.

Arnold, R./ Haecky, B.: Der Eid des Sisyphos. Eine Einführung in die Systemische Pädagogik. Baltmannsweiler 2009.

Arnold, R./ Gieseke, W./ Zeuner, C. (Hrsg.): Bildungsberatung im Dialog. Baltmannsweiler 2009.

Arnold, R./ Lermen, M. (Hrsg.): eLearning-Didaktik. Baltmannsweiler 2006.

Balgo, R.: Wie konstruiere ich mir eine Lernbehinderung? Eine provokative Anleitung. In: Voß, R. (Hrsg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten. Heidelberg 2006, S. 65-76.

Brüggemann, H. u.a.: Systemische Beratung in fünf Gängen. Ein Leitfaden. Göttingen 2007.

Edding, C.: Agentin des Wandels. Der Kampf um Veränderung im Unternehmen. München 2000.

Roth, G.: Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Warum es so schwierig ist, sich und andere zu ändern. Stuttgart 2007.

Varela, F.J./ Thompson, E./ Rosch, E.: Der Mittlere Weg der Erkenntnis. Der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. Bern u.a. 1992.

Wüthrich, H.A./ Osmetz, D./ Kaduk, S.: Musterbrecher. Führung neu leben. Wiesbaden 2006.



Deutscher Verband für Bildungs- und Berufsberatung e.V.
Bundesvorsitzende: Birgit Lohmann
Geschäftsstelle c/o Annina Büchner, Ulanenstraße 20, 40468 Düsseldorf
Fon: 0211/453316, Email: kontakt@dvb-fachverband.de
www.dvb-fachverband.de