

# Lernen, Bildung, Lehren, Didaktik und Schul-Organisation



Lern-Bereitschaft, Lern-Fähigkeit, Lern-Widerstand  
und Lern-Förderung durch Lern-Begleitung



# Themen

- Didaktik als Bildungs-Begleit-Kunst
- Lernen und lebende Systeme
- Lern-Förderung
- Lernen und Erleben
- Motivationale Schemata
- Lernen durch Instruktion oder Konstruktion
- Selbstgesteuertes Lernen
- Kompetenz als kooperative Handlungs-Fähigkeit
- Grundlagen der Kommunikations-Kompetenz
- Psychosoziale Grundlagen der Kreativitäts-Kompetenz
- Thesen zur Lernmotivation, zum Lernen und Lehren
- Lernende lernen besser in lernenden Schul-Kollegien

# Didaktik als Bildungs-Begleit-Kunst (DBK)



- Elementar-Kompetenzen der Bildung
- Didaktik als Kunst der Lern-Förderung
- Didaktik als Qualitäts-Rahmen für Lernen und Lehren
- Qualität des Lern- und Entwicklungs-Klimas
- Didaktik als Entscheidungs-Lehre
- Didaktik zur Curriculum-Konstruktion
- Integrative Didaktik

# Elementar-Kompetenzen der Bildung



# Didaktik als Kunst der Lern-Förderung

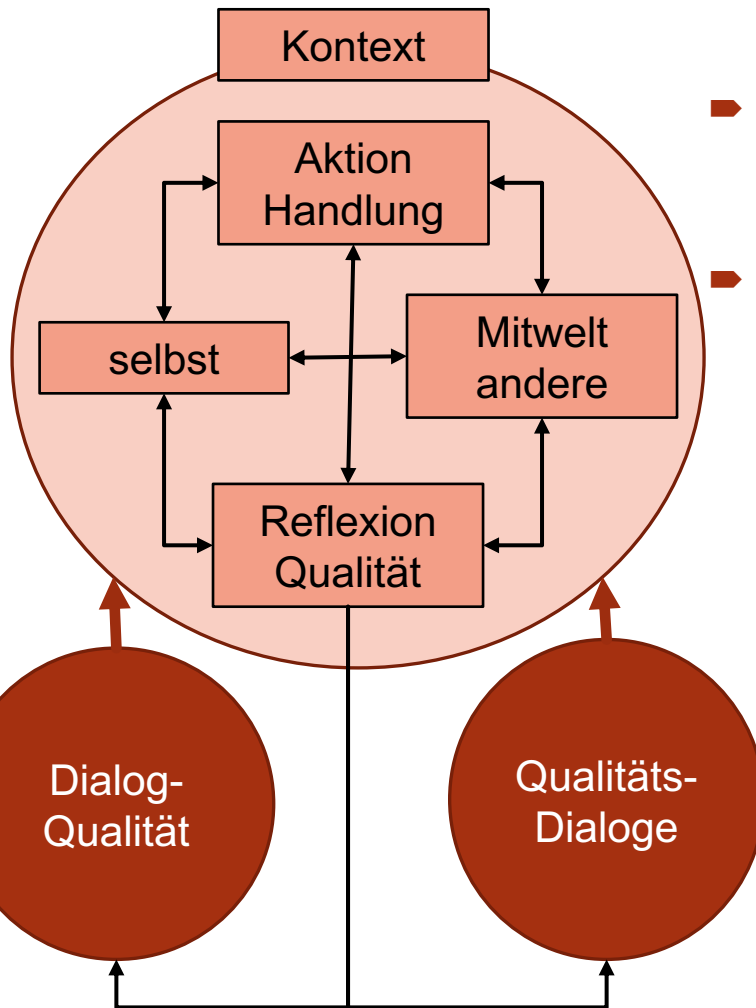
**Didaktik als Kunst der Lern-Förderung** beschreibt die

- ▶ **intrapsychischen Bedingungen** (die neurobiologischen, körperlichen, haltungs- und bewegungsbezogenen, emotionalen, kognitiven, gewohnheits- und einstellungsbezogenen) und
- ▶ **interpsychischen Bedingungen** (die sozialen, medialen, zeitlichen, räumlichen, organisatorisch-institutionellen, qualifikatorischen, finanziellen, kulturellen, politischen, wirtschaftlichen),

unter denen Menschen wirksam **zukunftstaugliche und gesamtverantwortliche Kompetenzen erwerben** können.

Dazu werden folgende Fragen experimentell beantwortet:

- ▶ Welche Arten von Kompetenzen (Wissen zusammen mit Fähigkeiten/Können) sind erforderlich, um ein selbst oder gemeinsam bestimmtes Ziel zu erreichen?  
Welche Menschen sind in welcher Weise an der Ziel-Planung und Ziel-Erreichung zu beteiligen?  
Inwieweit sind die Beteiligten schon für die Ziel-Erreichung qualifiziert und welche Kompetenz-Erweiterung (Wissens- und Könnens-Aneignung) ist noch erforderlich?
- ▶ Welches Fach-Wissen braucht man bezogen auf Strukturen und Funktionen, Prozesse und Kontexte der jeweiligen Problem-Lösungs-, Handlungs- und Gestaltungs-Aufgabe?
- ▶ Welches psychosoziale und biologisch-ökologische Allgemein-Wissen braucht man zum Verständnis der beteiligten und betroffenen Menschen und anderen Wesen (Tiere, Pflanzen, Organismen und deren Wechsel-Wirkungen)?
- ▶ Welche Basis-Kompetenzen (Schlüssel-Qualifikationen) braucht man für Lern-Prozeduren wie Orientieren, Erkunden, Erforschen, Experimentieren, Planen, Entscheiden, Handeln und Auswerten (Evaluieren)?
- ▶ Welche Lern-Handlungs-Bedingungen müssen bereitgestellt werden, damit partikulares Wissen und Können zu prozess-, personen- und situations-gerechter Kompetenz (bewusster und vermittelbarer Handlungs-Fähigkeit) zusammenwachsen können?



- Qualität ist erst einmal ein neutraler Begriff (lat. qualis = wie), der nach **Bewertungs-Maßstäben für Prozesse oder Ergebnisse** verlangt.
- Qualität gibt vor, wie man wirksam (effektiv und effizient) entlang bestimmter Kriterien eine Handlung (Lern-Handlung, Problem-Lösung, Experiment, Gestaltungs-Aufgabe etc.) durchführt.
- Qualitäts-Bezug im didaktischen Kontext bedeutet jedoch mehr als eine neutrale Beschreibung, meint die konstruktiv-kritische, also an Qualitäts-Kriterien orientierte, kreative und reflektorische Aufmerksamkeit der Lernenden und Lehrenden
  - **zur Verbesserung ihrer Beziehungen (selbst und andere):**  
Denn Grundlage wirksamer Bildung sind funktionierende Bildungs-Partnerschaften als dialogische Beziehungen der Lernenden zu sich selbst und untereinander, der Lehrenden zu sich selbst und untereinander und der Lehrenden zu den Lernenden. Durch Arbeit an der Qualität der Kommunikation (**Dialog-Qualität**), durch Hinwendung zu effektiven, dialogischen Kommunikations-Formen wird die Entwicklung tragfähiger Bildungs-Partnerschaften ermöglicht.
  - **zur Verbesserung von Prozess und Ergebnis des Lernens, Problem-Lösens und Gestaltens (Handlungen):**  
Eine hohe Dialog-Qualität schafft die Voraussetzungen für produktive **Qualitäts-Dialoge**, denn institutionalisierte Bildung bedeutet in erster Linie Weitergabe von Werten, möglichst von anerkannt hoher Qualität.
  - **zur Verbesserung der Rahmen-Bedingungen für Lehren, Lernen, Kooperieren und Gestalten (Kontext).**

# Qualität des Lern- und Entwicklungs-Klimas

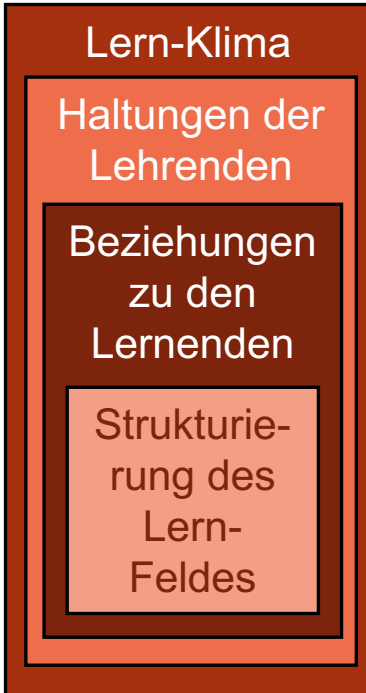
- **Die Summe der in einer Bildungs-Einrichtung gelebten Einstellungen und Haltungen im Zusammenhang mit der Bereitstellung von nachgefragten und die Persönlichkeits-Entwicklung weiterbringenden Lern-Angeboten macht ihr Lern- und Entwicklungs-Klima aus.**
- Probleme, die es in Bildungs-Einrichtungen gibt, können nicht mit den gleichen Denk-Weisen gelöst werden, die sie verursacht haben.
- Ob Lernende (Schülerinnen und Schüler) in Bildungs-Einrichtungen (Schulen) wirksam lernen können, hängt von den psychosozialen und organisatorischen Bedingungen ab, die Lehrende (Lehrer/-innen) mit Unterstützung der Schul-Behörden und der Politik in den Bildungs-Einrichtungen herstellen können.
 

**Lernförderliche psychosoziale Bedingungen sind**

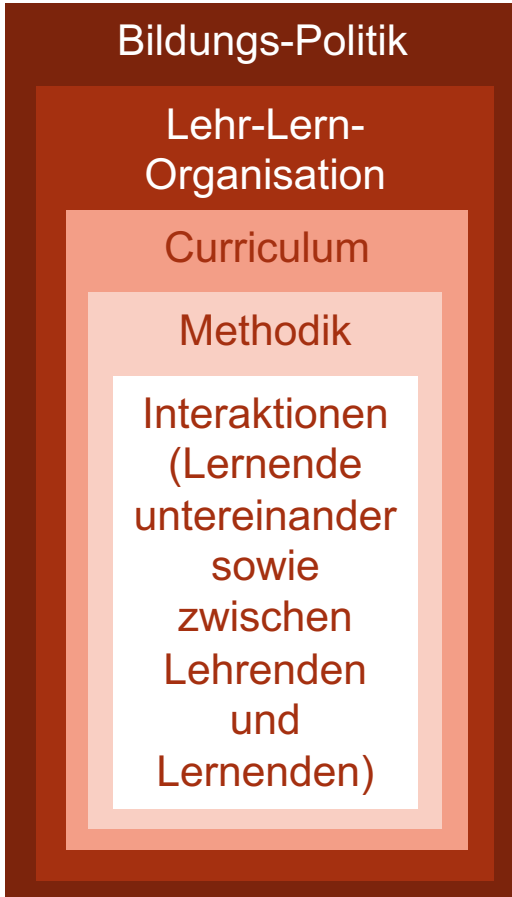
  - Lern- und Entwicklungs-Bereitschaft der Lehrenden, die als Lern- und Entwicklungs-Modell für die Lernenden wirken (implizites Lernen durch Imitation und Identifikation),
  - kooperative, unterstützende Beziehungen der Lehrenden untereinander,
  - wertschätzende, respektvolle, ermutigende Beziehungen der Lehrenden zu den Lernenden und
  - unterstützende, respektvolle und gleichberechtigte Beziehungen unter den Lernenden.

**Lernförderliche organisatorische Bedingungen sind**

  - Angebote zur Lern-Förderung in allen Repräsentations-Systemen (auditiv, visuell und vor allem kinästhetisch), mit angemessenem Schwierigkeits-Grad und lern-typ-angemessener Methodik für jeden einzelnen Lernenden (weder Unter- noch Überforderung)
  - Bereitstellung von Medien- und Feedback-Systemen zur qualitativen Selbst-Steuerung der Lern-Prozesse durch die einzelnen Lernenden oder Gruppen von Lernenden selbst
- In Bildungs-Einrichtungen müsste der Geist, die Atmosphäre davon bestimmt sein, dass alle – Lehrende wie Lernende – sich darum bemühen, **ihre kreativen, konstruktiven und verantwortungsfördernden Potenziale zu entfalten.**



# Didaktik als Entscheidungs-Lehre



Lehrende wie Lernende Fragen sich: **Welche Qualitäts-Kriterien (Wert-Maßstäbe, Prinzipien, Leit-Linien, Orientierungen) bestimmen unsere und meine**

- **bildungspolitischen Entscheidungen?** Wohin wollen wir als Gesellschaft und Menschheit?
- **organisatorischen Entscheidungen, die Gestaltung von institutionellen Lehr-Lern-Prozessen betreffend?** Welche Aufgaben-Definitionen, welche Personal- und Organisations-Strukturen, welche Entscheidungs-Prozesse, welche Finanz-Mittel, welche Lern-Architektur und welche Lern-Technologien wären lernförderlich, Entwicklungen unterstützend, welche sind eher hinderlich?
- **curricularen Entscheidungen?**
  - Inhalts-, Themen-, Kompetenz-Bereichs- und Problem-Auswahl, Abstimmung der Lern- und Handlungs-Ziele: Was entscheide ich/entscheiden wir für wen?
  - Klärung der Werte-Basis und der Interessen-Vertretung: Welche Wirkungen möchte ich mit meinem Angebot erzielen und welche nicht?
  - Klärung der Kompetenz des Lehr-Personals: Welche Kompetenzen sind für welche Aufgaben erforderlich, d .h. kann ich das, was ich tue, auf dem neuesten Stand professioneller und erziehungs- wie fachwissenschaftlicher Entwicklung? Wer kann es besser und warum?
- **methodischen Entscheidungen?**
  - Abfolge der Sozial-Formen und Gruppen-Dynamik: Wer mit wem?
  - Lern-Organisation, Medien-Systeme, Lern-Orte, qualitative Lern-Analysen und Rückmelde-Formen: Wie, wo und wann?
- **interaktiven Entscheidungen?** Wie gehen Lehrende miteinander und mit dem Lernenden um? Wie gehen Lernende miteinander um? Welche Art der Kommunikation und Kooperation wird praktiziert?



# Didaktik zur Curriculum-Konstruktion (DCK)

- Drei Dimensionen der Curriculum-Entwicklung
- 1. Einstellungs- und Erkenntnis-Dimension
- Erkenntnis-Quellen
- Erkenntnis durch verbinden von Vordergrund und Hintergrund
- Erkenntnis durch Kontext-Beachtung
- Erkenntnis durch Integration der Erlebens-Perspektiven
- Ethik-Konzepte 1
- Ethik-Konzepte 2
- Wert-Entscheidung: Förderung von Welt-Blick und Weit-Blick
- 2. Haltungs-Dimension
- Aufmerksamkeits-Bereiche
- Beachtung formeller wie informeller Lern-Prozesse
- Perspektiven bei Lehr-Lern-Planung
- Beispiel: Haltungen in der humanistischen Psychologie
- Alte und neue Lehr-Lern-Welt
- 3. Handlungs-Dimension

## Erkenntnisleitende Ebene: Wert-Entscheidungen (Einstellungs- und Erkenntnis-Dimension)

Bewusstseins- und Erkenntnis-Theorie (Denk-Weisen); Ethik (Wert-, Qualitäts- und Ziel-Entscheidungen – Auswahl und Hierarchie); Evolutions-Lehre und System-Theorie (Welt-Bild) sowie Lern-Psychologie, Neuro-Biologie, Sozial-Psychologie und Anthropologie (Lern- und Kooperations-Verständnis und Menschen-Bild)

## Handlungsleitende Ebene: Pragmatik-Entscheidungen (Haltungs- und Aufmerksamkeits-Dimension)

Aufmerksamkeits-Bereiche (Themen, Kompetenzen), Handlungs-Ausrichtung (Vision) und Handlungs-Konzepte (Mission): Woran orientiere ich mein Handeln? Was beziehe ich ein? Was schließe ich aus? Welche Kompetenzen gilt es zu fördern?

	Leiblichkeit, Leib-Bedürfnisse, Sinnlichkeit und Leib-Resilienz	Gefühle, psycho- soziale Bedürfnisse, Gestimmtheit und Psycho-Resilienz	Verstand / Wahr- nehmungs- und Denk-Muster / Re- flexions-Vermögen	Bindungs- und Beziehungs- Erfahrungen und Kontakt-Wünsche	Existenz-Tatsa- chen, Ethik, Werte- Struktur und Sinnhaftigkeit
Individual-Entwicklung					
Beziehungs-Entwicklung					
Gruppen/Team-Entwicklung					
Entwicklung der Bildungs-Einrichtung					
Gesellschafts-Entwicklung					

## Praktisch-lerntechnologische Ebene: Methodik-Entscheidungen (Handlungs-Dimension)

Wege, Vorgehen, Verhalten, Techniken, Medien-Systeme und andere Hilfs-Mittel:

Wie gehe ich selbst lernend und Lernende begleitend zum Thema, zum Fach und zum Projekt vor?

Wie verhalte ich mich sozial und dialogisch kommunizierend als lernende und begleitende Person?

Was genau biete ich warum und wozu wo wann wie und womit wem an?

# 1. Einstellungs- und Erkenntnis-Dimension

Die erkenntnisleitende Ebene der Curriculum-Entwicklung umfasst möglichst wissenschaftlich fundierte Klärungen zu Menschen-Bildern und Lern-Verständnissen, zur Human-Ethik und Anthropologie, z. B.

- Kann man Menschen zum Lernen motivieren?
- Wie und wann lernen Menschen ähnlich wie Tiere und wie und wann im Unterschied zu Tieren (z. B. Ratten)?
- Wie entwickeln Menschen eine tragfähige Motivation für eigeninitiatives, wertbewusstes und lebensbegleitendes Lernen?
- Unter welchen Voraussetzungen/Bedingungen entwickeln sie Lern-Widerstände?  
Wann sind diese Widerstände für die einzelne Person nützlich und wann werden sie schädlich?
- Wie steht es um den Zusammenhang von Erkenntnis und Handeln?
- Warum handeln viele Menschen häufig noch wider besseres Wissen?
- Ist der Mensch von Natur aus faul, dumm und böse?  
Wenn ja: Was bedeutet das für Schul-Pädagogik und Didaktik?  
Wenn nein: Durch welche gesellschaftlichen, familiären und schulischen Bedingungen (inkl. Kitas) werden Menschen faul, dumm und böse?
- Wie können Kitas und Schulen entwicklungshemmende Bedingungen überwinden?
- Wie kann Politik und Schule auf Gesellschaft und Familie einwirken, dass entwicklungshemmende Bedingungen überwunden werden?
- Muss er deshalb unter Druck und Straf-Androhung gesetzt werden, damit er lernt?

**Aber:** Wenn Lehrende/Lern-Begleitende nur auf dieser Grundsatz-Ebene klärende Gespräche führen, bleiben die Folgerungen für die Haltungs- und Handlungs-Ebene daraus meist unkonkret und unverbindlich, weil es wegen der sich auftuenden Widersprüchlichkeiten meist keinen unmittelbaren und zwingenden Zusammenhang zwischen Ethik (Wert-Entscheidung) und Handeln gibt.

# Erkenntnis-Quellen



# Erkenntnis durch Verbinden von Vordergrund und Hintergrund DCK

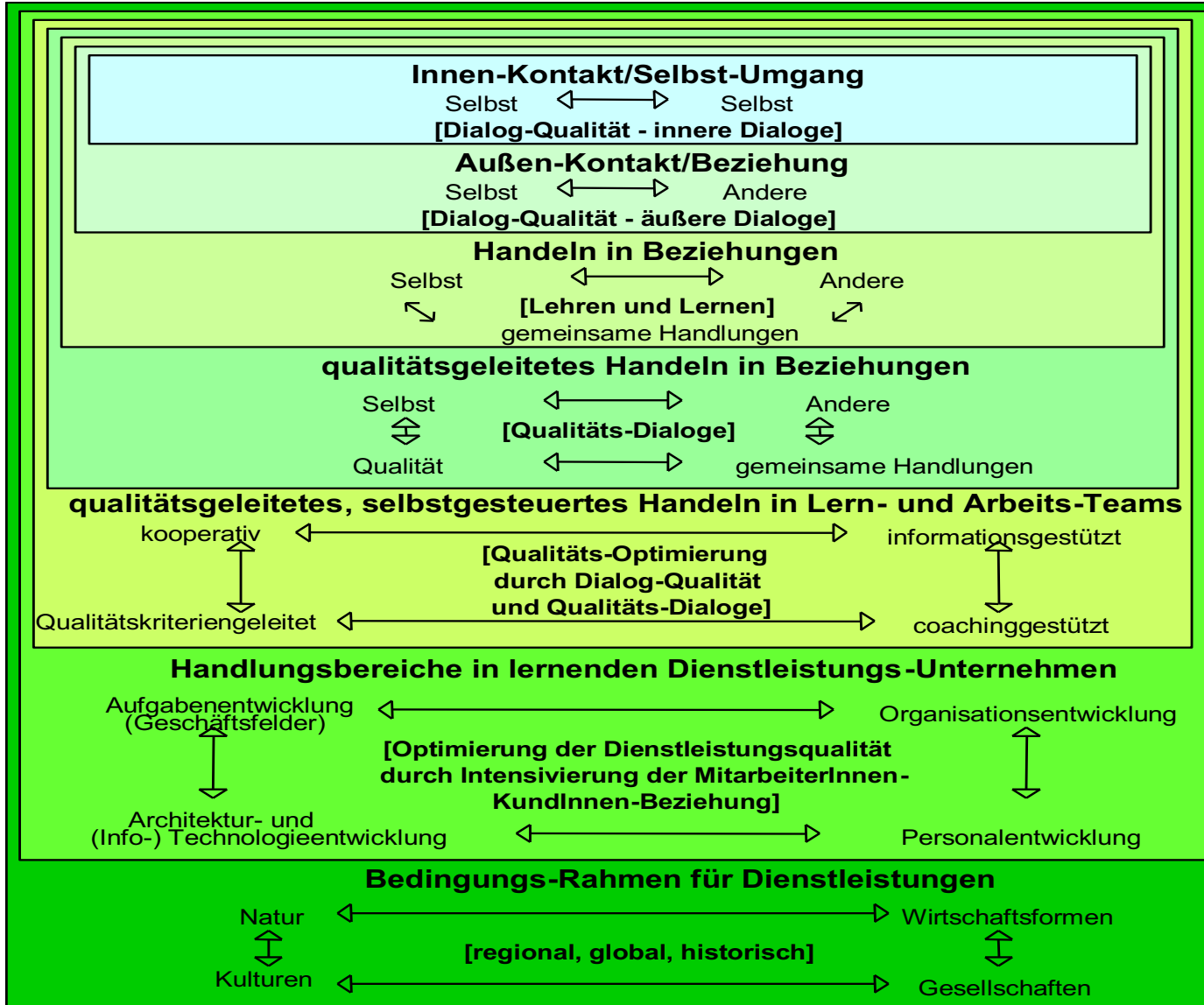
Wir Menschen sind Zeit- oder Prozess- sowie Raum- oder Feldwesen. Wir sind nur scheinbar (der Schein trügt) von unserer Mitwelt getrennt. In Wirklichkeit sind wir jedoch Bestandteil eines Wechsel-Wirkungs-Prozesses, sind wir als lebende Wesen dieser Wechsel-Wirkungs-Prozess selbst im Organismus-Mitwelt-Feld, in unserem Interaktions-Raum:

- als Raum der offensichtlichen Bezüge, des Vordergrundes, der Aktualität und
- als Raum der verdeckten Bezüge, des Hintergrundes, der Potenzialität.

Felder ↓	offensichtliche Bezüge/Vordergrund	verdeckte Bezüge/Hintergrund
<b>Atem</b>	Umgebungs-Luft	Luft-Zusammensetzung, insbesondere Sauerstoff-Gehalt in der Erd-Atmosphäre einschließlich der Luft-Verschmutzung und der Bemühungen zur Luft-Reinhaltung
<b>Wasser</b>	Trink-Wasser-Zugang, -Qualität und -Kosten einschließlich Abwasser-Entsorgung	Klima-Entwicklung, Wasser-Kreis-Läufe und Trink-Wasser-Zugänglichkeit auf der Erde
<b>Nahrung</b>	Kauf, Lagerung ggf. auch Anbau von Nahrungsmitteln einschließlich der Entsorgung von Verpackungen und Resten	Welt-Ökologie und Welt-Agrar-Wirtschaft sowie globale Müll-Produktion und Müll-Verwertung
<b>Güter</b>	Herstellung, Kauf, Nutzung, Verbrauch und Entsorgung von Konsum-Gütern	Politisch-soziale, ökologische, ökonomische und ideologische Bedingungen für Produktion und Handel mit Waren/Gütern und Geld
<b>Raum</b>	Privater und beruflicher Aktions-Rahmen incl. zugänglicher Fortbewegungs-Mittel	Erreichbare Bereiche der Erde und des Welt-Alls sowie Technologie, Ökonomie und Ideologie der Fortbewegungs-Systeme
<b>Information</b>	Wahrnehmung und Verständnis in der Kommunikation incl. Radio, Fernsehen, Telefon, Internet, Träger-Medien	Alle derzeit aktiven Träger- und Verbreitungs-Medien für audiovisuelle Informationen
<b>Soziales/ Kulturelles/ Politisches</b>	Einbindung in familiäre, soziale, subkulturelle und kulturelle Gemeinschaften oder Isolierung davon	Kulturen, Religionen und Welt-Anschauungen der Menschheits-Gemeinschaft in Verbindung mit wechselseitiger Akzeptanz und Toleranz auf der Basis einer zukunftsfähigen Welt-Ethik

# Erkenntnis durch Kontext-Beachtung

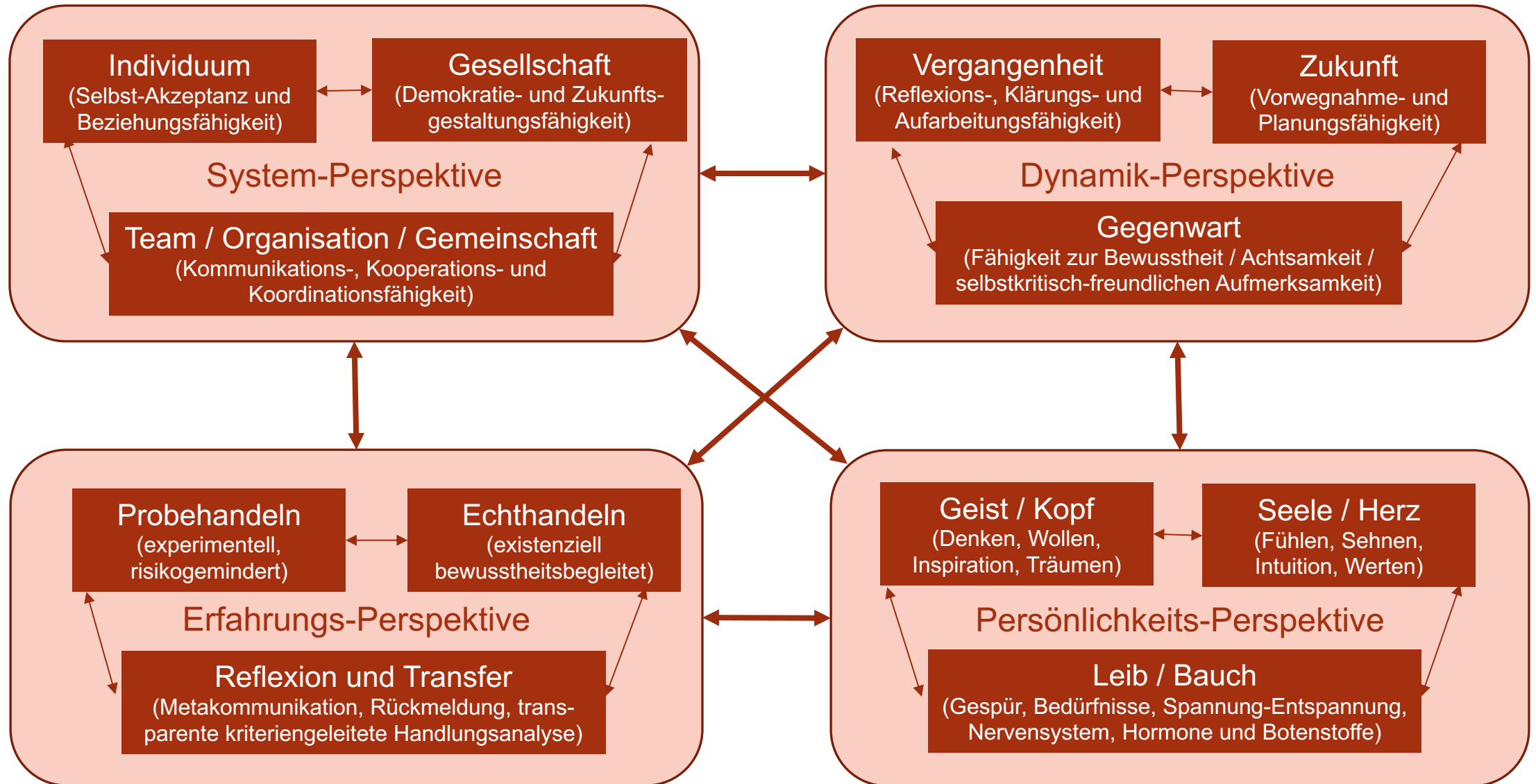
Wirksames Lernen erfordert bewusste Einbeziehung der Kontext-Dimensionen institutionellen Lernens.



Entwicklung in Schulen als Bildungs-Dienstleistungs- Unternehmen sollte folgende Kontext-Dimensionen beachten:

1. Den Selbst-Umgang der beteiligten Lernenden und Lehrenden
2. Die Kontakt- und Beziehungs-Qualität im Begegnungs-Prozess aller Schul- und Bildungs-Beteiligten (Schulaufsicht, Lehrende, Eltern, Lernende u. w. m.)
3. Die Handlungs-Weisen der am Lehr-Lern-Prozess beteiligten Personen
4. Die Qualität der Prozesse in Lern- und Arbeits-Teams (z. B. kooperativ, qualitätskriteriengeleitet, informations- und coachinggestützt)
5. Die Bereiche der Schul-Entwicklung (Personal- und Organisations-Entwicklung, Aufgaben- und Architektur-Entwicklung)
6. Die natürlichen, wissenschaftlich-kulturellen, wirtschaftlichen und gesellschaftspolitischen Rahmen-Bedingungen für Bildung und Schule

# Erkenntnis durch Integration der Erlebens-Perspektiven



## 1. *Auf dem Weg zur Welt-Ethik (Küng)*

1993 trat das Parlament der Welt-Religionen zusammen, das sinngemäß folgende „Erklärungen zum Welt-Ethos“ formulierte:

- ▶ Wir laden alle Menschen ein, sich auf ein Welt-Ethos, auf Verständnis füreinander, auf sozial verträgliche, friedensfördernde und naturfreundliche Lebens-Formen zu verpflichten.
- ▶ Jeder Mensch muss menschlich behandelt werden.  
Jeder Mensch besitzt eine unveräußerliche und unantastbare Würde.
- ▶ Es gilt die goldene Regel: Was du nicht willst, dass man dir tu, das füg auch keinem anderen zu.
- ▶ Wir verpflichten uns auf eine Kultur der Gewaltlosigkeit und der Ehrfurcht vor allem Leben.
- ▶ Wir fordern Solidarität und eine gerechte Wirtschafts-Ordnung, Toleranz und Wahrhaftigkeit sowie eine Kultur der Gleichberechtigung und Partnerschaft von Mann und Frau.

## 2. *Vermeidung schädlicher Auswirkungen (Popper)*

Jeder Versuch, ein endgültiges und totales Konzept für die menschliche Gesellschaft zu entwerfen und zu realisieren, muss scheitern. Alle Soziallehren bedürfen ständiger kritischer Überprüfung. Für die gesellschaftliche und politische Praxis bedeutet diese ein schrittweises, probierendes Reformieren unter ständiger kritischer Prüfung, um nicht die getroffenen Maßnahmen an anderer Stelle oder für andere Personen unerwünschte und zunächst nicht vorgesehene schädliche Rückwirkungen auslösen. Wir sollten den Utopischen Anspruch aufgeben und lieber darauf achten, das Leiden zu vermindern.



### 3. *Utilitarismus (Bentham, Mill)*

Gut oder richtig ist die Handlung, die für alle von einer Handlung Betroffenen den größtmöglichen Nutzen bzw. den geringsten Schaden bringt.

Der Nutzen besteht positiv in Glück, Wohlbefinden, Lust.

Zu vermeiden sind Leiden, Unlust, Schmerz.

Es kommt also stets auf die Folgen, die Auswirkungen einer Tat an (Konsequenzialismus), nicht auf die innere Einstellung des Handelnden.

### 4. *Diskurs-Ethik der Kommunikations-Gemeinschaft (Apel, Habermas)*

Es geht darum, eine Gemeinschaft der Vernünftigen ethische Regeln und Menschen-Rechte entwickeln zu lassen.

Wer Rechte geltend macht, z. B. auf Schutz seines Lebens, auf Gesundheit, bestimmte Freiheiten, richtet auch Ansprüche, nämlich auf Respektierung, an andere. Er ist verpflichtet, seine Ansprüche vor anderen zu rechtfertigen und umgekehrt sich mit deren Ansprüchen auseinanderzusetzen.

Er tritt damit in einen Kommunikations-Gemeinschaft ein, in einen Diskurs, d. h. einen sinnvollen, an Spiel-Regeln, z. B. Herrschafts-Freiheit, gebundenen Austausch von Argumenten.

### 5. *Verantwortungs-Ethik (Jonas)*

Die Ehrfurcht vor dem Menschen gebietet,

- ▶ dass wir den in Zukunft lebenden Menschen die Möglichkeit erhalten, als Menschen in Freiheit und Würde zu leben,
- ▶ dass wir im Menschentum eine Heiliges, das heißt unter keinen Umständen zu Verletzendes sehen.

## Bildungs-Herausforderung: **Welt-Blick**

Wie kann eine  
Eigenverantwortung  
zusammen mit einer  
Verantwortung für die  
Gemeinschaft insgesamt,  
eine regionale Verantwortung  
zugleich mit einer globalen  
Verantwortlichkeit für die  
Menschheit und den Erhalt der  
sie umgebenden kulturellen  
und natürlichen Vielfalt  
konstruktiv-emotional besetzt  
werden?

## Bildungs-Herausforderung: **Weit-Blick**

Wie kann ein wertkritisches  
Bewusstsein für den Augenblick  
zusammen mit einer Langzeit-  
Verantwortung (über viele  
Generationen hinweg –  
Enkeltauglichkeit – letztendlich  
bis zur Verfalls-Zeit von  
Plutonium)  
für die individuellen bis global-  
gesellschaftlichen  
Entscheidungen und  
Handlungen konstruktiv-  
emotional besetzt werden?

## 2. Haltungs-Dimension

Die handlungsleitende Ebene der Curriculum-Entwicklung umfasst Klärungen zu Handlungs-Konzepten für Lern-Förderung. Es geht um Absprachen zum Vorgehen bei Planung, Organisation, Begleitung und Auswertung von Lehr-Lern-Prozessen, z. B.

- Wie sehen wir die konkreten Funktionen von Lehrenden und Lern-Begleitenden im Lehr-Lern-Prozess?
- Welche Handlungs- und Bildungs-Ziele verfolgen wir oder greifen wir mit welcher Priorität auf?
- Welcher offizielle oder heimliche Bildungs-Plan liegt unseren Curriculum-Vorgaben (Lehrpläne), der Schul- und Unterrichts-Struktur und dem Lehr-Handeln zugrunde?  
Was sollen die Lernenden lernen und was lernen sie wirklich?
- Wollen wir in erster Linie den Erwerb vorzeigbarer Qualifikationen auf Basis von Tests (Klausuren und Zensuren) oder persönlichkeitsintegrierte Kompetenzen der Lernenden fördern?
- Wie können wir Wissen und Handeln wirksam so miteinander verbinden, dass Lernende für die Gestaltung ihrer individuellen und gesellschaftlichen Zukunft nützliche Kompetenzen erwerben können?
- Welchen Stellen-Wert sollen qualitative und quantitative Lern-Analysen als Selbst- und Fremdanalysen sowie Rückmeldungen und Kritik im Lehr-Lern-Prozess haben?
- Wie müssen Lern-Analysen und Rückmeldungen in Lern-Materialien konstruiert werden, damit sie die Lernenden lernwirksam in Phasen selbstgesteuerten Lernens unterstützen?

Wenn Lehrende kooperieren, also in Lehr-Situationen zusammen arbeiten wollen, müssen sie sich darauf einigen, an welchen Erkenntnissen und Prinzipien sie ihr gemeinsames Handeln orientieren wollen. Ziel-Absprachen allein, wie z. B. wir wollen die Lernenden fit für das Bestehen der Prüfungen oder für die Integration in Arbeit, Beruf, Kultur und Gesellschaft machen, reichen für gemeinsames Handeln nicht aus. Bei Kooperation geht es immer sowohl um das WAS (die Ziele) als auch um das WIE (den Weg).

# Aufmerksamkeits-Bereiche

	Vergangenheit Was war? Wie kam es dazu?	Gegenwart Was ist? Wie geht es mir damit?	Zukunft Was wird sein? Welche Wünsche, Möglichkeiten und Ziele habe ich?
<b>Erleben</b> Wünsche/Bedürfnisse, Körper-Empfindungen, Gefühle/Affekte/Emotionen, Intellekt/Gedanken incl. Bilder			
<b>Verhalten</b> Tun und Unterlassen, Handlungen			
<b>Bezogenheit</b> Herkunfts-Familie, Interaktionen, soziale und ökologische Systeme, wechselseitige Abhängigkeiten			
<b>Mitwelt-Kontext</b> Kultur/Subkultur und Sprache, Menschen-Bild, Normen-System, Religion und Welt-Anschauung, Wirtschaft, Politik und Gesellschaft, Geschichte und Utopien			

# Beachtung formeller wie informeller Lern-Prozesse

Wirksames Lehren und Lernen erfordert eine bewusste Integration aller Bereiche und Prozesse des Lernens.

## formelle Lern-Prozesse

Institutionalisiertes Lernen als systematische, in Plänen festgelegte Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten, z. T. verbunden mit Zertifizierungen (Prüfungen)

## informelle Lern-Prozesse

Offenes Lernen im privaten und beruflichen Alltag; autodidaktische Aneignung von Wissen und Fertigkeiten; Lernen „en passant“ (nebenher) oder absichtsvoll

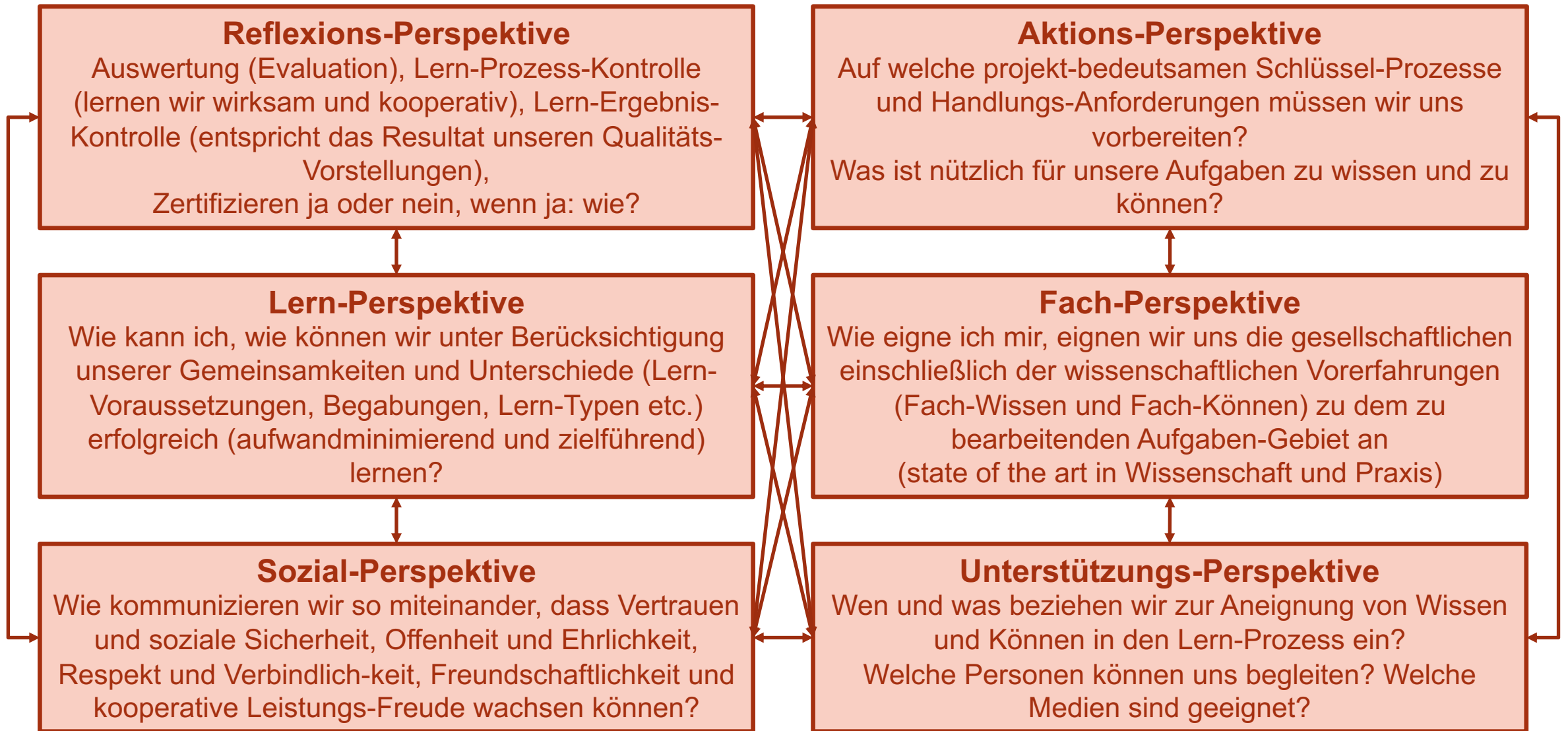
### Entlernen (Verlernen)

Überprüfung von inhaltlichen und lernmethodischen Lern-Voraussetzungen auf ihren gegenwärtigen und künftigen Nutzen verbunden mit der Entscheidung und Fähigkeit, veraltetes, überflüssiges oder sogar schädliches Wissen und Können zu enttarnen und abzulegen

### Neulernen

Wirksame – effiziente/aufwandminimierende und effektive/zielführende – Aneignung neuer mit Nutzen-Erwartungen verbundener Lern-Themen und deren experimentell-handelnde Einpassung in das Lern-Netzwerk der durch Entlernen-Prozesse bereinigten persönlichen und gemeinsamen Erfahrungs-Bestände


# Perspektiven bei Lehr-Lern-Planung



# Beispiel: Haltungen in der humanistischen Psychologie



## alte Lehr-Welt

**Einstellung:** Menschen funktionieren wie triviale Systeme (Maschinen) oder wie Ratten. Sie sind fremdinstruierbar und über Konditionierungen (Lob, Anreize Tadel, Strafe) manipulierbar. Im Mittelpunkt steht das Lehren.

**Haltung:** Lehrende sind in erster Linie Lehrstoff-Vermittelnde (Bücher und Vorträge) und Prüfende eines durch Pläne vorgegebenen Bildungs-Kanons. Es geht um Wissens-Übernahme, Fach-Systematik und Prüfungs-Orientierung.

**Handlung:** Überwiegend Lehr-Vorträge in einer auf diese Lehr-Form ausgerichteten Raum- und Einrichtungs-Struktur. Prüfungs-Orientierung. Trennung von Theorie und Praxis.

## neue Lern-Welt

**Einstellung:** Menschen sind autonome, sich selbst organisierende lebende Systeme. Lernen wird wirksam durch Selbst-Motivation, Selbst-Instruktion und kooperative Konstruktion. Im Mittelpunkt steht das Lernen.

**Haltung:** Lernen erfolgt in erster Linie interessengeleitet, selbstgesteuert und selbstkontrolliert mit begleitender Unterstützung durch Mitlernende und Lehrende. Es geht um Fähigkeits-Aneignung, Handlungs-Systematik und Praxis-Orientierung.

**Handlung:** Experimentelle individuelle und kooperative Lern-Situationen in Lern-Labors und auf Grundlage von Erprobungs-Szenarien. Integration von Theorie und Praxis.



### 3. Handlungs-Dimension

Die praktisch-lerntechnologische Ebene der Didaktik umfasst die Entscheidungen, die in der Realität institutionalisierter Bildungs-Prozesse sichtbar und greifbar werden. Diese Ebene umfasst alle Entscheidungen, die sich als Vereinbarung, Regel, Muster, Struktur und Ablauf in der materiellen Lehr-Lern-Welt, in Raum und Zeit manifestiert haben, z. B.

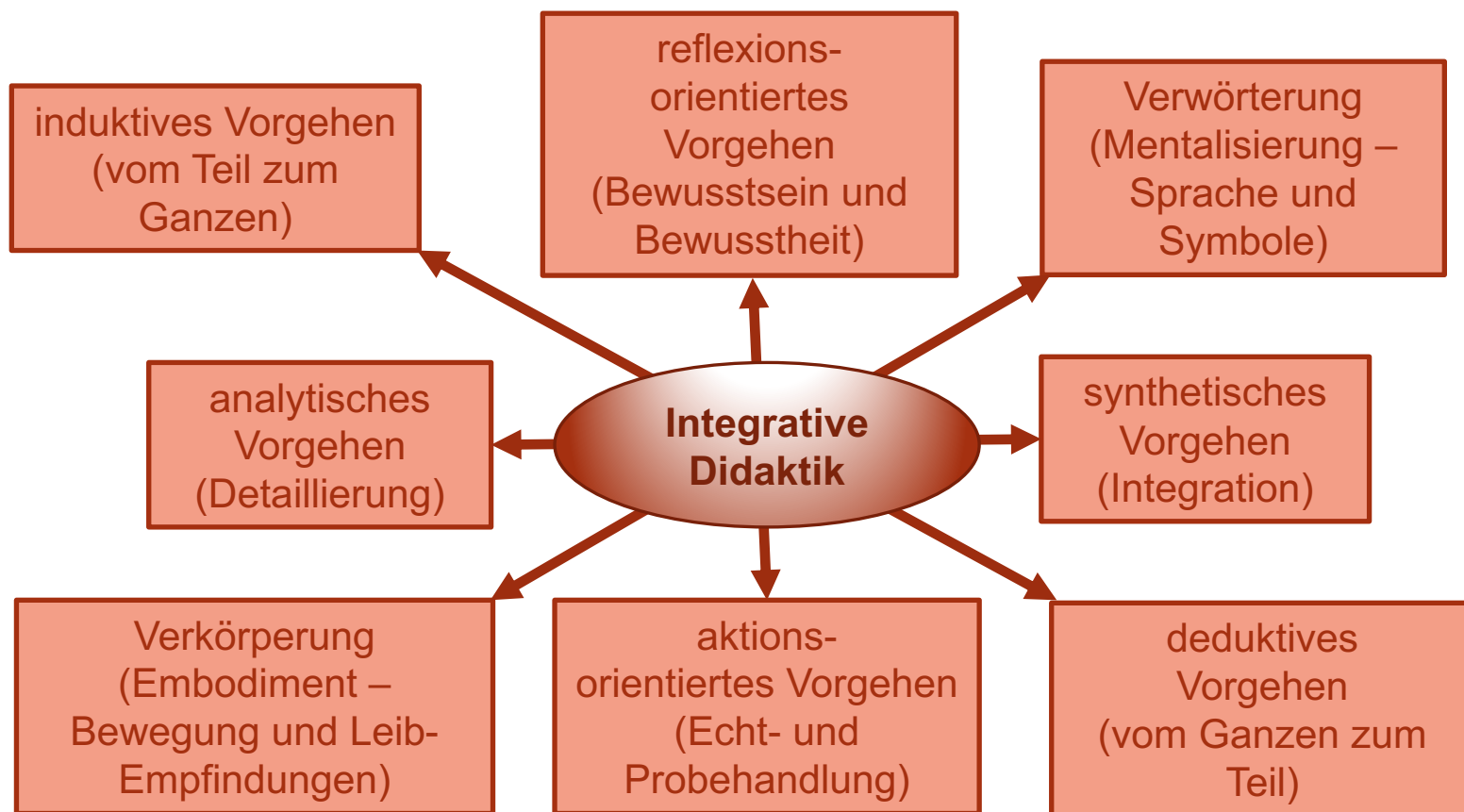
- Zusammenstellung von Lern-Gruppen einschließlich der Bereitstellung von Möglichkeiten zur inneren und äußeren Differenzierung der Lern-Prozesse
- Gesamtausbildungs-Dauer, Tages- und Wochen-Arbeits-Pläne
- Raum- und Zeit-Strukturierung von Lern-Phasen und Qualifizierungs-Einheiten
- Raum-Größen und Lerngruppen-Größen
- Lern-Ort-Kombination, Lern-Ort-Zusammenführung oder Lern-Ort-Trennung
- Lern-Ort-Gestaltung und -Ausstattung mit Mobiliar-Anordnung und Lern-Medien-Ausstattung
- Produktion und Gestaltung der Lern-Medien (Wer ist beteiligt?)
- Lehr-Lern-Methodik (Methoden-Mix) einschließlich der Wahl der Sozialformen und ihrer Abfolge und der Lern-Materialien-Bereitstellung (Medien-Didaktik)
- Lehr-Lern-Arrangements und der Funktions-Bestimmung des Lehr-Personals innerhalb dieser Arrangements
- Formen von Kooperation und Intervention des Lehr-Personals, insbesondere deren Umgang mit Rückmeldung und Kritik gegenüber den Lernenden
- Status und Besoldung der Lehrenden und Betreuungs-Verhältnis Lehrende zu Lernenden
- gezeigtes Verhalten der Lehrenden in Beziehung zum erwünschten Verhalten der Lernenden
- Rede-Beiträge, Mimik, Gestik und Handlungen der Lehrenden und Lernenden während des Lehr-Lern-Prozesses
- messbare Rede-Anteile der Lehrenden im Vergleich zu den Lernenden im Lehr-Lern-Prozess

# Integrative Didaktik (ID)

- Vorgehens-Raum
- Prinzipien
- Verkörperung und Verwörterung
- Analytisches und synthetisches Vorgehen
- Aktion und Reflexion im Vorgehen
- Induktives und deduktives Vorgehen

# Vorgehens-Raum

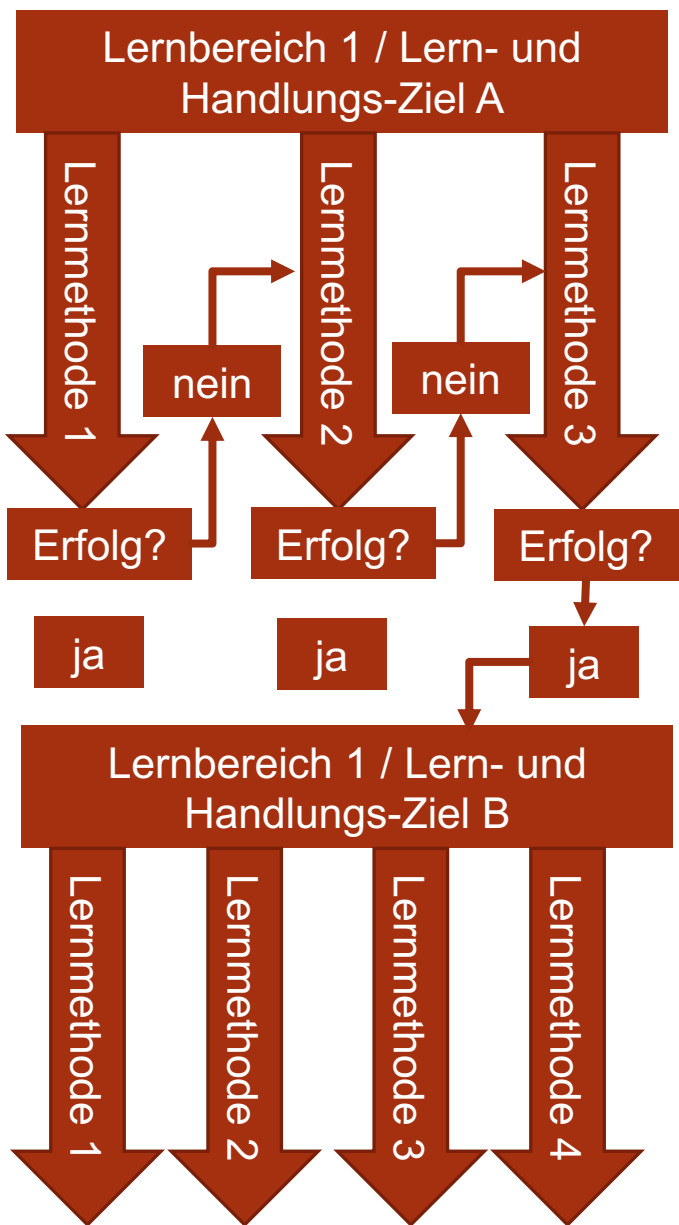
Um wirksam – effizient (aufwandminimierend) und effektiv (zielbewusst) – zu lernen und zu lehren, ist es günstig, folgende acht Vorgehens-Weisen zu berücksichtigen und prozessangemessen miteinander zu verbinden:



Es geht um die integrative Beachtung folgender polarer Aspekte im Lehr-Lern-Prozess:

- Analytisches als Detaillierung und synthetisches Vorgehen als Integration
- Induktives Vorgehen vom Teil zum Ganzen und deduktives Vorgehen vom Ganzen zum Teil
- Reflexionsorientiertes Vorgehen als Bewusstheit (Achtsamkeit) und Bewusstsein (Einordnung) und aktionsorientiertes Vorgehen als Echthandlung und Probehandlung (szenisch-dialogisches Modellieren)
- Verkörperung (Embodiment) durch Einbeziehung der Bewegungen und leib-Empfindungen und Verwörterung des Lernens (Prozess – wie) wie des Gelernten (Ergebnis – was)

# Prinzipien



## ➤ **Integrative Didaktik**

- **schwächt ein Entweder-Oder**, also ein unimethodisches Vorgehen, und
- **stärkt ein Und oder Sowohl-als-Auch**, also ein multimethodisches Vorgehen.

## ➤ **Integrative Didaktik** mit erkundendem, forschendem, experimentellem, konflikt- und problembearbeitendem Handlungs-Lernen ermöglicht

- sowohl ein **analytisches** als auch ein **synthetisches Lernen**,
- sowohl ein **induktives** als auch **deduktives Lernen**,
- sowohl ein **aktionsorientiertes** als auch ein **reflexionsorientiertes Lernen**,
- sowohl **Verkörperung** (Embodiment, szenisch-dialogische Bildungs-Arrangements) als auch **Verwörterung** (Mentalisierung, Hypothesen- und Theorie-Bildung).

## ➤ **Die themen-, situations-und personengerechte Kombination dieser sechs Vorgehens-Weisen**

- entspricht unserem intuitiven Alltags-Lern-Vorgehen, stimmt also mit unserem unverfälschten Vorgehen in vorbewusst-informellen Lern-Prozessen überein,
- schafft die Bedingungen für vollständiges, wirksames und handlungsbefähigendes Lernen und
- berücksichtigt durch Zugangs-Offenheit eine Vielzahl unterschiedlicher Lern-Typen.

- Lehrende/professionelle Lern-Begleitende unterstützen Lernende dabei, die für sie angemessenen Erst- und Vertiefungs-Zugänge in den Lern- und Gestaltungs-Bereichen zu finden, ihre Lern-Widerstände zu überwinden und eine stabile Lern-Motivation aufzubauen.

## Verkörperung und Gestaltung (Embodiment)

- ▶ Einfühlung in mich selbst und in andere (Empathie, somatisch-vegetative Resonanz)
- ▶ Vitalisierung von Wissen durch szenisch-dialogisches Raum- und Leib-Erleben (Inszenierung zur Gesamtsinnes-Erfahrung von Theorie, praktischer Perspektiv-Wechsel etc.)
- ▶ Umsetzung von Wissen in Handlungs-Praxis (Tue ich, was ich weiß? Tun und Unterlassen)
- ▶ Kann ich zu meinen Worten/Intentionen stehen? Doch: Bestehe ich nicht auf meine Worte, sondern bleibe ich spüribewusst offen für das Gemeinte?
- ▶ Tue ich, was ich sage? Sage ich, was ich tue? Stehe ich zu meinen Worten?
- ▶ Erlebe ich Bildungs-Prozesse ganzheitlich leibseelisch als Fühlenden?

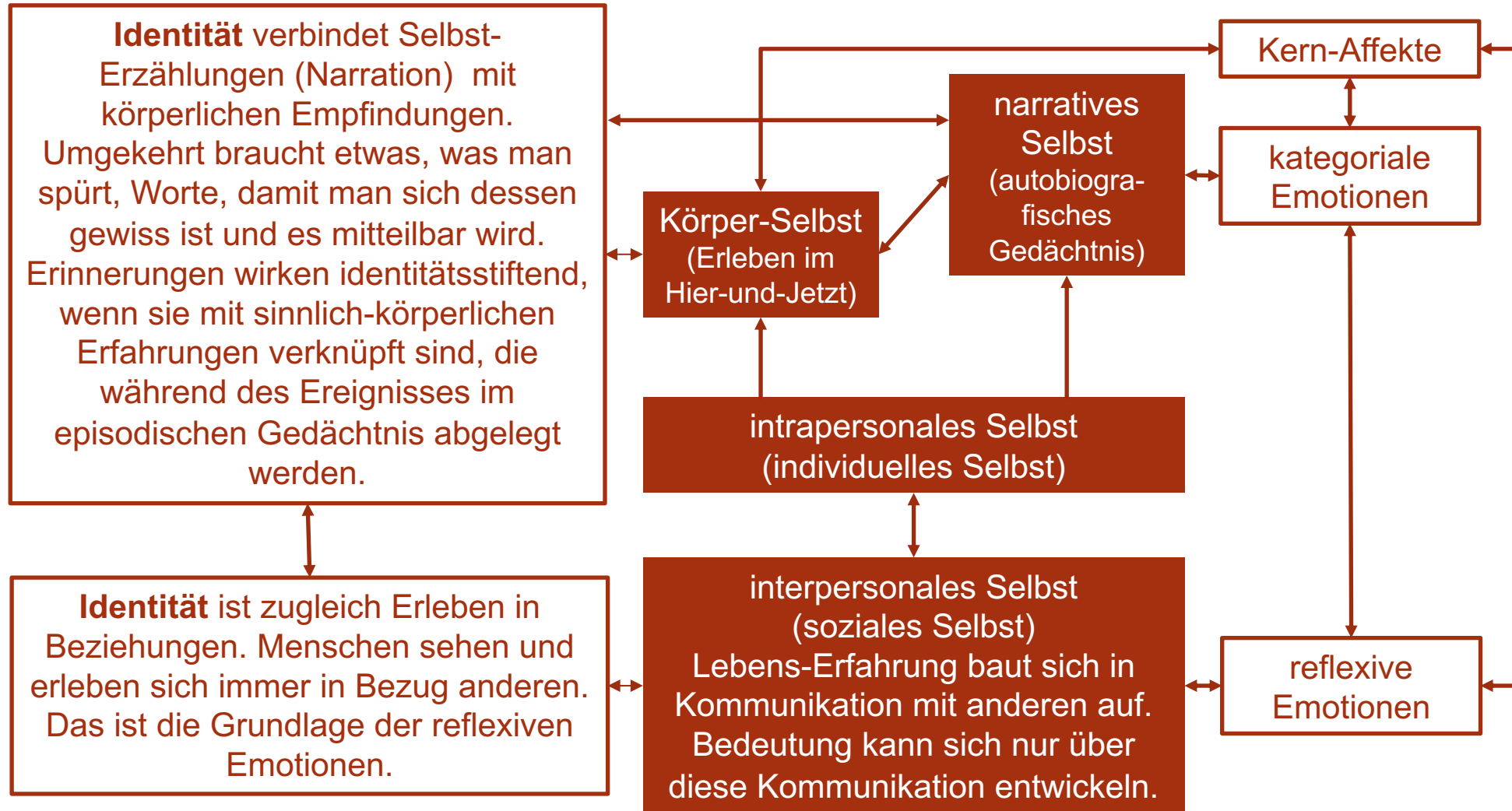
## Verwörterung und Ausdruck (Mentalisierung)

- ▶ Eindenken und Verstehen (Verständnis-Resonanz)
- ▶ Finden von Worten und anderen Ausdrucks-Formen, die in Resonanz mit dem Erleben treten (Verbalisierung sinnlich wahrgenommener, emotionaler, sozialer und sachkenntnisbezogener Erlebens-Inhalte)
- ▶ Handlungs-Achtsamkeit (Weiß ich, was ich tue? Was tue ich gerade wie?), Handlungs-Reflexion (Was habe ich wie getan?) und Handlungs-Planung (Was will ich wie tun?)
- ▶ Ich drücke mit eigenen Worten aus ich, was ich glaube, verstanden zu haben? Ich finde Worte (und andere passende Ausdrucks-Formen) für meinen Stand-Punkt? Ich teile (rechtzeitig) mit, was ich noch nicht verstehe?
- ▶ Ich drücke aus, was ich erlebe (Erkenntnisse, Leib-Empfindungen, Bedürfnisse und Gefühle)?



Stimmigkeit, Glaubwürdigkeit,  
Konsistenz, Kohärenz?

# Verkörperung, Verwörterung und Identität



## Analytisches Vorgehen

- Der Aspekt des Teiles, der Einzelheiten und Elemente eines Teilganzen (Holons) tritt in den Vordergrund.
- Ein Teilganzes wird in seine Komponenten zerlegt, in seine Unterkontexte (Abwärtsholons) und in parallele, einander wechselseitig beeinflussende Teilsysteme (Koevolutions-Systeme).
- Ordnungen werden aufgebrochen, ein Ganzes löst sich in seine Teile auf. Dadurch werden im Ganzen existierende Wechsel-Wirkungen komplett oder schrittweise ausgeschaltet. Komplexität wird reduziert.
- Indem man analytisch lernt, erwirbt man Einsicht in die separierte Qualität der Details.
- Die Gefahr dieses zergliedernden Vorgehens besteht in der Formung einer atomistischen Welt-Sicht, in der Felder, Kontexte, Zusammenhänge, Beziehungen und Bezüge, Wechsel-Wirkungen, Emergenz und Übersummativität unterbelichtet werden.



## Synthetisches Vorgehen

- Die Aspekte der Ganzheit (holistische Welt-Sicht), der Kontext-Einbettung, der Wechsel-Wirkungen, Wirkungen und Nebenwirkungen, der kurz-, mittel- und langfristigen Veränderungsdynamik treten in den Vordergrund der Aufmerksamkeit.
- Teile (besser Teilganze) werden zu einem alten oder neuen Ganzen zusammengefügt.
- Zusammengehörige Elemente werden also traditionell verbunden oder die bestehende Verbindung wird aufrechterhalten (Wert-Konservativismus, Erhaltungs-Bemühen).
- Bisher so nicht zusammengehörige Elemente werden verbunden, kreativ zu einer neuen Einheit gefügt (Neugestaltungs-Bemühen).
- Durch Verbindung von Elementen kann eine neue Qualität entstehen, die mehr ist als die Summe der Einzelteile (Übersummativität, Emergenz).

## Aktionsorientiertes Vorgehen

- ▶ Handlungen bestehen immer im Tun oder Unterlassen. Wenngleich Unterlassen meist eher hypothetisch erfassbar ist, gilt es dennoch, den möglichen oder realen Unterlassensaspekt mit zu erfassen, um aus Vermeidungsfallen herauszufinden.
- ▶ Im Vordergrund steht das experimentelle Handeln in Realhandlungs- oder Probehandlungsprozessen und -Situationen.
- ▶ Es wird ausprobiert, was funktioniert oder nicht, was gut und was besser geht.
- ▶ Es geht bei vielen Handlungen darum, den Handlungsprozess nicht zu unterbrechen, jedoch mit routinierter Bewusstheit (automatisierte Routinehandlungen) zu begleiten?
- ▶ Im Vordergrund steht die Prozessfrage: Wie kann ich, wie können wir mit weniger Anstrengung (Belastung, „strain“, Aufwand) und mehr Leichtigkeit und vielleicht (kooperativer) Freude die Handlungen zielführend durchführen?



## Reflexionsorientiertes Vorgehen

- ▶ Im Vordergrund stehen Prozesse der Auswertung (Evaluation) und Optimierung. Es geht also um die Bestimmung und Anwendung von Qualitätskriterien für Handlungsprozesse und Handlungsergebnisse.
- ▶ Reflektorisch werden sowohl Kooperationsprozesse „Wie arbeiten wir zusammen?“ als auch Handlungsergebnisse „Was ist bisher bei unseren Handlungen herausgekommen?“ erfasst.
- ▶ Ausgewertet werden kann das laufende Geschehen. Dazu wird im Prozess innegehalten: „Was geschieht hier gerade miteinander und mit dem Gesprächsthema oder Handlungsgegenstand?“
- ▶ Oder das abgelaufene Geschehen wird ausgewertet: „Was geschah bisher miteinander und mit dem Thema oder Handlungsgegenstand?“



# Induktives und deduktives Vorgehen

## Induktives Vorgehen

- ▶ Induktives Vorgehen führt von Details zum Zusammenhang.
- ▶ Dieses Vorgehen hängt eng mit dem analytischen Vorgehen zusammen, besteht jedoch im Unterschied dazu darin, dass das Ganze schon zerlegt ist und die Teile sukzessiv betrachtet werden, bevor ein größeres Ganzes daraus entsteht.
- ▶ Induktives Vorgehen für sich genommen enthält immer eine Rate-Komponente: Was wird daraus, wenn es fertig ist?
- ▶ Von den (experimentellen von Bewusstheit begleiteten) Handlungen zu den Werten.



## Deduktives Vorgehen

- ▶ Das deduktive Vorgehen führt von einem Gesamtzusammenhang zu den Details.
- ▶ Man verschafft sich einen Überblick, bevor man an den Durchblick geht.
- ▶ Das kann verwirren oder Richtung geben, je nachdem wie mutig und klar abstrahiert wird, wie geschickt der Zusammenhang in Analogien und Metaphern verpackt wird, so dass man eine Ahnung vom Sinn und Zweck des neuen, noch weitgehend unbekanntem Ganzen bekommt, bevor man es verstanden hat.
- ▶ Von den Werten zu den Handlungen. Bewusstseinsgeleitetes Lernen in handlungseinordnenden Zusammenhängen.



# Lernen und lebende Systeme (L+S)

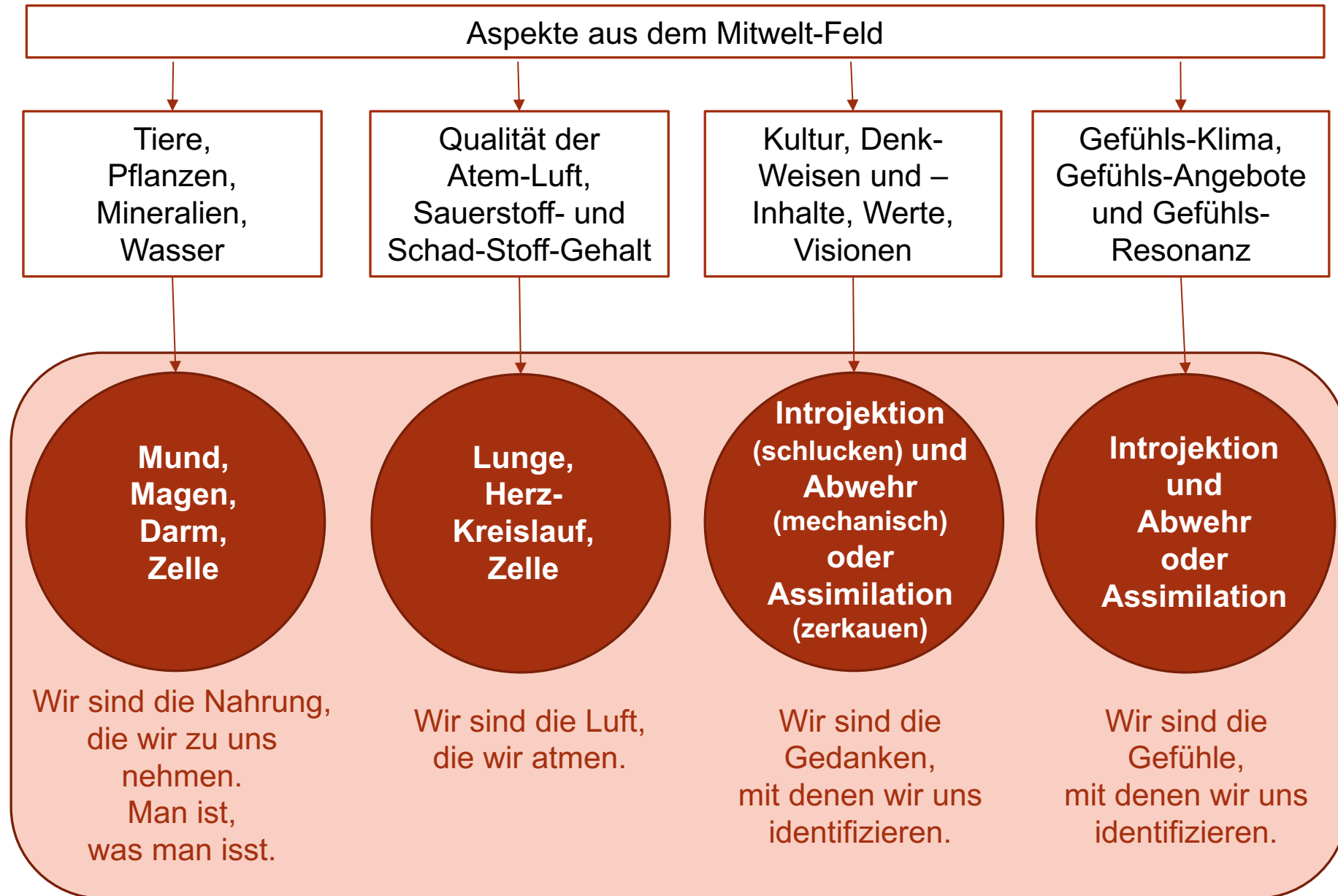
- Triviale oder lebende Systeme
- Thesen zum Menschen-Bild der System-Dynamik
- Mensch als Organismus-Mitwelt-Feld
- Geist, Gehirn, Körper und Mitwelt
- Neues systemdynamisches Denken in der Entwicklungs-Begleitung
- Zirkulär-dynamische Prozess-Begleitung
- Handlungs-Spiel-Räume und Handlungs-Alternativen
- Vorgehens-Prinzipien bei systemischer Sicht
- Regeln zur Prozess-Steuerung
- Eigenschaften lebender Systeme
- Denken in Holons und Holarchien

# Triviale oder lebende Systeme

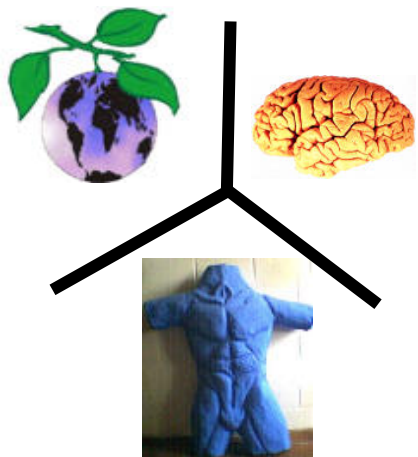
	triviale Systeme	lebende Systeme
<b>Beispiel</b>	Maschine	Mensch, Teams
<b>Passivität</b>	Alles bleibt erhalten, wenn man sich passiv verhält. Maschinen kann man ausschalten.	Kein Organismus erhält passiv seine Strukturen. Lebende Organismen sterben, wenn man sie ausschaltet.
<b>Mitwelt</b>	Wird durch technische Systeme beeinflusst oder zurückgedrängt (eingeschränkt)	Aktivitäten des Organismus müssen zu seiner Mitwelt passen, sonst kann er nicht überleben.
<b>Denken</b>	Ursachen und Wirkungen Analyse und Synthese	Zirkularität/Rekursivität und Vernetzungen Hineindenken (Mentalisieren) und Hineinfühlen (Empathie)
<b>innere Strukturen</b>	festgelegte Strukturen weitgehend eindeutige und vorhersagbare Reaktionen	Festlegung über Vereinbarung und Verantwortlichkeit (Entscheidungen) ansonsten reaktionsoffen

1. Wir Menschen sind teilautonome lebende Systeme. Wir können uns zwar meist frei bewegen, sind aber mit jedem Atem-Zug abhängig von der uns umgebenden oder zugeführten Atem-Luft, mit jedem Bissen angewiesen auf das System der Agrar-Wirtschaft.
2. Wir Menschen sind biologische und bewusstseinsfähige und damit selbstregulierungs- und selbstwandlungsfähige (autopoietische) wie mitweltwandlungsfähige (allopoietische) Systeme.
3. Wir Menschen leben in, mit und von lebenden Systemen, aber auch von „unbelebter“ Natur (z. B. kann der Mensch ohne Mineralien, Metalle, Spuren-Elemente nicht leben).
4. Die uns umschließenden sozio-politischen, ökologisch-klimatischen, ökonomisch-politischen und kulturellen Systeme wirken - uns teils durchdringend - auf uns ein:
  - einerseits förderlich (Entwicklung begünstigend),
  - andererseits hinderlich (Entwicklung erschwerend bis verunmöglichend).
5. Wir als einzelne Menschen wirken aktiv (durch Tun) oder passiv (durch Unterlassen) förderlich oder hinderlich auf diese Systeme ein.
6. Wir Menschen sind als Organismus-Mitwelt-Felder, als bio-öko-psycho-kulto-soziale Einheiten handelnde, interagierende Prozess-Wesen.
7. Die leibliche, gedankliche, gefühlsmäßige und handlungsbezogene Verleugnung dieser realen Feldhaftigkeit, Kontext-Bezogenheit, Prozesshaftigkeit und permanenten Handlung als Tun oder Unterlassen, als Ruhe oder Aktivität führt zur Entfremdung von uns selbst und von der natürlichen, sozialen und kulturellen Mitwelt.
8. Unabhängigkeit ist eine Illusion. Unsere Verbindung mit allem und allen, unsere Liebe als konstruktiven Ausdruck dieser Verbindung ignorierend, stören wir uns und andere einschließlich der Mitwelt in ihrer Entwicklung einschließlich der schrittweisen (ökologische Katastrophe) und sofortigen Vernichtung (Atom-Krieg) unserer Existenz-Grundlagen als Menschheit.
9. Selbst- und Mitwelt-Entfremdung führt zu ökologischen und politischen Krisen (z. B. Migration, Kriege) und psychosozialen Störungen, die sich leibseelisch auswirken.
10. Wahl- und Entscheidungs-Freiheit gewinnen wir dadurch, dass wir die System-Dynamik unseres Lebens kognitiv und emotional einschließlich der damit vermachten Möglichkeiten und Grenzen anerkennen.

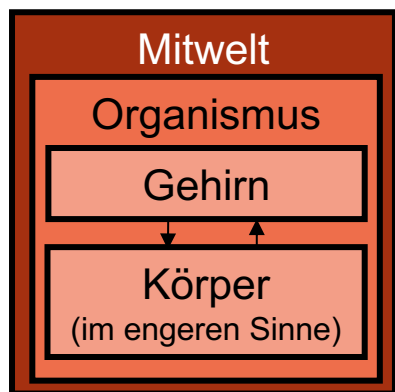
# Mensch als Organismus-Mitwelt-Feld



# Geist, Gehirn, Körper und Mitwelt



↑ so oder so = ? ↓



- Obwohl wir viele komplexe Wechsel-Wirkungen zwischen Körper und Gehirn kennen, werden beide in der Regel immer noch als Einheiten aufgefasst, die nach Aufbau und Struktur getrennt sind.
- Der Vorstellung, dass der ganze Organismus und nicht nur das Gehirn oder der Körper allein mit der Umwelt interagiert, begegnet man mit erheblicher Skepsis, wenn man sie überhaupt zur Kenntnis nimmt.
- Die physiologischen Operationen, die wir Geist nennen, entstammen der Gesamtheit der strukturellen und funktionellen Organisation im Organismus-Mitwelt-Feld und nicht dem Gehirn allein. Zum Beispiel kann das Gehirn durch Lernen – in der Mitwelt – verändert werden. Lernen wiederum beruht auf der Veränderung synaptischer Übertragungs-Bereitschaft. Wirksame Entwicklungs-Begleitung beruht auf wirksamer Bahnung neuer Möglichkeiten im Gehirn. Für Entwicklungs-Begleitende ist es daher wichtig, genau zu verstehen, wie synaptische Übertragungs-Bereitschaften wirksam und langfristig verändert werden können.
- Geistige Phänomene lassen sich nur dann ganz verstehen, wenn wir die Wechsel-Wirkung des Organismus – als Körper einschließlich des Gehirns – mit seiner Mitwelt einbeziehen.
- Dass die Mitwelt zum Teil erst aus der Aktivität des Organismus entsteht, unterstreicht nur, wie komplex die Wechsel-Wirkungen sind, die wir berücksichtigen müssen. Die meisten Interaktionen mit der Umgebung finden statt, weil der Organismus sie braucht, um die Homöostase (das überlebensnotwendige funktionelle Gleichgewicht) aufrechtzuerhalten.
- Fortwährend wirkt der Organismus auf seine Umgebung ein (Handeln und Exploration waren zuerst da), so dass er günstige Voraussetzungen für Interaktionen schaffen kann, die er zum Überleben braucht. (Damasio)

# Neues systemdynamisches Denken (ND) in der Entwicklungs-Begleitung

- Merkmale neuen Denkens
- Systemdynamik: Thesen 1 bis 4
- Systemdynamik: Thesen 5 bis 8
- Systemdynamik: Thesen 9 und 10
- Systemdynamik: Menschen-Bild
- Systemdynamik: Raum und Zeit
- Systemdynamik: Komplexität und Chaos
- Chaos und Neuordnung
- Systemdynamik: Kontext und Prozess

# Merkmale neuen Denkens

Ereignisse verhalten sich zueinander nicht linear als Ursache-Wirkungs-Folgen, sondern sind zirkulär (kreisförmig) und rekursiv (gegenläufig) vermittelt als wechselseitige Ursachen und Wirkungen zugleich.

zirkulär und rekursiv

Ereignisse und Situationen werden nicht mehr isoliert, dekontextualisiert betrachtet, sondern in ihren vielfachen Kontext-Bezügen und Vernetzungen – aufwärts, abwärts (Holarchien) und parallel (Koevolution).

kontextbezogen

integrativ-dialektisch

Im Mittelpunkt der Ereignis- oder Problem- bzw. Herausforderungs-Analyse steht die Suche nach dem synthesefördernden Prinzip, nach einem Mittelpunkt schöpferischer Indifferenz jenseits der Verstrickung im System der Polarisierungen. Symbolisch für dieses Denken steht das integrierende Und, das an die Stelle vom desintegrierenden Entweder-Oder oder entgegensetzenden Aber tritt.

neues Denken

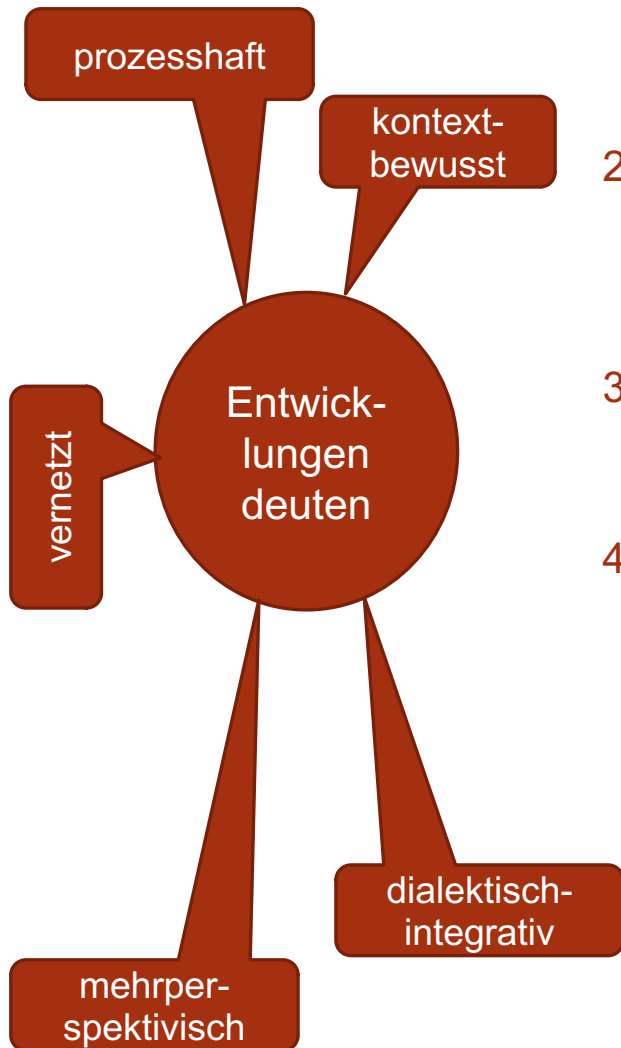
mehrperspektivisch

Ereignisse in allen Kontext-Dimensionen werden prinzipiell betrachtet aus der individuellen und sozialen, aus der subjektiv-geistigen und objektiv-materiellen Perspektive, also aus zumindest vier unterschiedlichen Perspektiven.

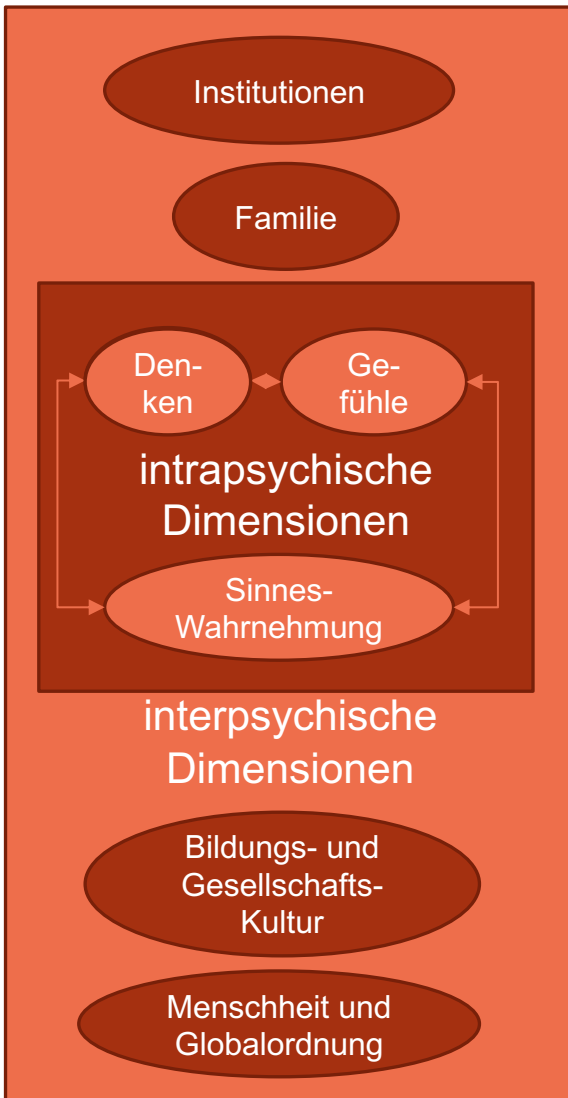
entwicklungsdynamisch

Es wird beachtet, wie sich Entscheidungen und Handlungen in den unterschiedlichen Kontext-Dimensionen auf die Dynamik der Individual- und Kooperations-Entwicklung auswirken. Durch experimentelle Entscheidungskorrekturen werden positive Wirkungen maximiert, negative minimiert.

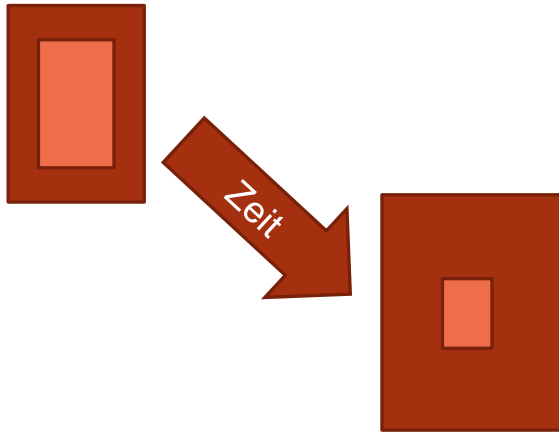




1. Unsere Beziehungen zu uns selbst, zueinander und zur Mitwelt systemdynamisch, also in ihren sich zeitlich wandelnden Wechsel-Wirkungen, in ihren dynamischen Vernetzungen und Rückkoppelungen, in ihren sich verschiebenden Relationen und in ihrer Relativität zu betrachten, erscheint als die bedeutendste geistige Revolution der Neuzeit.
2. Die Welt wird von uns nicht mehr atomistisch in beliebig zu trennenden Einheiten wahrgenommen, sondern wir werden uns der Ganzheitlichkeit, der Vernetzungen, der Bezogenheit und Beziehungen, der Relationen, der verbindenden, sich permanent im Wandel befindlichen Ströme von Energie, Materie und Information bewusst.
3. Lebewesen und damit auch wir Menschen werden in diesen Strömungs-Prozessen als dynamische, sich selbst organisierende (autopoietische) Systeme (Aktions-Muster) im Netz der globalen und kosmischen Lebens- und Evolutions-Prozesse wahrgenommen.
4. Systemdynamisches Denken ist gekennzeichnet durch die Fähigkeit, organismische Entwicklungen, ökologische und klimatische Veränderungen und sozial-kommunikative Situationen im Rahmen bestimmbarer organisatorischer Zusammenhänge in Lern- und Entwicklungs-Prozessen von einzelnen Personen, Partnerschaften, Familien, Teams und Institutionen (Gemeinschaften, Behörden, Unternehmen)
  - prozesshaft,
  - kontextbewusst,
  - vernetzt,
  - mehrperspektivisch und
  - dialektisch-integrativ zu deuten.



5. Systemdynamisches Denken fördert eine kontextbewusste und damit umfassende und realistische Einschätzung von Beziehungs-Realitäten und damit die Erweiterung der Möglichkeiten zu gezielter und wirksamer Beeinflussung intrapsychischer, kommunikativ-sozialer, institutioneller, gesellschaftlicher bis global-ökologischer Prozesse.
6. Mit Hilfe dieses Bewusstseins können linear-mechanistische Konzepte von Bildungsvorgängen (z. B. das Nürnberger-Trichter-Bewusstsein der Gleichsetzung von Lehren und Lernen, das Mehr-vom-Gleichen-Konzept, das lineare Hochrechnungs-Konzept von Entwicklungs-Prognosen, das Bildungs-Verständnis im Zusammenhang mit traditioneller Zensurenggebung) transformiert werden hin zu einem zirkulär-prozessualen Verständnis von psychischen und sozialen Lern- und Erlebens-Prozessen.
7. In einer prozessorientierten Denk-Kultur werden
  - in Routinen (Gewohnheiten) festgefahrene Rückkopplungs-Prozesse, destruktiv fixierte Problem-Kreis-Läufe (negative Entwicklungs-Spiralen, Teufels-Kreise, erstarrte Wiederholungs-Muster: „**Bisher haben wir immer.**“) ersetzt
  - durch zukunfts-offene, Ressourcen fördernde Experimente („**Ab jetzt experimentieren wir einmal gut vorbereitet damit, ob ...**“), durch positive, konstruktive Entwicklungs-Spiralen, durch sich selbst beschleunigende Lern-Prozesse.
8. Menschen als lebende Systeme und damit als autonom, operational geschlossen, strukturdeterminiert, aber störbar und kontextabhängig zu verstehen, führt zu einer radikal veränderten Haltung zur Didaktik.  
Ein Wechsel von einer Instruktions-Didaktik hin zu einer Konstruktions-Didaktik wird unabdingbar, sollen Wissen und Handeln zusammenwachsen.



9. Systemdynamisches Denken meint,
  - seine Aufmerksamkeit auf die Beziehungen und Bezüge im Wandel, in ihrer Dynamik zu richten und zugleich
  - unterschiedliche Kontext-Dimensionen in ihren Zusammenhängen, Wechselwirkungen und Rückkopplungen (kurz-, mittel- und langfristig) innerhalb von Personen (intrapyschisch, intrapersonell), zwischen Personen (interpsychisch, interpersonell) sowie zwischen Personen und Sach-Verhalten zu erfassen.
10. System-dynamische Denken erfordert,
  - Teilganze (Holons) sowohl als Ganzheiten (integrativer Denk-Aspekt mit dem Fokus auf Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge) als auch mit ihren dazugehörigen Teilen (differenzierender Denk-Aspekt) zu erfassen,
  - die Qualität von Ganzheiten und Teilen zu unterscheiden,
  - das Entwicklungs-Zusammenspiel, die Koevolution von unterschiedlichen Teilganzen zu erfassen und aus all dem
  - ein Verständnis für Teilganze und deren Zusammenwirken im größeren Ganzen zu entwickeln.

Teilganze (Holons)	
Ganze	Teile
integratives Denken	differenzierendes Denken
Zusammenhänge	Trennendes
Gemeinsamkeiten	Unterschiede

<b>System-Aspekt</b>	<b>Dynamik-Aspekt</b>
Kognitives und vor allem emotionales, ethisches, soziales und politisches Anerkennen von allgemeinen naturwissenschaftlichen, geisteswissenschaftlichen und anthropologischen Erkenntnissen:	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Alle Menschen sind mit allen und allem verbunden.</li><li>2. Menschen sind ein Organismus-Mitwelt-Feld, sind also als Organismen (biologischer Aspekt) untrennbar mit dem natürlichen Mitwelt-Feld (ökologischer Aspekt) und als Individuen (psychischer Aspekt) mit dem historisch gewachsenen sozialen Mitwelt-Feld (kulto-sozialer Aspekt) verbunden.</li><li>3. Menschen sind also bio-öko-psycho-kulto-soziale Wesen.</li><li>4. Institutionen (Gemeinschaften, Schulen, Behörden, Organisationen, Unternehmen) sind lebende soziale Systeme und bestehen aus Einzelmenschen wie aus Teams.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Alles fließt, befindet sich mit sach- und wesensimmanenter Geschwindigkeit in einem steten Prozess von Werden und Vergehen, von Chaos und Neuordnung.</li><li>2. Denken, Gefühle und Bedürfnisse von Menschen sind situations- und zugleich kontextabhängig variabel und einem ständigen Wandlungs-Prozess unterworfen.</li><li>3. In den Menschen bildet sich durch genetische, epigenetische und identifikatorische intergenerative Weitergabe ein generationsübergreifendes Erfahrungs-Feld ab, durch das das Erleben weitgehend bestimmt wird. Durch bewusstes experimentelles Handeln können wir jedoch neue Erlebens-Möglichkeiten herstellen.</li></ol>

System-Aspekt	Dynamik-Aspekt
Bewusstes bewegen in den Daseins-Dimensionen von	
<p data-bbox="690 368 817 408"><b>Raum:</b></p> <ol data-bbox="198 439 1294 962" style="list-style-type: none"><li data-bbox="198 439 1294 576">1. Raum-Ordnung durch Grenzen (Differenzierung) und Zusammenschlüsse (Integration) – Wohnort, Region, Nation, Kontinent, Erde, Weltall</li><li data-bbox="198 605 1294 742">2. Raum-Charakteristika: Geologie, Klima, Biologie und Ökologie (Fauna, Flora), Siedlungs- und Wirtschafts-Geographie, Ethnologie (Sprache und Kultur),</li><li data-bbox="198 771 1294 962">3. Konstruktion und Ausdehnung der Materie: Subatomar, Atome, Moleküle, Zellen, Organe, Organismen und Organismus-Mitwelt-Feldern als Bio- oder Ökotope, im Kontext der Evolution des Kosmos...</li></ol>	<p data-bbox="1844 368 1939 408"><b>Zeit:</b></p> <ol data-bbox="1335 439 2423 1096" style="list-style-type: none"><li data-bbox="1335 439 2423 531">1. Gesetze der Evolution (Zufall und Bewährung und Auswahl oder Nicht-Bewährung und Verfall)</li><li data-bbox="1335 559 2423 696">2. Entwicklungs-Linien (Trends) in der Geschichte als Wirtschafts-, Herrschafts-, Geistes-, Kultur- und Technologie-Geschichte</li><li data-bbox="1335 725 2423 916">3. Möglichkeiten zur Mitgestaltung der nahen und fernen Zukunft durch physikalische und mentale (geistige) Energien, z. B. als intentionale Ausrichtung (Wollen) und gemeinschaftliche Visionen</li><li data-bbox="1335 945 2423 1036">4. Unterscheidung subjektiver und objektiver Zeit-Erfahrungen</li><li data-bbox="1335 1065 2423 1096">5. Zeit als vierte Dimension des Raumes (Raumzeit)</li></ol>

System-Aspekt	Dynamik-Aspekt
Akzeptanz (Anerkennung und Umsetzung in Handeln) von	
<p data-bbox="657 337 901 372"><b>Komplexität</b></p> <p data-bbox="221 386 1136 429">durch gewohnheitsmäßigen Perspektiv-Wechsel</p> <ol data-bbox="221 451 1319 1051" style="list-style-type: none"><li data-bbox="221 451 1319 651">1. von der Mikro- (Nähe) auf die Meso- (Halb-Distanz) und Makro-Ebene (Distanz) und umgekehrt (Holons und Kontextualisierung),</li><li data-bbox="221 665 1256 715">2. von der Sukzessivität zur Parallelität (Koevolution),</li><li data-bbox="221 736 1319 936">3. von einer individuellen Interessen-Position zur abweichenden anderen und weiter zur Erkundung und Herstellung (Werte-Konsens) eines Gesamt-Interesses (Wir-Position),</li><li data-bbox="221 951 1182 1051">4. von einem Wissenschafts-Gebiet zum anderen (Interdisziplinarität)</li></ol>	<p data-bbox="1829 337 1956 372"><b>Chaos</b></p> <p data-bbox="1332 386 2219 429">durch ein gefühlsgegründetes Verständnis von</p> <ol data-bbox="1332 451 2440 1150" style="list-style-type: none"><li data-bbox="1332 451 2440 594">1. Evolution (Entwicklung) als ständige Auflösung, als Differenzierung und als Neuorganisation zu größerer Komplexität,</li><li data-bbox="1332 615 2440 715">2. Prozessualität (Gegenwärtigkeit) als einzige Form der erlebbaren Realität</li><li data-bbox="1332 736 2440 986">3. unterschiedlichen Wandlungs-Geschwindigkeiten in der inneren und äußeren Welt und unseres Bemühens zur alloplastischen (Anpassung der Mitwelt an uns) oder autoplastischen (Anpassung von uns an die Mitwelt) Synchronisation</li><li data-bbox="1332 1008 2440 1150">4. Nichtlinearität von Ursache und Wirkung (z. B. großer Aufwand und kleine Wirkung, kleiner Aufwand und große Wirkung)</li></ol>

**Betrachtung von Chaos-Phasen als Durchgangs-Phasen zu einer potentiellen Neuordnung eines Systems** (als Ordnungs-Dynamik) verbunden mit einer nicht-linearen prozessorientierten Denk-Weise, die man als Chaos-Bereitschaft und Chaos-Fähigkeit bezeichnen könnte.

- In dieser Denk-Weise sind Paradoxien - das Nebeneinanderexistieren von Polaritäten - , sind Konflikte, Turbulenzen und Verwirrung (Perturbation), Angst und Widerstand, Instabilität und Umbrüche, Unstimmigkeiten, Fehler und Mängel nicht mehr nur Stör-Größen, sondern Signale und Herausforderungen für die Möglichkeit oder Notwendigkeit zu einer vorübergehenden Neuordnung eines Systems.
- Chaos wird zur Chance und damit zum Nährboden für Entwicklung.
- Wer sich auf die Komplexität und Dynamik eines Systems einlässt, wer im Prozess steht, wer chaotische Zustände ertragen kann, wird wahrscheinlich mehr von der Wirklichkeit wahrnehmen und kann entsprechend realitätsangemessener planen und handeln.
- Wenn man im Einklang mit dem Chaos, mit der Wahrscheinlichkeit des Zufalls, mit der überwiegenden Unbestimmtheit der Daseins-Prozesse ist, erreicht man eher das Situations- und Zukunfts-Angemessene.
- Menschen mit Chaos-Kompetenz, z. B. als Ambiguitäts-Toleranz, als Konflikt-Fähigkeit, als Ausdauer und Beharrlichkeit, lassen Menschen gewähren, statt zu durch Fremdkontrollen und Vorplanungen bis ins Detail hinein zu blockieren, zu behindern, oder aber aus der Verantwortung zu entlassen.
- Menschen mit Chaos-Kompetenz fördern Selbst-Organisation und Selbst-Steuerung und die kooperative Entwicklung von Qualitäts-Kriterien vor dem Hintergrund von denkstrukturierenden und handlungsleitenden Visionen.

<b>System-Aspekt</b>	<b>Dynamik-Aspekt</b>
Ausweitung des Bewusstseins und der Bewusstheit von	
<b>Kontexten</b> durch: <ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="165 414 1172 506">1. Untersuchung der hierarchischen und parallelen Vernetzung von Teilkomponenten eines Systems,</li><li data-bbox="165 528 1172 621">2. qualitative Unterscheidung der über-, unter- und nebengeordneten Kontext-Dimensionen</li><li data-bbox="165 642 1172 735">3. Einordnung von Teil-Systemen in übergeordnete Systeme und Beachtung der Teil-Ganzes-Dialektik</li></ol>	<b>Prozessen</b> durch: <ol style="list-style-type: none"><li data-bbox="1294 414 2318 506">1. Untersuchung der Prozess-Beschleuniger und der Entwicklungs-Widerstände,</li><li data-bbox="1294 528 2395 678">2. qualitative Unterscheidung und entwicklungsfördernde Abstimmung kurz-, mittel- und langfristiger Handlungs-Perspektiven</li><li data-bbox="1294 699 2395 792">3. Prognose der (Aus-) Wirkungen unterschiedlicher Zeit-Perspektiven auf die Dynamik des Systems</li></ol>



# Dialektisch-integratives Denken (diD)

- Eine psychologische „Relativitäts-Theorie“ ist...
- Eine dialektisch-emanzipatorische Beziehungs-Theorie
- Dialektik von Polarität und Integration
- Integrität meint: Die kreative Mitte finden
- Psychosozial bedeutsame Polaritäten

# Eine psychologische „Relativitäts-Theorie“ ist...

<b>Nicht dualistisch</b>	<b>sondern dialektisch</b>
absolut, isoliert, einseitig und dekontextualisiert	relational, bezogen, wechselseitig und kontextgebunden
Ergebnisse und dauerhafte Zustände	Verläufe, Prozesse, Bewegungen und momentane Zustände
Festlegung auf eine Seite der Polarität, auf eine personale Position: „ich oder du“	Aufrechterhaltung der dialektischen oder Ambivalenz-Spannung zwischen den Polen: „ich und du“
Verhalten losgelöst vom Erleben und von der Selbst-Reflexion – Innenwelt getrennt von der Außenwelt	Erleben (Gefühle, Leib-Empfindungen und Gedanken), das Verhalten einschließend – Innen- und Außenwelt sind die zwei untrennbaren Seiten einer Medaille
Handlung inkl. Sprach-Handlung (Gesagtes) als Tatsachen	Bedeutung der Handlung incl. der Worte (Gemeintes) für die Beteiligten
„Objektivität“ – die begleitende Person (Therapeut, Diagnostiker) steht scheinbar außerhalb und ist unbeteiligt	Inter-Subjektivität – die begleitende Person ist eingeschlossen in den Interaktions-Prozess und beteiligt
Intrapsychisch: Verdrängung einer Seite der Ambivalenz bei gleichzeitiger Projektion auf andere	Intrapsychisch: Ambivalenz-Spannung aushalten und kreativ verarbeiten
Verschmelzung und Kampf	Getrenntsein und dialogische Kommunikation

\* Eine Kritik an der Gesellschaft ohne selbst-kritische Reflexion der eigenen Beteiligung an den kritisierten Phänomenen bleibt ebenso fruchtlos wie eine Didaktik, in der Lehrende nur die Lernenden beurteilen und kritisieren und nicht ihre Eigenbeteiligung an der gemeinsamen Lehr-Lern-Inszenierung kritisch mit untersuchen und in Richtung auf ein konstruktives Modell-Verhalten hin verändern.

1. **betrachtet** Prozesse, Sachverhalte, Ereignisse, Beziehungs-Geschehen
  - immer mindestens von zwei Seiten (**Zusammenführung der Polaritäten**) und
  - **besonders das Dazwischen**, die Bezogenheit in einer **Inter-Aktion**
2. wird **auf der Beziehungs-Erlebens-Ebene definiert**, damit
  - die Prozesse in einer Person (intrapsychisch) auf die Prozesse mit anderen (interpsychisch) bezogen werden können,
  - die (symbolische) Bedeutung eines Verhaltens in der aktuellen Beziehung untersucht werden kann,
  - das unbewusste Geschehen, also das implizite Lernen, z. B. am Modell, einbezogen ist und
  - eine dialektische, wechselseitige Sicht-Weise garantiert ist.
3. **lernhinderliche und lernförderliche Phänomene** in einer übergreifenden Sicht-Weise, damit
  - jedes Verhalten oder Erleben im Rahmen der vergangenen und/oder gegenwärtigen Beziehungs-Erfahrungen gesehen wird und
  - keine Etikettierung lernhinderlicher Verhaltens-Weisen, z. B. ein schwieriger Schüler, erfolgen muss. Statt dessen: Ein Schüler, mit dem ich derzeit noch Kontakt-Probleme etc. habe.
4. **bezieht** als eine dialektische Theorie über die Lehrenden-Lernenden-Beziehung **die Lehrenden und Lernbegleitenden** als Subjekt (diejenigen, die handeln) und Objekt (diejenigen, auf die eingewirkt wird) dieser Beziehung **ein\***, damit
  - die volle Relativität hergestellt ist,
  - das Zusammenspiel von Übertragung und Gegenübertragung betrachtet werden kann und
  - untersucht werden kann, inwieweit zwischen beiden manipulative Beziehungs-Weisen stattfinden.

# Dialektik von Polarität und Integration

*Denken in dynamischen Systemen und integrativ-dialektisches Denken verbinden sich in der Betrachtung der Dialektik von Polarität und Integration, von Teil und Ganzem, unter anderem als*

- Bestimmung eines kontextabhängigen Indifferenz-Punktes zwischen existentiellen und interessenbedingten Polaritäten verbunden mit
- Ersatz oder Ergänzung ausschließender Entweder-Oder-Denk-Muster durch einschließende Sowohl-als-auch-Denk-Weisen,
- Verständnis von Holons als Teil/Ganzes-Einheiten in Kontexten und als Kontexte für andere Holons,
- Verständnis des gestaltpsychologischen Prinzips der Übersummativität, demzufolge das Ganze mehr und anders ist als die Summe seiner Teile.
- das Verständnis für Synergie (für konstruktives Zusammenwirken) und für Emergenz (für Entfaltung von etwas Neuem aus dem Zusammenwirken) verbunden mit der Fähigkeit, Übersummativität in einem System zu erkennen und herzustellen



Gemeinsamkeits-Blick

**auch**

Wir sind alle auch Menschen  
Wir als Teil der Menschheit und  
Mitwelt  
Wir mit männlichen und weiblichen  
Anteilen

Unterschieds-Blick

**oder / aber / dagegen / statt**

Ich bin als Individuum so, aber du  
bist in vielem anders.  
Ich dagegen in Einmaligkeit als  
einzigartiger Mensch...  
Ich als Mann oder als Frau

Integrations-Blick

**und / sowohl... als auch... / zugleich**

Ich als Individuum und als Mensch Teil der Menschheit und Mitwelt  
Ich als einmaliger Mann zugleich ein Mensch mit männlichen und weiblichen  
Anteilen  
Ich sowohl eine besondere Frau als auch ein Mensch mit weiblichen und  
männlichen Anteilen

# Integrität meint: Die kreative Mitte finden

Gemeinsamkeits-  
Blick  
**auch**

Wir sind alle auch  
Menschen  
Wir als Teil der  
Menschheit  
Wir als Teil der  
Mitwelt  
Wir mit männlichen  
und weiblichen  
Anteilen

Unterschieds-Blick  
**oder / aber /  
dagegen / statt**

Ich bin als Individuum  
so, aber du bist in  
vielen anders.  
Ich dagegen in  
Einmaligkeit als  
einzigartiger  
Mensch...  
Ich als Mann oder als  
Frau

Integrations-Blick

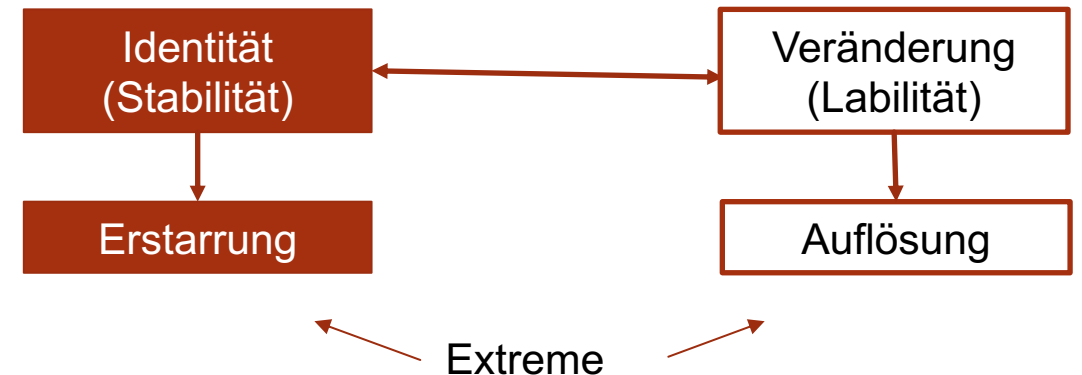
**und / sowohl... als auch... / zugleich**

Ich als Individuum und als Mensch Teil der  
Menschheit und Mitwelt  
Ich als einmaliger Mann zugleich ein Mensch  
mit männlichen und weiblichen Anteilen  
Ich sowohl eine besondere Frau als auch ein  
Mensch mit weiblichen und männlichen  
Anteilen

Begleitung bei psychosozialer Entwicklung ist anders als traditionelle Leistungsförderung nicht auf einseitige Höchstleistungen ausgerichtet, sondern auf eine **Integration und damit Entpolarisierung der Persönlichkeit**.

Es gilt also, Extrempositionen zu verlassen, zu überwinden und durch experimentelle dynamische Balance seine innere Mitte, Stimmigkeit, Glaubwürdigkeit, Integrität, sein Kohärenz-Gefühl zu finden.

Entwicklung selbst spielt sich in folgendem Entwicklungs-Quadrat (Helbing) ab:

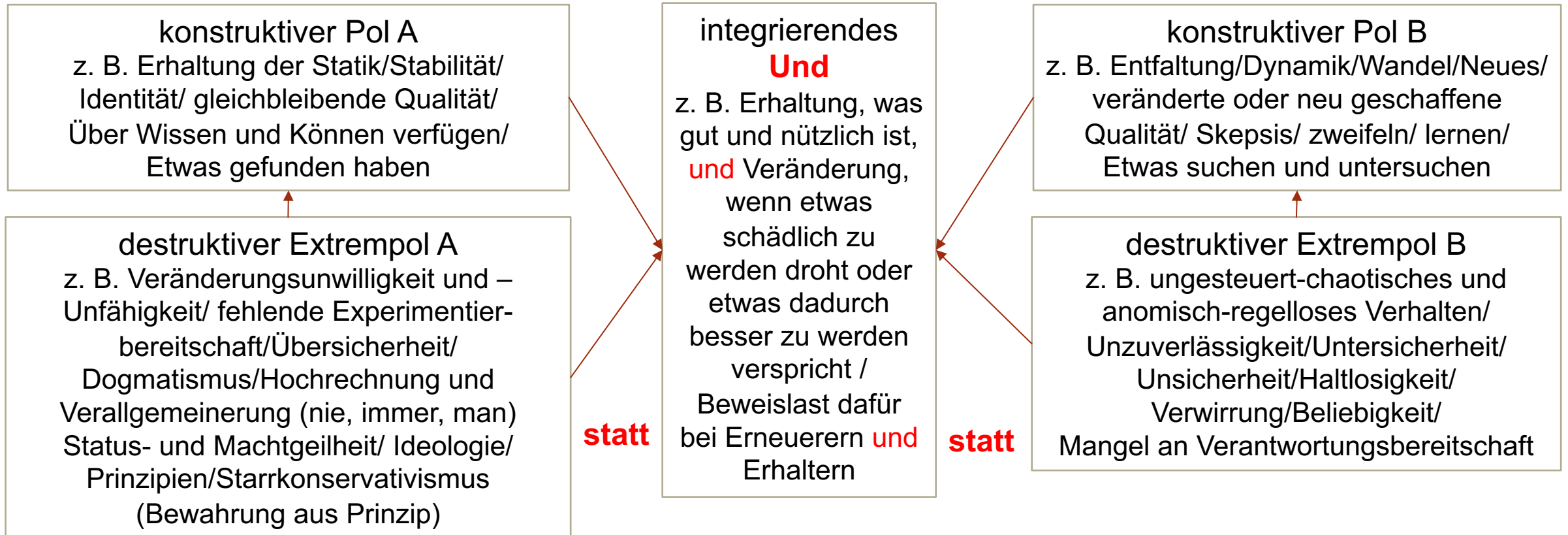


Überwinden von destruktiver Polarität in Beziehungen erfordert ein stetes Streben nach Balance zwischen zwei (oder mehreren) Polen eines intrapsychischen oder sozialen (interpsychischen) Entwicklungs-Konfliktes.

# Psychosozial bedeutsame Polaritäten (P)

- Erhaltung und Entfaltung
- Eigenständigkeit und Gemeinschaftlichkeit
- Fühlen und Denken
- Teil und Ganzes
- Spiritualität und Pragmatismus
- Öffentlichkeit und Intimität
- Einfluss-Möglichkeiten und Einfluss-Grenzen
- Aufbruch und Stabilität
- Gleichheit und Freiheit
- Festhalten und Loslassen, Nehmen und Geben
- Hinnahme und Beeinflussung
- Nähe und Distanz

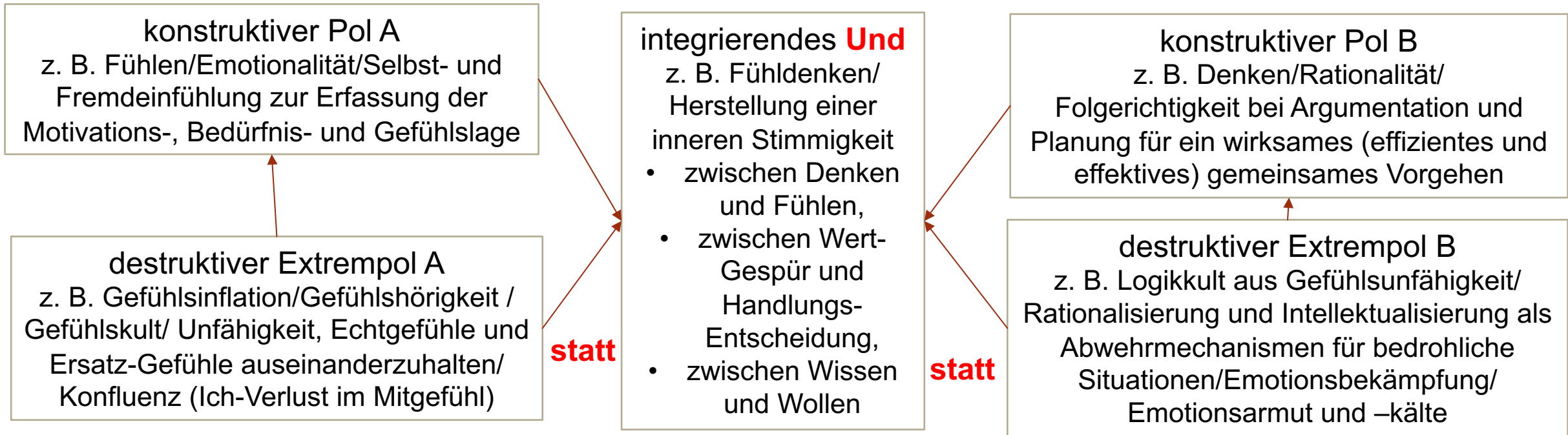
# Erhaltung und Entfaltung



\* Ob konstruktiv oder destruktiv ist immer nur vor dem Hintergrund bestimmter (und hoffentlich transparenter und konsensualer) Wert-Orientierungen zu bestimmen. Es gilt, richtungsweisende Wert-Kriterien gemeinschaftlich zu erarbeiten.

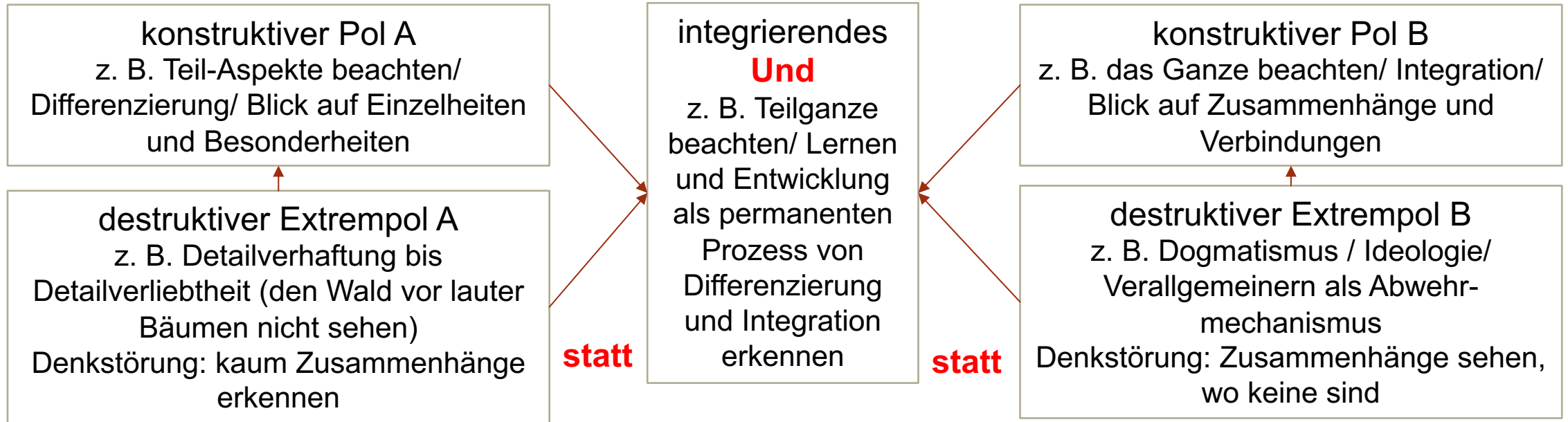


# Fühlen und Denken



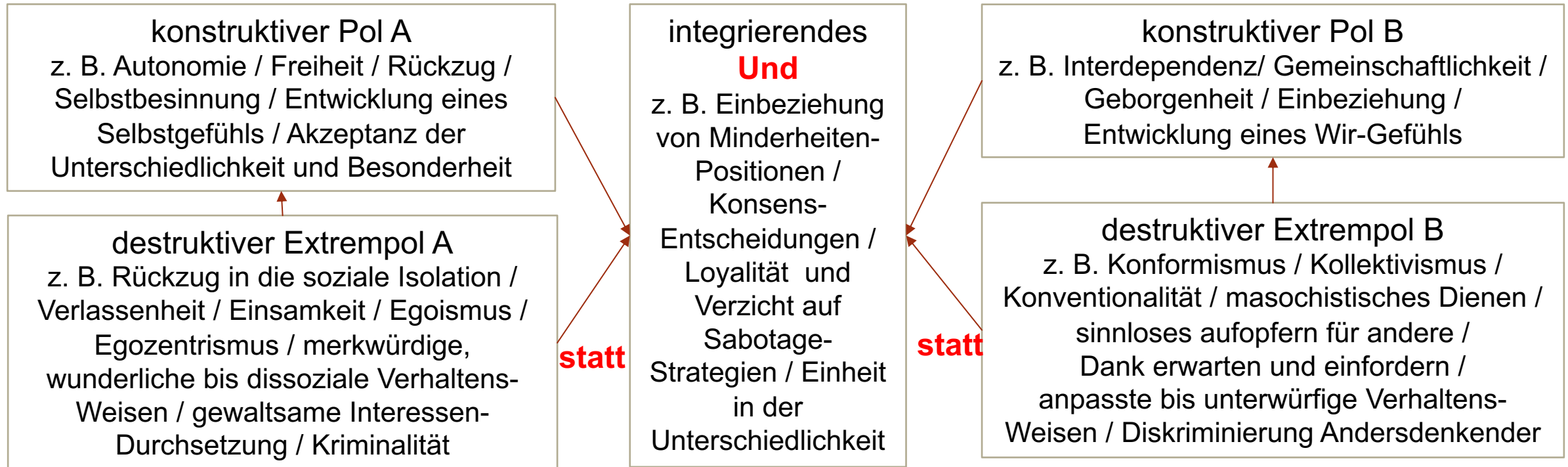
\* Ob konstruktiv oder destruktiv ist immer nur vor dem Hintergrund bestimmter (und hoffentlich transparenter und konsensualer) Wert-Orientierungen zu bestimmen. Es gilt, richtungsweisende Wert-Kriterien gemeinschaftlich zu erarbeiten.

# Teil und Ganzes



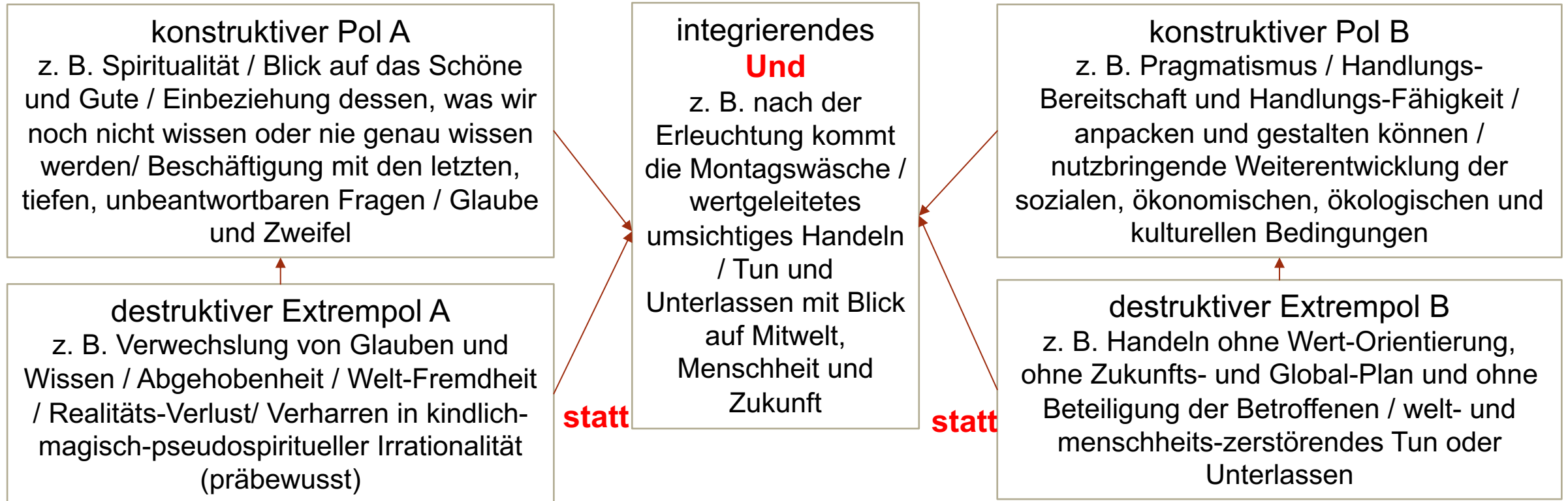
\* Ob konstruktiv oder destruktiv ist immer nur vor dem Hintergrund bestimmter (und hoffentlich transparenter und konsensualer) Wert-Orientierungen zu bestimmen. Es gilt, richtungsweisende Wert-Kriterien gemeinschaftlich zu erarbeiten.

# Eigenständigkeit und Gemeinschaftlichkeit



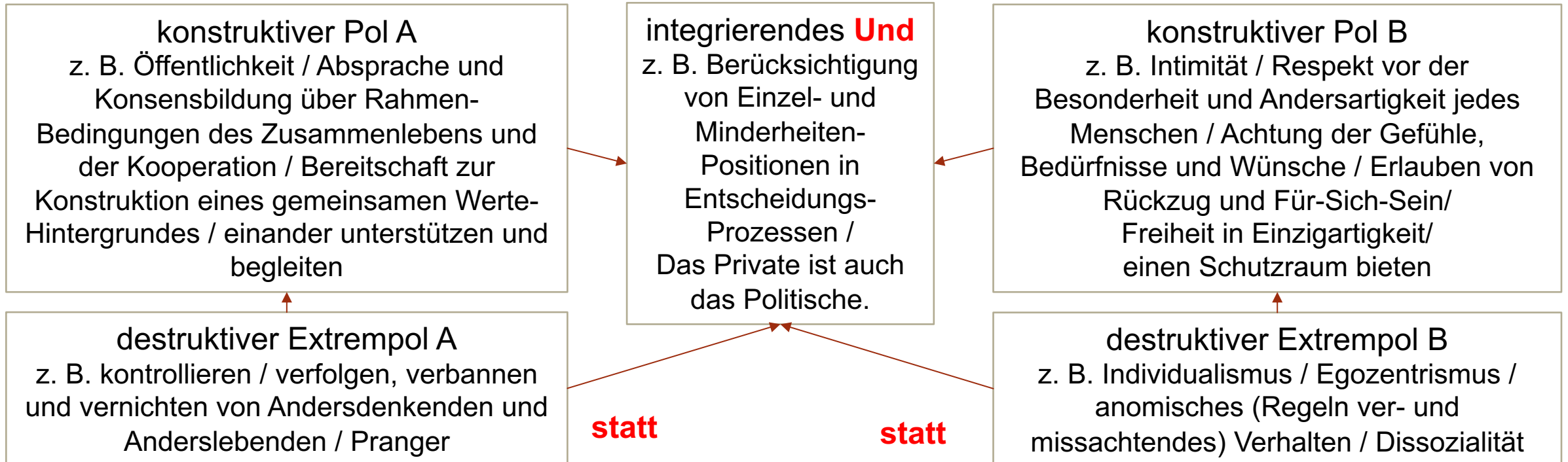
\* Ob konstruktiv oder destruktiv ist immer nur vor dem Hintergrund bestimmter (und hoffentlich transparenter und konsensualer) Wert-Orientierungen zu bestimmen. Es gilt, richtungsweisende Wert-Kriterien gemeinschaftlich zu erarbeiten.

# Spiritualität und Pragmatismus



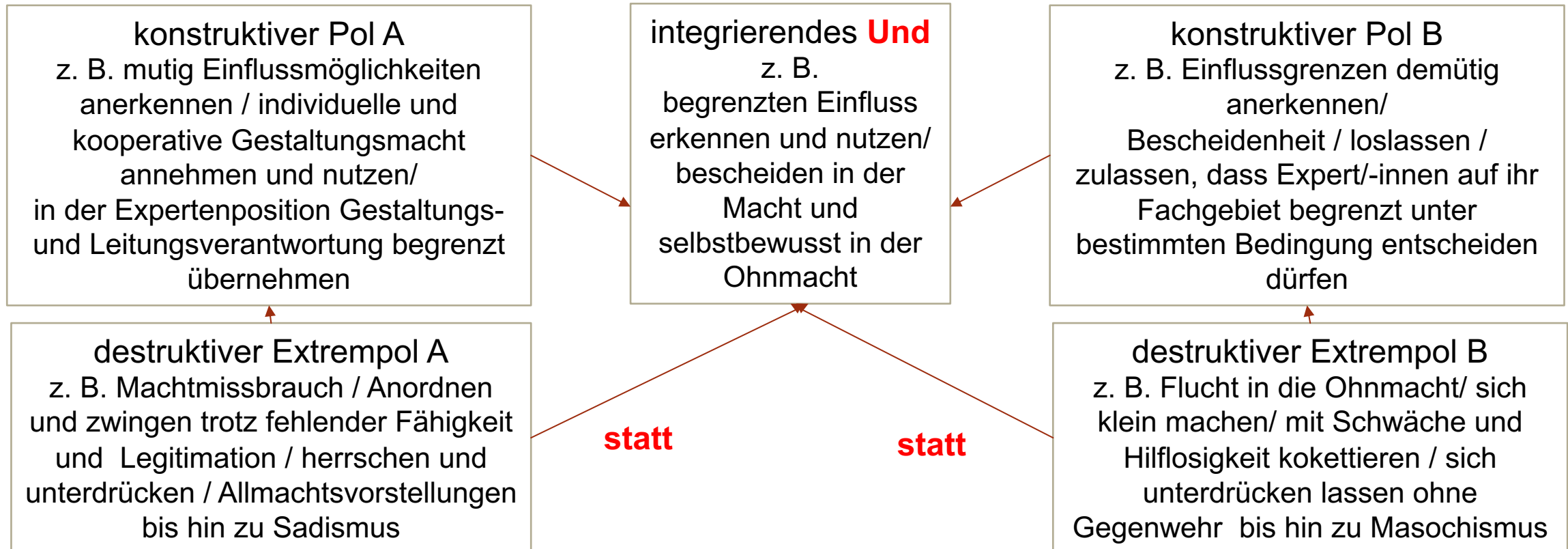
\* Ob konstruktiv oder destruktiv ist immer nur vor dem Hintergrund bestimmter (und hoffentlich transparenter und konsensualer) Wert-Orientierungen zu bestimmen. Es gilt, richtungsweisende Wert-Kriterien gemeinschaftlich zu erarbeiten.

# Öffentlichkeit und Intimität



\* Ob konstruktiv oder destruktiv ist immer nur vor dem Hintergrund bestimmter (und hoffentlich transparenter und konsensualler) Wert-Orientierungen zu bestimmen. Es gilt, richtungsweisende Wert-Kriterien gemeinschaftlich zu erarbeiten.

# Einfluss-Möglichkeiten und Einfluss-Grenzen



\* Ob konstruktiv oder destruktiv ist immer nur vor dem Hintergrund bestimmter (und hoffentlich transparenter und konsensualer) Wert-Orientierungen zu bestimmen. Es gilt, richtungsweisende Wert-Kriterien gemeinschaftlich zu erarbeiten.

# Aufbruch und Stabilität

## konstruktiver Pol B

z. B. Stabilität durch verbindliche Absprachen und (auch schriftliche) Festlegungen; gute alte Muster, Ordnungen, Strukturen, Regeln, Konventionen und Gewohnheiten bewahren; Freude am konstruktiven Bestehenden; ruhiges, bodenständiges Leben in hinreichend festen Bahnen

## destruktiver Extrempol B

z. B. Erstarrung in Traditionen; Abwehr von Neuem und Fremdem; Verteidigung des Bestehenden, weil es besteht; Erhalt überholter Werte und Ordnungen um jeden Preis

## integrierendes **Und**

z. B.  
Wertgeleitete  
Offenheit für  
Neuschaffung und  
Erhalt von  
Wesentlichem,  
Sinnbringendem,  
Nützlichem und  
Heilsamem

## konstruktiver Pol A

z. B. Wandlungsoffenheit; sich öffnen für neue Möglichkeiten, Sichtweisen und Entwicklungen; neue Erfahrungen, Eindrücke, Erlebnisse zulassen; wissbegierig, experimentierfreudig und vielfältig interessiert sein; gesellschaftliche Normen hinterfragen

## destruktiver Extrempol A

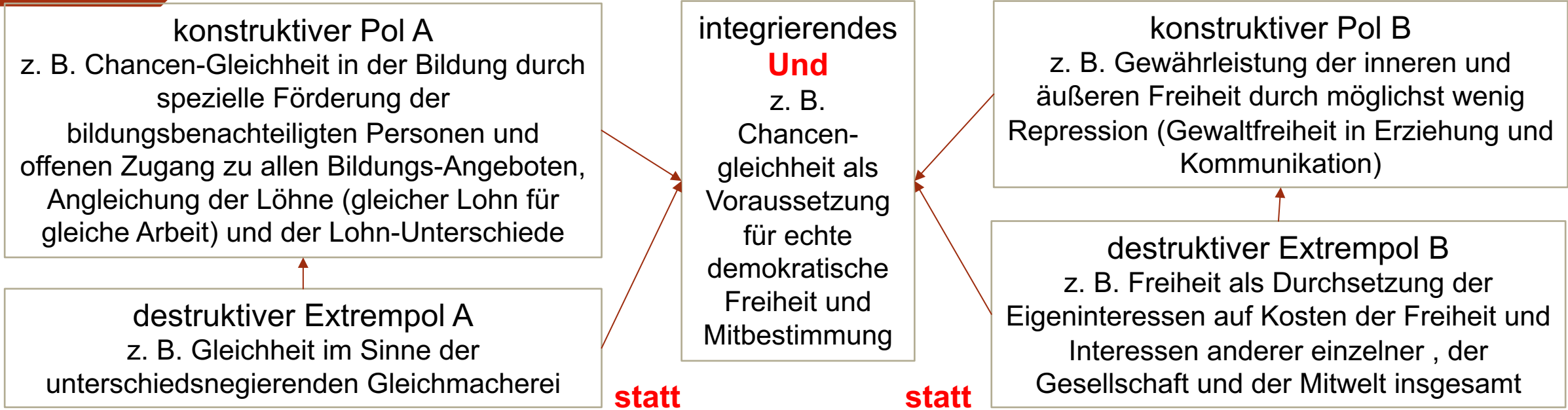
z. B. das Neue zum Kult erheben, dem Fortschritt hinterher jagen, sich dem Mode-Diktat ausliefern; in Dauerrebellion und permanente Innovation verfallen

**statt**

**statt**

\* Ob konstruktiv oder destruktiv ist immer nur vor dem Hintergrund bestimmter (und hoffentlich transparenter und konsensualer) Wert-Orientierungen zu bestimmen. Es gilt, richtungsweisende Wert-Kriterien gemeinschaftlich zu erarbeiten.

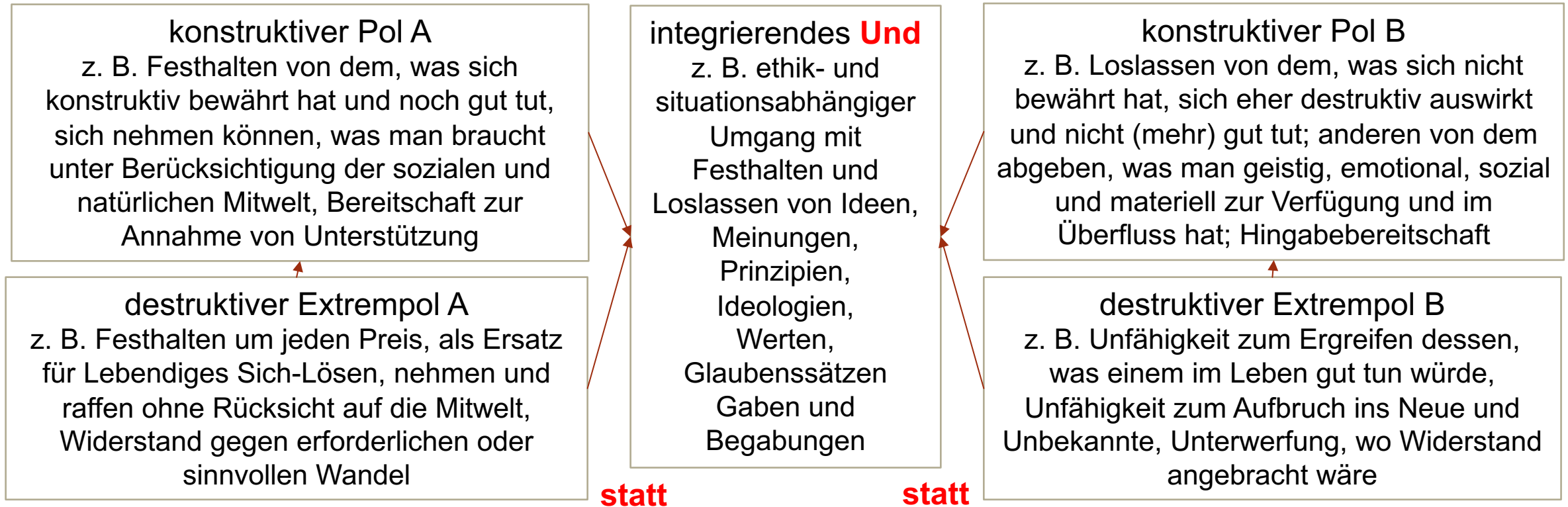
# Gleichheit und Freiheit



\* Ob konstruktiv oder destruktiv ist immer nur vor dem Hintergrund bestimmter (und hoffentlich transparenter und konsensualer) Wert-Orientierungen zu bestimmen. Es gilt, richtungsweisende Wert-Kriterien gemeinschaftlich zu erarbeiten.

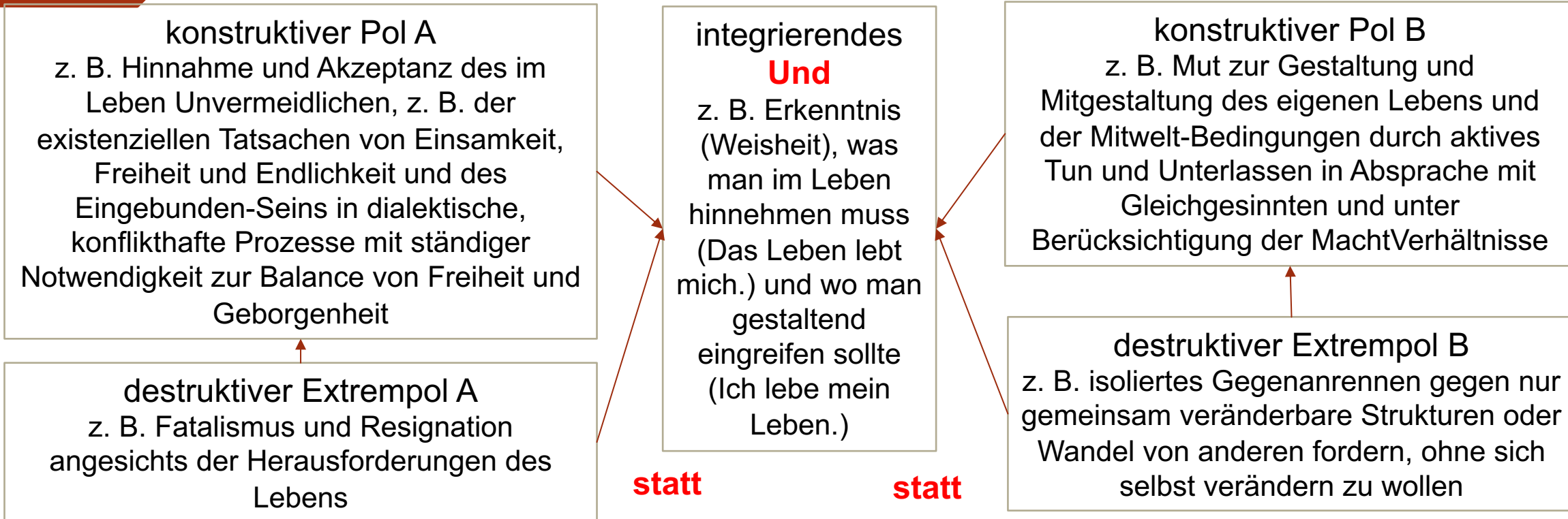


# Festhalten und Loslassen, Nehmen und Geben



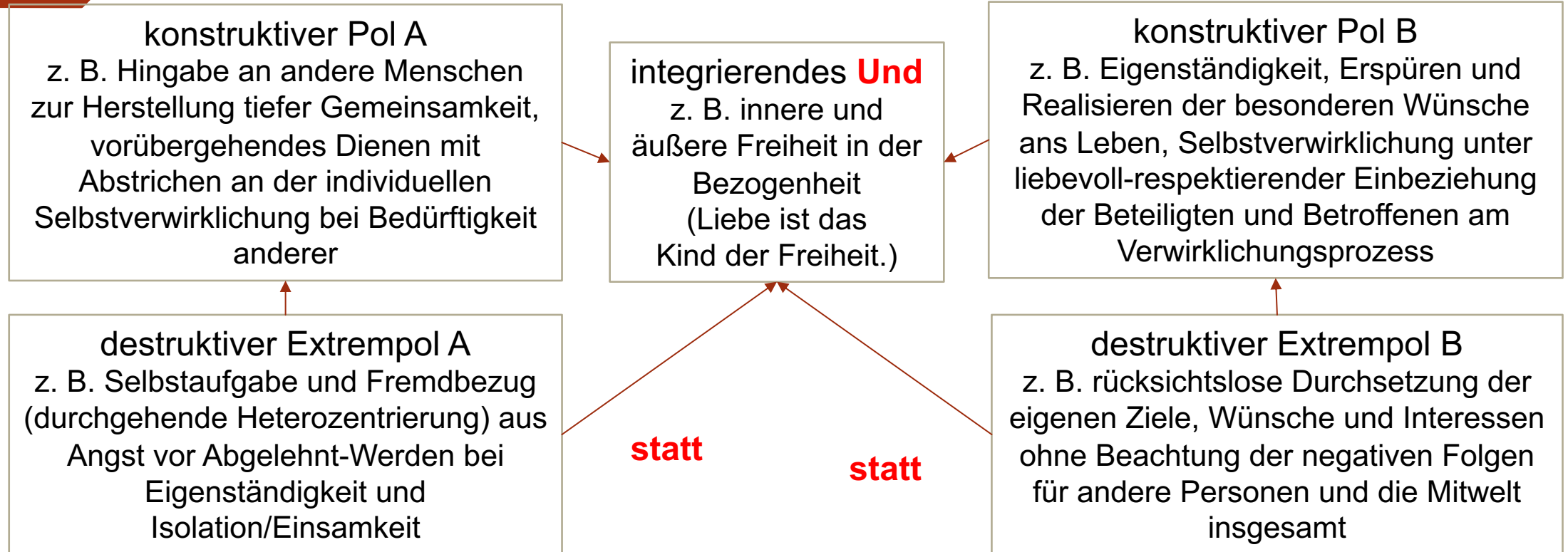
\* Ob konstruktiv oder destruktiv ist immer nur vor dem Hintergrund bestimmter (und hoffentlich transparenter und konsensualer) Wert-Orientierungen zu bestimmen. Es gilt, richtungsweisende Wert-Kriterien gemeinschaftlich zu erarbeiten.

# Hinnahme und Beeinflussung



\* Ob konstruktiv oder destruktiv ist immer nur vor dem Hintergrund bestimmter (und hoffentlich transparenter und konsensualer) Wert-Orientierungen zu bestimmen. Es gilt, richtungsweisende Wert-Kriterien gemeinschaftlich zu erarbeiten.

# Nähe und Distanz



\* Ob konstruktiv oder destruktiv ist immer nur vor dem Hintergrund bestimmter (und hoffentlich transparenter und konsensualer) Wert-Orientierungen zu bestimmen. Es gilt, richtungsweisende Wert-Kriterien gemeinschaftlich zu erarbeiten.

## *Es wird im jeweiligen Handlungs-Feld bestimmt*

- wie die **dynamische Balance** wesentlicher an Gleichgewichts-Prozessen beteiligter Qualitäts-Aspekte unterstützt werden kann,
- welche **Störungen** in die (Lern-) Prozesse hineinwirken, wie (Lern-) Bereitschaft gefördert werden kann und wie (Lern-) Widerstände überwunden werden können durch Entschleunigung, Metakommunikation und Möglichkeit zu risikogemindertem Probe-Handeln,
- welche **Abfolge und zeitlichen Dichte** im Aufbau von Lern- und Entwicklungs-Voraussetzungen für einen Entwicklungs-Schritt oder -Sprung angemessen ist,
- welche **Rückkoppelungen und Regel-Dynamiken** (dargestellt in Form von Regel-Kreisen) permanent im Feld wirken oder zeitweise in das Feld hineinwirken, durch welche Interaktions-Muster also das Zusammenwirken der Menschen in Lehr-Lern-Prozessen strukturiert wird,
- was die jeweiligen **Elemente eines Regel-Kreises** sind, wie sie einander beeinflussen und in welcher Abfolge und welcher Weise die Steuer- und Mess-Elemente - auf soziale Prozesse bezogen: die Handlungs-, Wahrnehmungs- und Einschätzungs-Entscheidungen - wirksam werden.
- welche **forcierenden oder bremsenden Regel-Kreise** wie miteinander verflochten sind (dargestellt als Berührung mehrerer Regel-Kreise),
- wie sich **zeitliche Verzögerungen oder Beschleunigungen** auf die Regel-Dynamik auswirken,
- wie sich **Eingriffe in die Regel-Kreise** kurz-, mittel- oder langfristig - möglicherweise unterschiedlich – sowie regional bis global auswirken.

- **Haupteinfluss-Größen (Hebel-Wirkungen)** werden zur wirksamen Veränderung des System-Zustandes in eine gewünschte Richtung bestimmt,
- Es wird untersucht, wie die **sozial-psychologischen Einfluss-Faktoren** in einem psychischen und sozialen System top-down (von oben nach unten) und bottom-up (von unten nach oben) zusammenwirken,
- Es werden die **geistig-kulturellen Kontext-Bedingungen** (vergangenen, gegenwärtigen und beabsichtigten) **im Verhältnis zu den organisatorisch-technischen Kontext-Bedingungen** gewichtet und deren jeweilige Eigengesetzlichkeit berücksichtigt.
- Entwicklungen werden beeinflusst durch systematische Einbeziehung qualitativ unterschiedlicher
  - **Kontext-Dimensionen** (z. B. intrapsychisch, interaktiv, teambezogen, gemeinschaftsbezogen, regional, national, global) und
  - **Kontext-Perspektiven** (z. B. Psychologie, Soziologie, Biologie, Wirtschaft, Ökologie, Politik, Kultur).
- Es werden **Entstehungs- und vor allem Entscheidungs-Hintergründe** (Macht-Strukturen und Wert-Kriterien) von sozialen, ökonomischen und ökologischen Zuständen und deren Verflechtungen untersucht,
  - die möglicherweise zur Veränderung sozialer und wirtschaftlicher Ordnungen (Neuordnung, Evolution, Wandlungs-Erfahrung und Revolution) beitragen können,
  - die zur Stagnationen von Entwicklungen beitragen (obwohl Unerträgliche Verhältnisse für eine Mehrheit erfahrbar sind) und
  - die zum Niedergang und Vernichtung von Kulturen, Öko- und Wirtschafts-Systemen (Interessen-Gruppen und Ignoranz) beitragen.

1. Es wird grundsätzlich
  - vorab ein **System-Überblick erarbeitet** (Wechselwirkungen, Netzwerke, Zusammenhänge, Feld der Beteiligten und Betroffenen samt ihren Interessen-Positionen und Sicht-Weisen) und
  - eine **Versöhnung des Speziellen mit dem Allgemeinen** in beide Richtungen angestrebt.
2. Es werden
  - als Richtungs-Geber **langfristige Gesamtziele** (Visionen, Utopien) beharrlich verfolgt,
  - während die Wege, die **kurz- und mittelfristigen Etappen-Ziele** recht flexibel gegangen werden (Dies entspricht dem Prinzip der Variabilität, z. B. eines Lern-Angebotes, auf der Basis von Solidität und hoher Qualität.).
3. Es wird
  - im ersten Schritt Erlaubnis für Unterschied und Abweichungen, für Nonkonformismus, Bedenken und Widerspruch gegeben (**Konflikt-Bereitschaft**) und
  - erst in einem zweiten Schritt wird nach Übereinstimmungen und Gemeinsamkeiten, nach Kohäsion und Konsens gesucht (**Harmonie-Bereitschaft**).
4. Es wird zum Standard, **Unterschiedliche Sicht-Weisen (z. B. Fachperspektiven) und Interessen-Positionen erlebensbezogen einzunehmen**.  
Erlebens-Bezug meint, wo möglich in Szenarien, also szenisch-dialogisch (kinästhetische Modellierung, Verkörperung – Embodiment) zu planen. Dabei können
  - nicht nur an Personen gebundene Positionen eingenommen werden
  - sondern darüber hinaus sowohl innere Entscheidungs-Prozesse als auch Begrifflichkeiten und gedankliche Positionen aus einem Klärungs-Feld durch Zuordnung zu Personen externalisiert werden.
5. **Es wird immer die Prozess-Dynamik durch Simulation kurz-, mittel- und langfristiger Entscheidungs-Auswirkungen von Eingriffen in das System betrachtet**, wobei
  - kurzfristige Maßnahmen die Verwirklichung von langfristigen Visionen nicht verhindern dürfen und
  - längerfristige Festlegungen die Spontaneität der kurzfristigen Reaktion auf neue oder veränderte Kund/-innen-Bedürfnisse nicht verhindern dürfen.
6. **Es werden nützliche und wirksame Einfluss-Faktoren (Hebel, Attraktoren) herausgearbeitet.**
7. In der Kooperation zur Befriedigung von Bedürfnissen geht es nicht darum, vorgegebene Ordnungen einzuhalten, sondern die **Ordnungs-Prinzipien und die Planungs-Vorgaben ständig an die sich wandelnden Bedingungen und Bedürfnisse anzupassen.**

# Regeln zur Prozess-Steuerung

- Verzögerungen zwischen korrigierenden Aktionen und Zustands- (Wieder-) Herstellung in einem Prozess, also die spezielle Trägheit eines Systems, werden sorgfältig beachtet.
- Es werden sowohl die begrenzenden Bedingungen, z. B. Lern-Widerstände, für Wachstums-Prozesse reduziert als auch die Wachstums-Prozesse direkt forciert.
- Man konzentriert sich auf langfristige und grundsätzliche Problem-Lösungen, anstatt sich mit kurzfristig-symptomatischen Lösungen zu begnügen, auch wenn diese sich im gegenwärtigen Zustand noch als wirksam erweisen, z. B. ist es zumeist sinnvoller, Menschen einmalig und gründlich die Fähigkeit zur Selbst-Unterstützung beizubringen als ihnen immer wieder zu helfen, weil sie sich selbst nicht unterstützen können, auch wenn die einzelne Hilfsaktion schnell und wirksam abgewickelt wird.  
Man arbeitet also rechtzeitig - möglicherweise antizyklisch - sorgfältig und beharrlich daran, die Hintergrunds-Bedingungen für dauerhaft erfolgreiches Handeln auf hohem Qualitäts-Niveau zu sichern.
- Man revidiert bei Schwierigkeiten auf dem Weg zum gewünschten Zustand nicht die Vision, sondern gibt sich mehr Zeit oder beschreitet neue Wege.
- Man wandelt destruktive Konkurrenz-Situationen (entweder du oder ich) in Situationen friedlicher Koexistenz (sowohl du als auch ich) um
- Man entkoppelt oder beseitigt Situationen, in denen der Erfolg des einen Menschen/Teams notwendigerweise zum Misserfolg des anderen/der Teams beiträgt.

# Eigenschaften lebender System (LS)

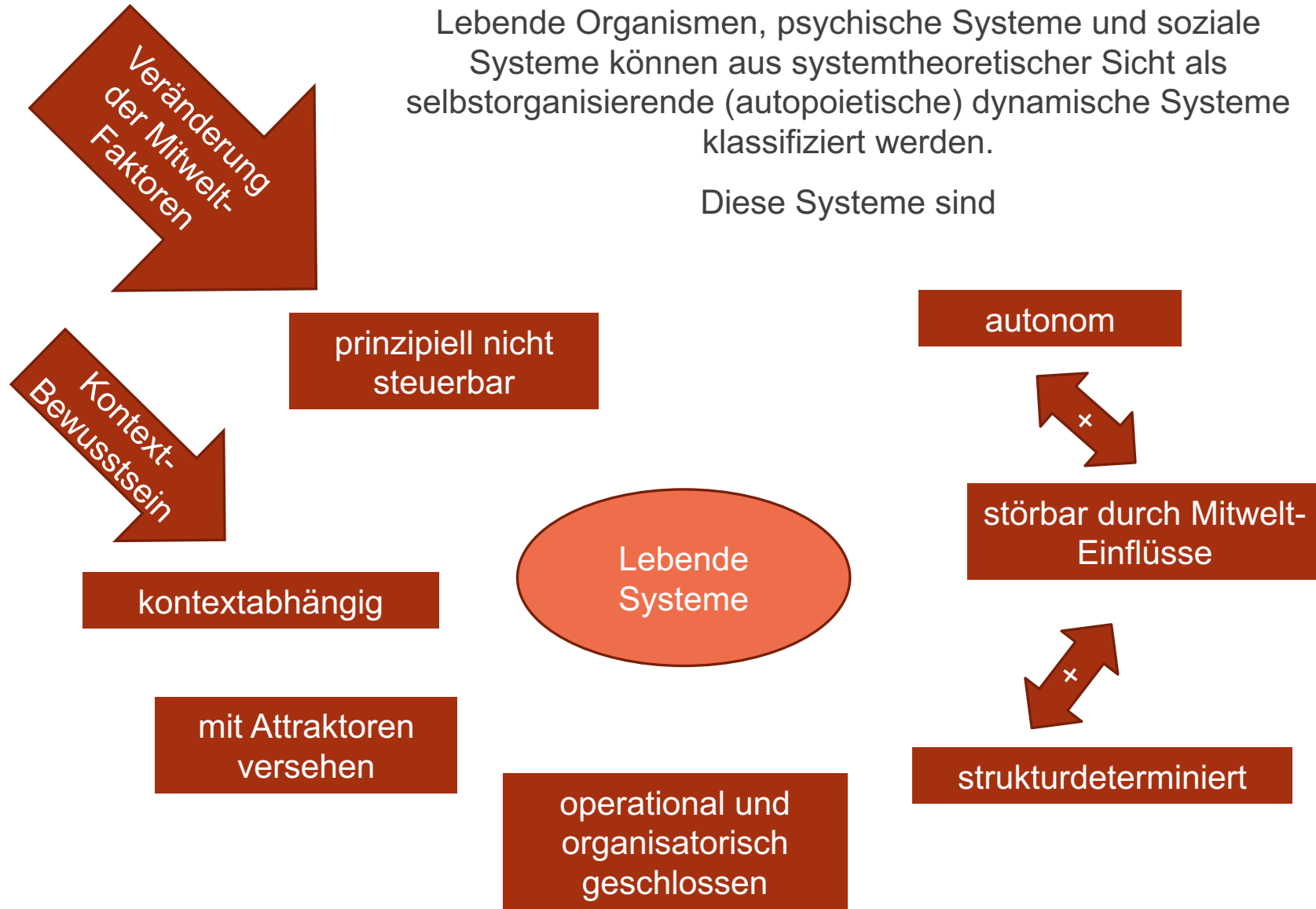
- Übersichts-Grafik
- Autonomie lebender Systeme
- Störbarkeit lebender Systeme
- Autonomie und Störbarkeit
- Struktur-Determiniertheit
- Struktur-Determiniertheit und Störungen
- Operationale Geschlossenheit
- Nicht-Steuerbarkeit
- Rückkopplungs-Prozesse
- Kontrollparameter, Versklavung und Emergenz
- Attraktoren 1
- Attraktoren 2
- Begriffs-Nutzen: Attraktor
- Zusammenwirken der Attraktoren bei Lehr-Lern-Prozessen
- Entwicklung und/oder Veränderung
- Was meint Lernen als Entwicklung?
- Emergenz und Versklavung
- Dissipative Strukturen, Attraktoren, Selbst-Organisation 1
- Dissipative Strukturen, Attraktoren, Selbst-Organisation 2
- Kontext-Abhängigkeit und Kontext-Bewusstsein
- Beeinflussungs-Kontexte und Wesens-Bestandteile
- Veränderung der Mitwelt-Faktoren



# Übersichts-Grafik

Lebende Organismen, psychische Systeme und soziale Systeme können aus systemtheoretischer Sicht als selbstorganisierende (autopoietische) dynamische Systeme klassifiziert werden.

Diese Systeme sind



Veränderung der Mitwelt-Faktoren

Kontext-Bewusstsein

prinzipiell nicht steuerbar

kontextabhängig

Lebende Systeme

autonom

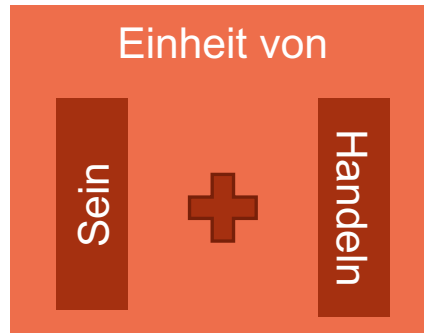
störbar durch Mitwelt-Einflüsse

mit Attraktoren versehen

operational und organisatorisch geschlossen

strukturdeterminiert

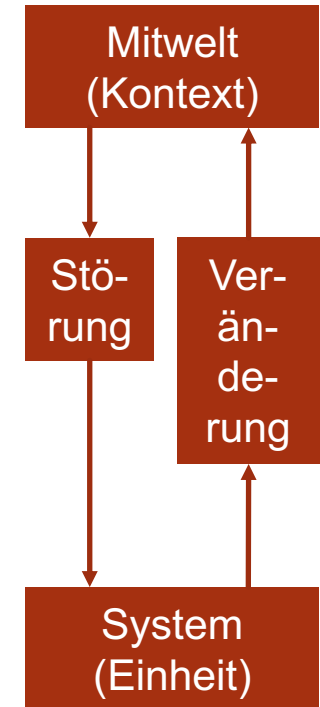
# Autonomie lebender Systeme



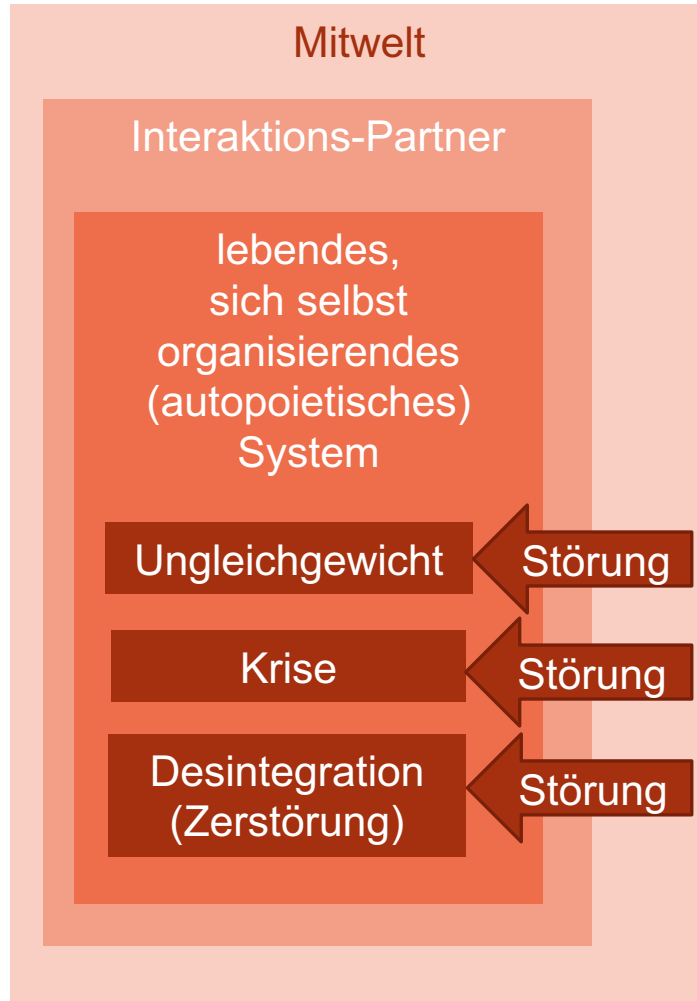
- ▶ Autonomie der Systeme bedeutet, dass keines der sich selbst organisierenden, in zyklischen Prozessen sich immer wieder selbst erschaffenden (autopoietischen) Systeme - weder die Psyche noch der Organismus und auch nicht das Kommunikations-System - von Ereignissen in den jeweiligen Mitwelten im Sinne einer geradlinigen Ursache-Wirkungs-Beziehung determiniert werden kann. Weil Lebewesen sich selbst erzeugen, bilden bei ihnen Sein und Tun eine Einheit.
- ▶ Autonom heißt nicht, dass diese Systeme von der Mitwelt unabhängig sind, sondern dass ihre Ziele sich von denen der physikalischen Umwelt unterscheiden und systemintern definiert sind. Es gibt zugleich eine strukturelle Koppelung zwischen Organismus und Mitwelt.

# Störbarkeit lebender Systeme

- Veränderungen in der Mitwelt sind als relativ unspezifische **Störungen**, als **Perturbationen**, zu betrachten, die von dem jeweils gestörten System kompensiert werden müssen. Wie das System auf solche Störungen reagiert, sagt mehr über das System und seine Strukturen als über die Natur der Störung aus. **Alle Entwicklungs-Prozesse und Veränderungen selbstorganisierter Systeme lassen sich als Umbau ihrer Strukturen – materiell-körperlich und emotional-geistig – beschreiben**, durch die derartige Störungen ausgeglichen und abgewehrt werden und die Integrität der lebenden Systeme erhalten bleibt.
- Im Zusammenhang der neueren System-Theorien dient der Begriff der Störung zur Beschreibung einer bestimmten Form der Interaktion, des **Zusammenspiels zwischen System (Einheit) und Mitwelt (Kontext)**. Störungen sind nach diesem Konzept etwas ganz Unvermeidliches und daher weder prinzipiell negativ noch positiv zu bewerten. Sie werden als Voraussetzung für alle Struktur-Veränderungen (Anpassungs-Leistungen) selbstorganisierender (autopoietischer) Systeme betrachtet.
- Die Interaktions-Geschichte selbstorganisierender Systeme ist eine Geschichte bewältigter Störungen:
  - ohne Störung keine Veränderung,
  - ohne Störung keine Entwicklung,
  - ohne Störung aber auch keine Fehlentwicklung und keine Notwendigkeit der Korrektur von Fehlern.
- Die Perturbation ist also stets ambivalent zu bewerten: Sie ist Störung (im alltäglichen Sprach-Gebrauch verstanden) und Anregung zur Weiterentwicklung zugleich. Entweder es gelingt, die Perturbationen zu bewältigen, dann geht das Leben weiter. Oder aber es gelingt nicht,
  - dann stirbt das lebende System,
  - die Selbst-Organisation (Autopoiese) endet,
  - die Strukturen und Grenzen lösen sich auf und
  - die Komponenten dissoziieren (trennen sich voneinander, verlieren ihre Koppelung).
- Man könnte also statt von Störungen von **Anregungen** sprechen, um eine positiv bewertete, entwicklungs-fördernde Wirkung von Umwelt-Ereignissen auf solche selbstorganisierten Systeme zu beschreiben.



# Autonomie und Störbarkeit

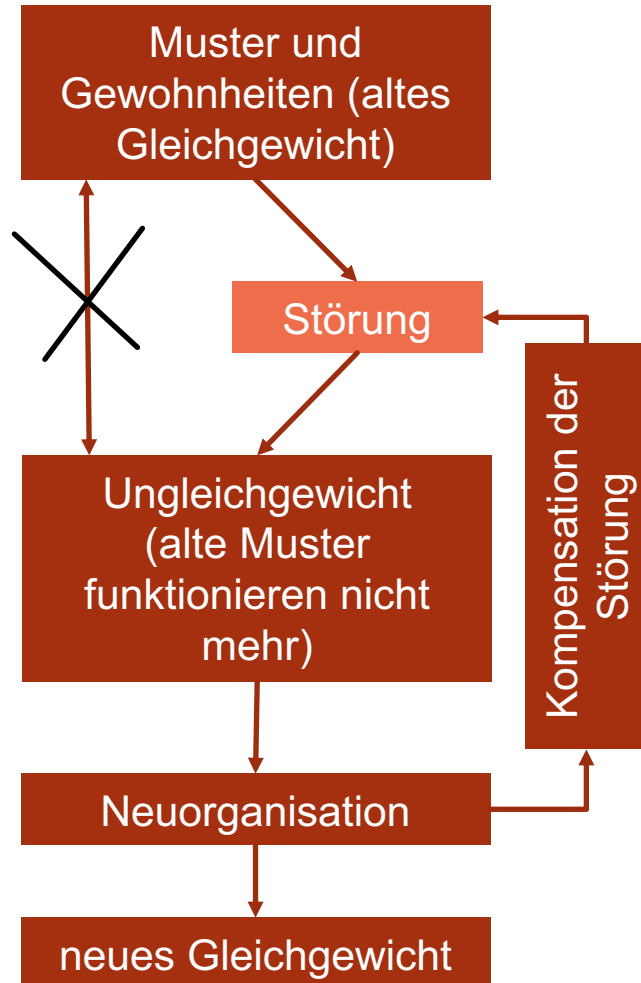


- Ein autonomes System kann von den Bedingungen seiner Umwelt oder besser Mitwelt lediglich „gestört“ (pertubiert), aber nicht verändert werden. Veränderung, wie z. B. das Lernen, ist eine innere Angelegenheit des lebenden Systems.
  - Man kann lebendes System also nicht „lernen machen“.
  - Man kann Anregungen durch Unterschiede (Diskrepanzen) setzen, die so deutlich sind, dass sie im System der Person einen Unterschied machen. Ob diese Anregung jedoch aufgegriffen wird, ist abhängig von der Bedeutung, die eine Person diesem Diskrepanz-Erleben beimisst.
  - Man kann zudem Mitwelt-Bedingungen schaffen, in denen es leichter oder schwerer fällt, Anregungen zum Lernen aufzugreifen bzw. die den Status-Quo erhaltenden Abwehr-Mechanismen und Lern-Widerstände loszulassen. Gewalt-Freiheit des Lehr-Lern-Arrangements z. B. ist eine lernförderliche Mitwelt-Bedingung.
- Was immer in der Mitwelt als „Störung“ (Perturbation) wirkt: Es kann das sich selbst regulierende (autopoietische) System nur aus dem Gleichgewicht bringen, eine Krise auslösen und im Extremfall für seine Desintegration, seine Zerstörung sorgen.
- Die Reaktion auf diese Störungen folgt einer dem System eigenen inneren Logik.
- Mitwelt und Interaktions-Partner begrenzen lediglich den Freiraum, innerhalb dessen solche Systeme störungsfrei funktionieren.



Struktur-Determiniertheit von Systemen meint:

- Ihr Verhalten wird nicht im Sinne einer geradlinigen Ursache-Wirkungs-Beziehung durch äußere Ereignisse bestimmt und festgelegt.
- Sondern ihr Verhalten wird bestimmt durch ihre aktuelle interne Struktur, z. B. von welchen
  - Erleben der Dysbalance im Inneren (Konsistenz-Streben auslösend),
  - körperlichen und Psychosozial-Bedürfnissen (Bindung, Kontrolle, Selbst-Wert-Erhöhung, Lustgewinn),
  - Erfahrungen und Erkenntnissen,
  - Erwartungen und Hoffnungen,
  - Wünschen, Absichten und Willens-Entscheidungen (Intentionen),
  - Werten und Prinzipien, Regeln und Gesetzen,
  - Verboten, Geboten und Tabus,
  - Gefühlen der Annäherung (hin zu), des Zurückweichens (weg von) oder der Vernichtung (gegenen),
  - Sinnes-Wahrnehmungen einschließlich der Körper-Empfindungen,
  - neuronalen Bereichen des autonomen Nerven-Systems wie Sympathikus (Flucht und Kampf) Parasympathikus mit dem dorsalen Vagus (Erstarrung) oder dem ventralen Vagus (Sozialkontakt),
  - Hormonen und Boten-Stoffen ein Mensch zurzeit gesteuert wird.
- Das außerhalb der Grenze von lebenden Systemen in ihrer Mitwelt beobachtbare Verhalten ist also durch Vorgänge in ihrem Inneren begründet.



Die Entwicklung und Umorganisation solcher strukturdeterminierter Systeme wie der Psyche lässt sich schematisiert wie folgt darstellen:

- Solche Systeme verhalten sich so lange entsprechend der Logik ihrer internen Organisation, bleiben beispielsweise in alten Mustern und Gewohnheiten gefangen, bis sie so gestört werden, dass sie ihr Gleichgewicht verlieren und die alten Muster, also die bisherigen Anpassungs-Leistungen nicht mehr funktionieren.
- Dann organisieren sich ihre internen Strukturen neu (z. B. durch Aufnahme von Nahrung oder durch Lernen neuer Muster und Gewohnheiten), bis die Störung kompensiert ist und sich erneut irgendeine Form des Gleichgewichts etabliert.
- Gelingt es dem System nicht, ein neues Gleichgewicht zu finden, so
  - verliert es seine Integrität und damit Stabilität (Resilienz),
  - bricht es den Kontakt zu Teilen von sich selbst ab (Verleugnung, Projektion, Dissoziation, Abspaltung),
  - bricht es den Kontakt zu anderen Menschen ab (z. B. über Angst-, Scham- oder Schuld-Gefühle als Sozialphobie),
  - lernt es nichts Neues mehr dazu (Arroganz, destruktive Ignoranz, Stagnation),
  - wird es möglicherweise psychisch oder psychosomatisch krank oder
  - löst es sich auf und stirbt oder begeht eine Selbst-Tötung (Suizid).

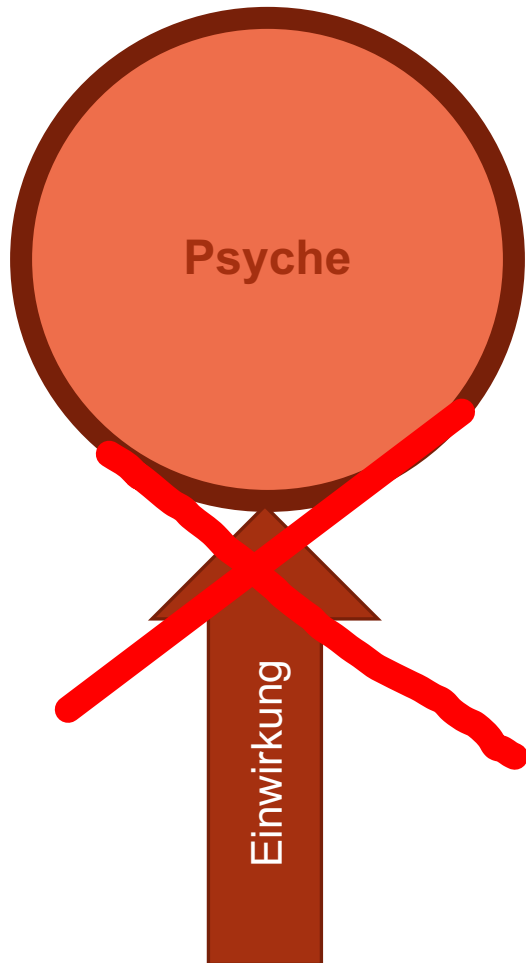
# Operationale Geschlossenheit

dynamische Prozesse (Netzwerke der Interaktionen) im Inneren zur Aufrechterhaltung der Eigenarten

von außen betrachtete scheinbare (trägerische) Statik der Strukturen

- Auch die scheinbare (der Schein trügt) Nicht-Veränderung von lebenden Systemen ist das Ergebnis von ständig in gleicher oder ähnlicher Weise ablaufenden Prozessen. Es werden die vorhandenen neuronalen Bahnungen im Gehirn genutzt. Man kann diesen Vorgang auch als **stabilisierendes Lernen oder Routine-, Gewohnheits-, Muster- oder Schema-Prägung** bezeichnen.
- Beobachtende eines lebenden Systems sind mit scheinbar statischen Strukturen konfrontiert, die das Ergebnis dynamischer Prozesse sind. Diese Organisations-Form dynamischer Systeme wird von System-Theoretikern **operationelle oder organisatorische Schließung** genannt.
- Eine organisatorisch geschlossene Einheit ist als eine zusammengesetzte Einheit durch ein Netz-Werk von Interaktionen von Komponenten definiert, die

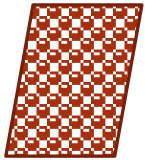
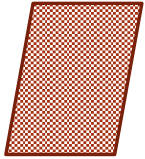
  - durch ihre Interaktionen rekursiv (in Rückkoppelungs-Kreisen) das Netz-Werk der Interaktionen regenerieren, das sie produzierte, und
  - das Netz-Werk als Einheit in dem Raum realisieren, in dem die Komponenten existieren, indem sie die Grenzen der Einheit als eine Unterscheidung vom Hintergrund konstituieren und spezifizieren.
- Operationale Geschlossenheit dient also der Aufrechterhaltung der Identität eines Systems, z. B. der Wiedererkennung eines Menschen als derselbe, der er in der Vergangenheit war. Die Feststellung von Ich und Mein sind Ausdruck der operationellen Schließung.



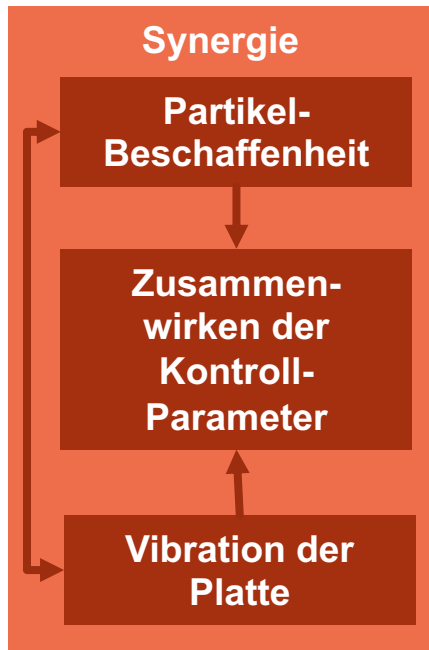
- Das Problem, die Herausforderung der Politiker/-innen, Lehrenden, Leitenden, Beratenden, Erziehenden und Psycho-Therapeut/-innen besteht darin, dass niemand direkt und zielgerichtet in die Psyche eines anderen Menschen einwirken (intervenieren) kann.
- Die prinzipielle Nicht-Steuerbarkeit solcher autonomer Systeme ist es, was Regieren, Erziehen, Leiten und Kurieren zu „unmöglichen“ Berufen macht.
- Wer immer aufgrund seiner beruflichen Funktionen vor der Aufgabe steht, das Verhalten anderer Menschen oder soziale Prozesse *zielgerichtet* beeinflussen zu sollen, muss mit der paradoxen Situation zurechtkommen, die Verantwortung für das Verhalten von Systemen zu tragen, die ganz offensichtlich nur in sehr begrenztem Maße steuerbar sind.
- Das Lehr-Paradox lautet:  
Je mehr ich mir als lehrende und entwickelnde Person klar mache, dass ich lebende Systeme nicht direkt beeinflussen kann, dass ich nichts kausal bewirken kann (Mit dem Kopf durch die Wand.), desto eher kann ich im Lehr-Lern-Arrangement wirksam werden, z. B. indem ich den Lern-Widerstand (die Wand) umgehe oder mit ihm verständnisvoll umgehe.  
Wer an einen linearen Zusammenhang von Lehren und Lernen glaubt (Gut gelehrt ist gut gelernt.), beraubt sich also seiner Möglichkeiten, lernförderliche Bedingungen im Bildungssystem und in den Bildungs-Institutionen zu schaffen und zukunftsichernde Anregungen in das gesellschaftliche Bildungssystem einzubringen.



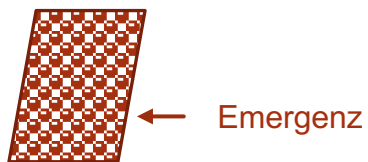
# Rückkoppelung-Prozesse



- Wenn man eine Metall-Platte, auf der sich gleichmäßig verteilter Staub befindet, durch Beschallung in einer bestimmten Frequenz in gleichmäßige Vibrationen (**Kontroll-Parameter**) versetzt, bilden sich mit der Zeit „von selbst“ kleine Staub-Häufchen.
- Als Ausgangs-Punkt war der Staub, makroskopisch gesehen, gleichverteilt. Aber mikroskopisch war er an einigen Stellen ein wenig dicker als anderen. Es sammeln sich Staub-Partikel von den dünneren Schichten an bestimmten Stellen, weil dort wegen der Dämpfung durch die dickere Schicht die Partikel nicht so hoch und weit springen.
- Aus minimalen Unterschieden ist durch Selbst-Verstärkung dieser Unterschiede allmählich ein im Detail nicht voraussagbare Ordnung entstanden.
- Die Häufchen, die mit der Zeit entstehen, sind also das Ergebnis eines positiven Rückkopplungs-Prozesses.
- Wenn sich erst einmal Staub-Häufchen gebildet haben und der Raum zwischen ihnen fast leer ist, ist makroskopisch ein stabiler Zustand, ein dynamisches Gleichgewicht erreicht, das durch negative Rückkopplung aufrechterhalten wird. Mikroskopisch gesehen, verlieren die Staub-Häufchen zwar ständig Partikel, die vom Rand davonspringen, aber diese Verluste werden aus dem fast leeren Zwischenraum ausgeglichen.
- Diese Staub-Häufchen als Ordnungsmuster werden auch **Attraktoren** genannt, zu denen sich ein System durch positive Rückkopplung hin entwickelt.



- Es sind also die Beschaffenheit des einzelnen Staub-Partikels (sein Masse und Lage) und die Vibration, die so zusammenwirken, dass die Attraktoren, die Staub-Häufchen, entstehen.
- **Diese Einflüsse, die gemeinsam zum Entstehen des neuen Ordnungs-Musters führen, nennt man Kontroll-Parameter eines System-Zustandes.**
- Wenn man das Zusammenwirken der Kontroll-Parameter ändert, hat das Auswirkungen auf die entstehenden Ordnungs-Muster.
- **Die Lehre vom Zusammenwirken vieler Prozesse in komplexen Systemen wird Synergetik genannt.**
- Im Zuge des positive Rückkopplungs-Prozesses, der durch Zusammenwirken mehrerer Kontroll-Parameter ausgelöst wird, werden immer wieder weitere Teile des Systems in den Einfluss-Bereich des Attraktors einbezogen. Für diese Einbeziehung wird der plastische Ausdruck der **Versklavung** benutzt.
- Das Entstehen neuer Ordnungs-Muster, die aus den Ausgangs-Eigenschaften nicht vorauszusehen gewesen wären, die sich aber durch positive und negative Rückkopplung aus den Ausgangs-Eigenschaften ergeben, wird als **Emergenz** bezeichnet. In dem Beispiel sind die Staub-Häufchen emergente Phänomene.



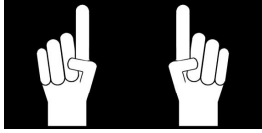
# Attraktoren 1

- Auch die Entwicklung und Aufrechterhaltung psychischer und sozialer Strukturen lässt sich als Resultat operationaler Schließung erklären. Systeme erhalten ihre Grenzen und ihre Integrität als Einheit durch Prozesse, deren Ausgangs-Punkt und Ergebnis vom Beobachter als identisch beurteilt werden. So reorganisieren sie ihren Eigen-Wert, ihre Eigen-Struktur oder ihr Eigen-Verhalten. Solche stabilen Werte oder Muster werden auch als „Attraktoren“ bezeichnet.
- Zustände, die ein System annimmt, hängen von den Kontroll-Parametern und systeminternen Rückkopplungs-Prozessen ab.**

## Demonstration:

- Beide Zeigefinger ausgestreckt nach oben halten, während die anderen Finger gekrümmt sind.
  - Einen Zeigefinger beugen. Den anderen gestreckt halten.
  - Den gestreckten Zeigefinger beugen, die gebeugten strecken.
  - Langsam und ohne Mühe diese Gegenbewegung (im Sinne eines Bewegungs-Attraktors) weiterführen.  
Die Beuge- und Streck-Geschwindigkeit ist der Kontroll-Parameter.
  - Kontroll-Parameter verändern durch Schneller-Werden.
- Unter dem Einfluss des **Kontroll-Parameters** Geschwindigkeit hat sich ein neues Ordnungsmuster (ein neuer **Attraktor**) etabliert. Auch wir stehen also unter dem Einfluss von Kontroll-Parametern und entwickeln dabei neue Ordnungsmuster (beidseitig gleichförmige Bewegung) unserer Aktivität.
  - Potenzial-Landschaft:

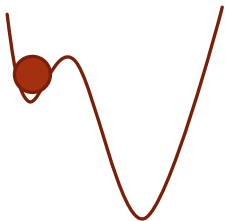
    - Ein stabiler Attraktor (gegenläufige Finger-Bewegung) wird durch eine Kugel in einem tiefen, steilen Tal dargestellt.
    - Abnehmende Stabilität des Attraktors durch Geschwindigkeits-Zunahme. Die Kugel rollt aus dem nunmehr flachen Tal in das nächste tiefere Tal.
    - Das neue Tal wird für die Kugel zum Attraktor (parallele Finger-Bewegung).



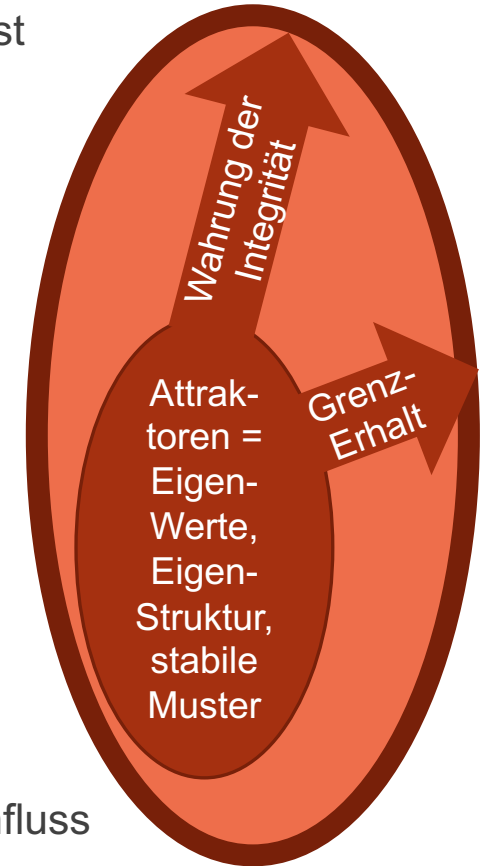
a.



b.



c.



# Attraktoren 2

- ▶ Der Begriff Attraktor beinhaltet den Begriff des Übergangs in neue Qualitäten des Funktionierens. Er zeigt,
  - ▶ wie kontinuierliche Veränderungen zu plötzlichem qualitativem Wandel führen können,
  - ▶ wie neue Zustände einen beherrschenden Einfluss auf das Funktionieren eines Systems nehmen können,
  - ▶ wie überhaupt qualitativ Neues aus schon Vorhandenem ganz anderer Qualität entstehen kann (Emergenz)
  - ▶ wie plötzliche Übergänge im System-Verhalten erklärt werden können usw.
- ▶ Attraktor meint, dass sich durch positive Rückkopplung in der Regel blitzschnell ein Prozess bestimmter Qualität etabliert, der dann einen bestimmten Teil des Funktionierens bestimmt.
- ▶ Diesem Prozess bestimmter Qualität liegt ein neuronales Erregungs-Muster zugrunde. Je besser ein neuronales Erregungs-Muster gebahnt ist, desto stabiler ist der Attraktor.
- ▶ Das bedeutet, dass im seelischen Geschehen zu jedem Zeit-Punkt sehr viel Attraktoren aktiviert sind, die wechselseitig füreinander **Constraints** (feststehende, teils einschränkende, teils ermöglichende Bedingungen) und **Kontroll-Parameter** (steuernde, die jeweils besondere Qualität erzeugende Einflüsse) darstellen.
- ▶ Für Lern- und Entwicklungs-Begleitung sind motivationale, emotionale, interpersonale und Störungs-Attraktoren die relevantesten.

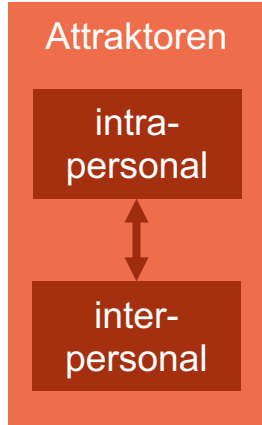
motivationale  
Attraktoren

emotionale  
Attraktoren

interpersonale  
Attraktoren

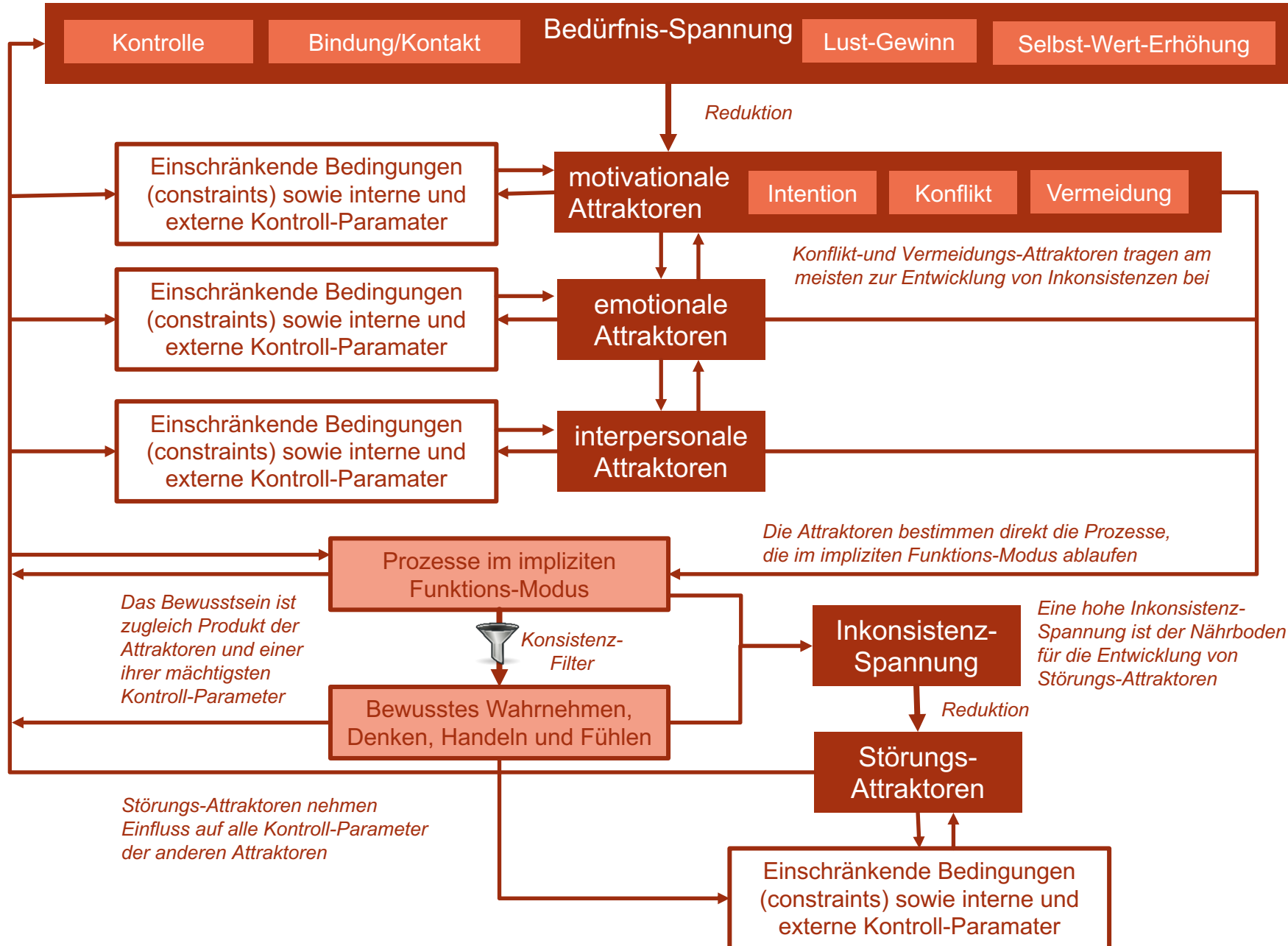
Störungs-  
Attraktoren

# Begriffs-Nutzen: Attraktor



- Attraktor ist ein abstrakter Oberbegriff, der auf Systeme jeder Art angewendet werden kann, wenn diese bestimmte formale Kriterien erfüllen.
- Wir können von Attraktoren auch im Zusammenhang mit zwischenmenschlichen Systemen sprechen. Wir bewegen uns dann auf der System-Ebene oberhalb von neuronalen Netzen und oberhalb von Individuen.  
So kann der Begriff **interpersonaler Attraktor** sinnvoll sein für die Konzeption zwischenmenschlicher Beziehungs-Muster.
- Weil zwischenmenschliche Beziehungs-Muster für die Lern-Begleitung eine so große Rolle spielen, bietet das Konzept des Attraktors den Vorteil, dass man innerhalb derselben Denk-Welt bleiben kann, wenn man von intrapsychischen und interpsychischen oder interpersonalen Abläufen spricht.
- Die Vorstellungswelt, die der Begriff Attraktor eröffnet, hat gerade für den Veränderungs-Aspekt in der Lern- und Entwicklungs-Begleitung besondere Vorzüge.
- Wir können mit der Begriffs-Welt der dynamischen System-Theorie alle Phänomene der Entwicklungs-Begleitung abdecken, weil wir es immer mit dynamischen Systemen zu tun haben. Wenn wir über intrapsychische Abläufe sprechen, wird es oft vorteilhafter sein, von neuronalen Erregungs-Mustern zu sprechen, weil sich mit diesem Ausdruck konkretere Vorstellungen über die psychische Aktivität verbinden.

# Zusammenwirken der Attraktoren bei Lehr-Lern-Prozessen



# Entwicklung und/oder Veränderung

- ▶ Grundlage für die Veränderung und Entwicklung psychischer Prozesse sind neben von außen und abhängig vom Verhalten des Systems einwirkenden einschränkenden oder ermöglichenden Bedingungen (constraints) vor allem die wechselseitigen Rückkopplungen innerhalb des Systems selbst, also die Wechsel-Wirkung zwischen Ordnungs-Parametern (constraints) und Kontroll-Parametern.
- ▶ Was man als Ordnungs- oder als Kontroll-Parameter ansieht, hängt von der Perspektive ab. Ein psychischer Attraktor kann gleichzeitig eine einschränkende oder ermöglichende Bedingung für andere über-, neben- oder untergeordnete Attraktoren sein.

## Entwicklung

- ▶ Entwicklung bedeutet, dass ein neuer Ordnungs-Zustand des Systems etabliert wird. Dies setzt voraus, dass im Gedächtnis kein Attraktor vorhanden ist, der geeignet ist, den jeweiligen Spannungs-Zustand abzubauen.
- ▶ In diesem „Schwebe-Zustand“ (das Alte funktioniert nicht mehr und das Neue ist noch nicht da) wird aus den natürlichen Fluktuationen des Systems ein Zustand ausgewählt und durch positive Rückkopplungen verstärkt, der den Spannungs-Zustand reduziert. Es werden neue Nerven-Verbindungen gebahnt.

## Veränderung

Veränderung findet statt, wenn ein bereits im Gedächtnis vorhandener Attraktor aktiviert wird, wenn also entsprechende neuronale Erregungs-Bereitschaften bestehen, die geeignet sind, den jeweiligen Spannungs-Zustand zu reduzieren.

# Was meint Lernen als Entwicklung?

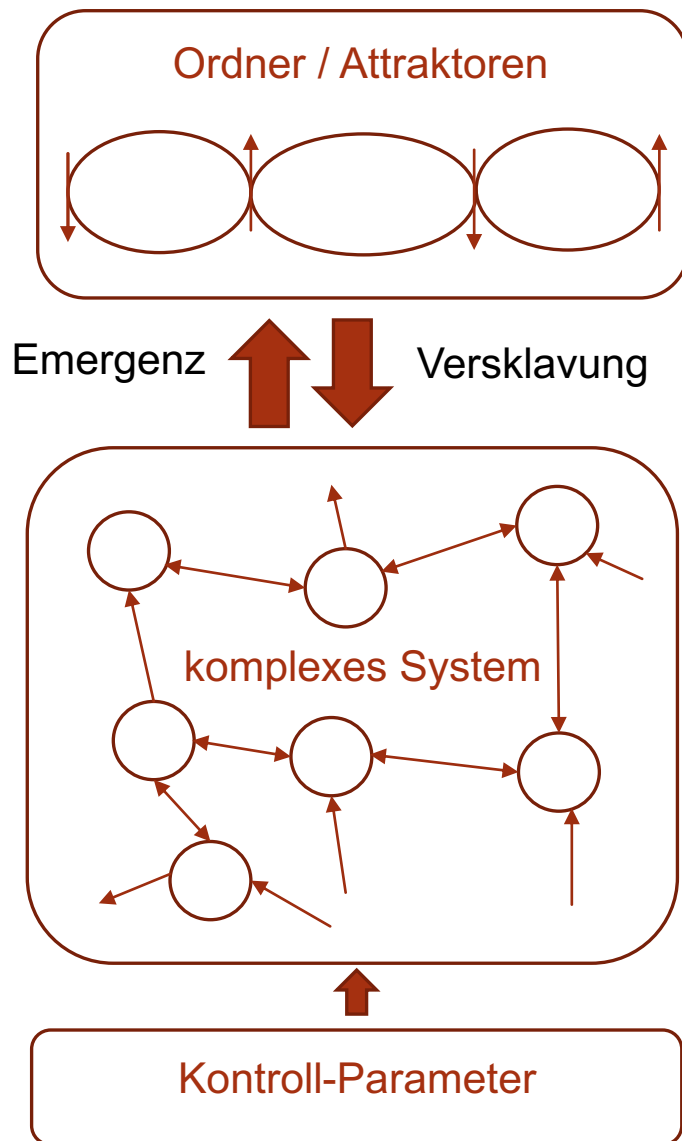
- Sehr wichtig für Entwicklungs-Begleitung ist die Einsicht, dass Entwicklung nur einen Zeit-Pfeil kennt: den nach vorn von der Gegenwart in die Zukunft. Eine Veränderung von Attraktoren ist nur von der Gegenwart zur Zukunft hin möglich, nicht von der Vergangenheit in die Gegenwart.

Entwicklung weist von der Gegenwart in Richtung Zukunft 

- Unser Gedächtnis ermöglicht uns in beschränkten Maße, Bilder aus der Vergangenheit in die Gegenwart zu transportieren. Aber der Transport geschieht mit den Mitteln des heutigen psychischen Funktionierens, unter dem Einfluss der heutigen Motive, Wahrnehmungs- und Denk-Kategorien usw. Die Vergangenheit wirkt über zweierlei Weise in die Gegenwart:
  1. **Prozessual** dadurch, dass gegenwärtige Erregungs-Bereitschaften ein Niederschlag vergangener Erfahrungen sind.
  2. **Inhaltlich** dadurch, dass vergangene Ereignisse in symbolischer Form im konzeptuellen Gedächtnis gespeichert sein können. Über sie gibt es einen Zugang zu damaligen Emotionen.
- Ein Zurück auf die Stufe damaligen Funktionierens ist nicht möglich, weil Gedächtnis-Spuren der Vergangenheit mit neuen neuronalen Bahnungen überschreiben wurden. Die Vergangenheit wurde zwar nicht ausradiert, aber auf der Grundlage der früheren haben sich neue neuronale Verbindungen entwickelt.
- Aktivierung neuronaler Erregungs-Muster ist nur in der Gegenwart möglich. Es können nur heute bestehende neuronale Erregungs-Bereitschaften aktiviert werden, nicht jedoch diejenigen, die ehemals das psychische Funktionieren bestimmt haben.
- **Ohne reale neue Erfahrungen, die die bestehende synaptischen Verbindungs-Gewichte ändern, kann keine Entwicklung erwartet werden.**



# Emergenz und Versklavung



- Phylogenetisch ist jede höhere Regulations-Ebene mit ihrer neuen Wahrnehmungs-Qualität und den zugeordneten Verhaltens-Möglichkeiten eine **Emergenz** dieser Prozesse, die auf den unteren Ebenen stattfinden.
- Mit Emergenz ist gemeint, dass aus dem Zusammenwirken der Prozesse auf der einen Ebene eine neue Qualität der Wahrnehmungs- und Verhaltens-Möglichkeiten und damit eine qualitativ neue Regulations-Ebene entsteht. Das Ganze ist – unter bestimmten Umständen – mehr als die Summe seiner Teile. So kann zum Beispiel durch konstruktive Absprachen, durch die einzelnen Personen einer Gruppe mit ihren besonderen Begabungen in zielangemessener Weise berücksichtigt werden, ein Leistungs-Vorteil in einer Lern- oder Gestaltungs-Gruppe erzeugt werden, durch den die additiven Einzelleistungen einer gleichen Anzahl gleich qualifizierter Personen weit in den Schatten gestellt werden.
- Andererseits bestimmen die höheren Regulations-Ebenen die Prozesse auf den in der Hierarchie niedrigeren Regulations-Ebenen.
- Sie geben erwünschte Wahrnehmungen vor und aktivieren bestimmte Verhaltens-Bereitschaften.
- Alle Prozess auf den unteren Regulations-Ebenen werden diesen top-down vorgegebenen Soll-Werten untergeordnet.
- Man benutzt in der Synergetik dafür den Ausdruck „**Versklavung**“.

# Dissipative Strukturen, Attraktoren, Selbst-Organisation 1

- Damit ein System zu neuen, stabilen Ordnungs-Zuständen kommen kann, muss ihm ständig Energie (bei psychischen Systemen auch Information) zugeführt werden.  
Sonst sind prinzipiell keine **dynamischen Gleichgewichts-Zustände** fern von stationären Gleichgewichts-Zuständen möglich.
- Solche Ordnungs-Zustände werden als dissipative Strukturen bezeichnet.  
Sie verbrauchen ständig systemexterne Energie, ohne deren dauernden Zustrom der dynamische Gleichgewichts-Zustand zusammenbrechen würde.
- **Alle Lebens-Prozesse sind aus dieser Perspektive dissipative Strukturen.**  
Das Aufhören des Energie-Bezuges aus der systemexternen Umgebung führt zum Zusammenbrechen der vielen im Organismus aufrechterhaltenen dynamischen Gleichgewichte und bedeutet den Übergang vom Leben zum Tod.
- Das **Entstehen neuer Ordnungs-Muster (Attraktoren) durch Selbst-Organisation** braucht bestimmte Bedingungen. Es gibt
  - Relativ feststehende Bedingungen (Constraints), die dafür verantwortlich sind, dass Ordnungs-Muster entstehen, und
  - Variable Kontroll-Parameter, über deren Beeinflussung man unter sonst feststehenden Bedingungen ein bestimmtes Phänomen hervorrufen kann.Ein Attraktor ist wegen seiner Bedingungen-Abhängigkeit ein transaktionales Konzept.
- **Selbst-Organisation** meint, dass sich ein Ordnungs-Zustand aus bestimmten Ausgangs-Bedingungen heraus von selbst herausbildet, ohne dass irgendein Plan dazu Pate gestanden hat.

# Dissipative Strukturen, Attraktoren, Selbst-Organisation 2

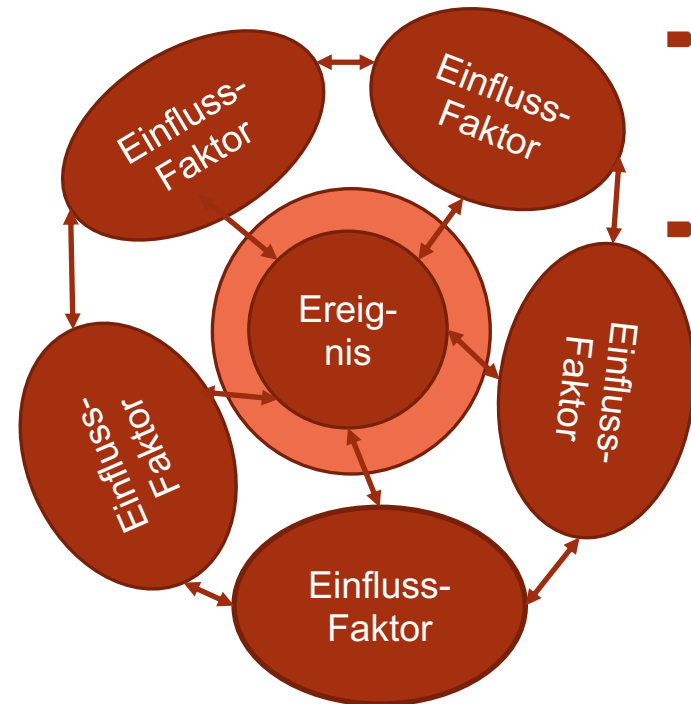
- **Ordnungs-Zustände entstehen aus positiven Rückkoppelungs-Prozessen**, wobei aus minimalen Ausgangs-Unterschieden weitreichende Effekte entstehen können.
- Die wesentliche Eigenschaft dissipativer Strukturen ist, dass sie komplexer werden und sich höher organisieren, indem sie Energie aufnehmen und Entropie „dissipieren“, was meint, Lärm, Verwirrung und Unordnung aufzuheben und umzuwandeln.
- **Alle dissipativen Strukturen haben drei Grundeigenschaften:**
  - 1. Eine dissipative Struktur muss Energie aufnehmen und muss daher für ihre Umwelt offen sein. Leben existiert immer in einem Kontext.**

Menschen sind organisierte, gestaltete lebende Systeme und müssen daher wesentlich als komplexe Kombinationen von dissipativen Strukturen funktionieren.  
Man kann ein Person nicht ohne ihre Mitwelt verstehen.
  - 2. Dissipative Strukturen müssen mit einem starken Ungleichgewicht arbeiten.**

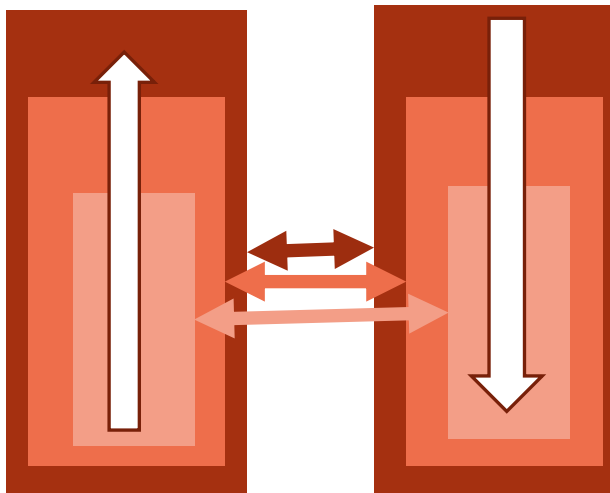
Ungleichgewicht wirkt wie eine sprudelnde Quelle. Wir Menschen unterliegen z. B. der Spannung und dem Ungleichgewicht der aufrechten Haltung. Damit Leben existieren kann, muss es Spannung geben. Sie hält uns ein wenig wacher, ein wenig aufmerksamer, ein wenig fähiger. Aufgrund der Energie, die diesem Ungleichgewicht innewohnt, können wir uns schnell bewegen und umdrehen.
  - 3. Dank ihrer autopoietischen Komponente sind dissipativen Strukturen selbstorganisierend und selbstreproduzierend.**

Die Schlüssel-Elemente der Strukturen kreieren und rekreieren sich selbst.

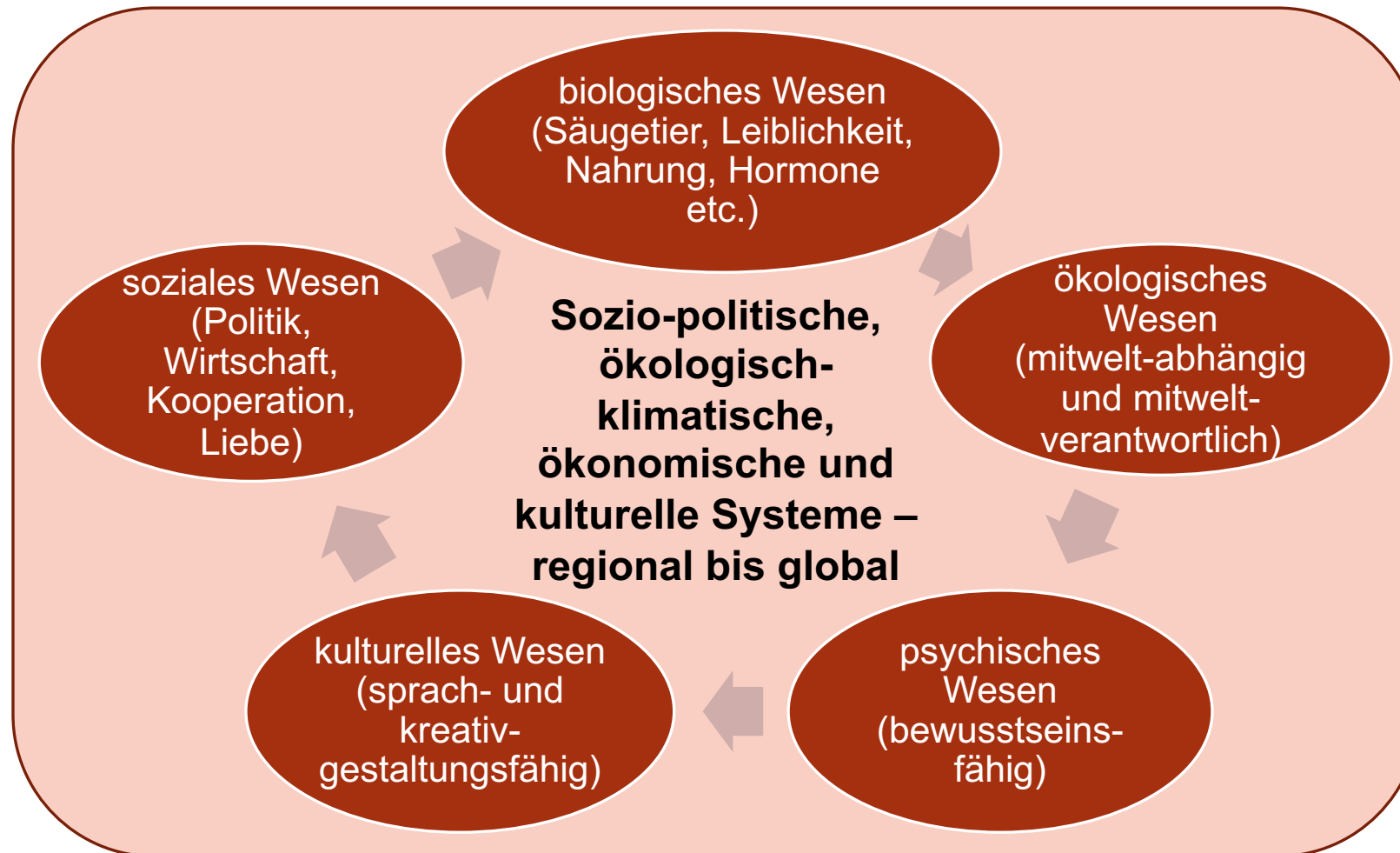
# Kontext-Abhängigkeit und Kontext-Bewusstsein



- Alle Ereignisse – soziale wie technische oder naturwissenschaftliche – finden in bestimmten Kontexten, in einem Geflecht oder Netz-Werk von Beziehungen und Bezügen (Wechselwirkungen) statt, durch die die jeweils besondere Bedeutung und Wirkung der Situation bestimmt wird.
- Durch **Kontext-Vertiefung** (Was liegt dieser Situation zugrunde? Wie hat sich der Sachverhalt hin zu diesem Ergebnis hin entwickelt? Welche Auswirkungen wird diese Situation kurz-, mittel- und langfristig haben?) und **Kontext-Verbreiterung** (Welche Bedingungen wirken in dieser Situation hinein? Wer oder was ist beteiligt und wer oder was ist betroffen?) gelangen Menschen
  - weg von der Ebene der durch monokausale Bewusstseins-Fesselung hervorgebrachten trivialen Lösungen in Lehr-Lern- und Gestaltungs-Prozessen. Wer z. B. dabei erwischt wurde, dass er einen Fehler gemacht hat, muss Fehler eben in Zukunft besser vertuschen oder andere dafür verantwortlich machen.
  - hin zu bedeutsameren und wirksameren Wegen und Ergebnissen, z. B. in einer fehlertoleranten Lern- und Gestaltungs-Kultur werden Fehler als willkommener Anlass für Verbesserungs-Prozesse gesehen.



- Man erweitert sein Bewusstsein von der Bedeutung und Wirkung von Kontexten (Einbettungs-Zusammenhängen), indem man
  - auf- und absteigende, also vertikale (holarchische) und nebengeordnete, parallele, horizontale (koevolutionäre) Vernetzungen von Teil-Komponenten eines Systems untersucht und einbezieht
  - qualitativ unterscheidet zwischen über-, unter- und nebengeordneten (gemeinsam sich miteinander entwickelnden) Kontext-Dimensionen
  - die Teil-Ganzes-Dialektik (die Wirkweise von Holons) beachtet, also
    - Teil-Systeme in übergeordnete Systeme einordnet und von dort her beeinflusst
    - innerhalb eines Systems die Funktions-Tüchtigkeit und Ko-Evolution der Teil-Systeme beachtet.



\* Wahrnehmung der Gedanken, Gefühle, Leib-Empfindungen, Bedürfnisse

# Veränderung der Mitwelt-Faktoren

Veränderung des Ökonomie-Feldes

Veränderung des Politik-Feldes

Veränderung des Bildungs-  
und Kultur-Feldes

Veränderung des  
Interaktions-Modus

Veränderung des  
Sozial-Feldes

Veränderung des  
Geist-Körper-Feldes

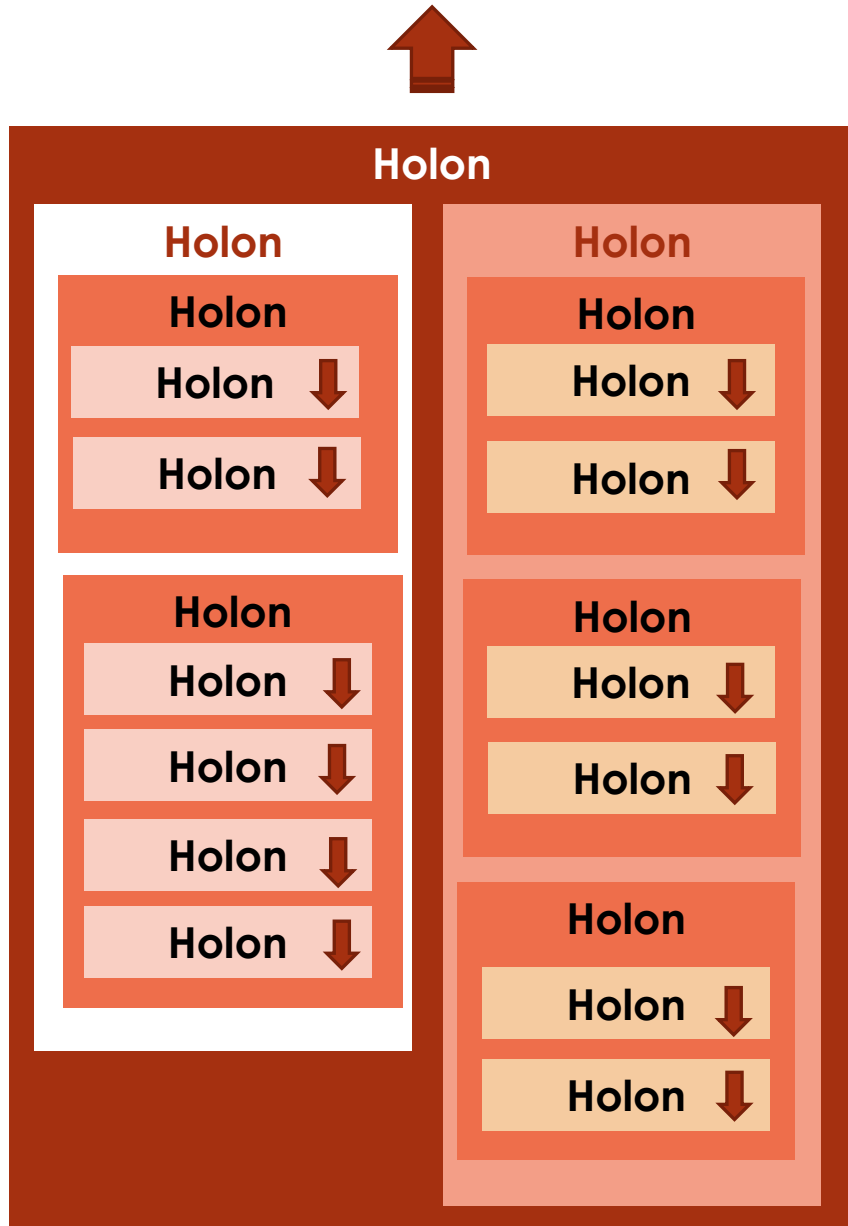
Selbst-Veränderung  
wird  
wahrscheinlicher  
durch

- Aufgrund der operationellen Geschlossenheit der Psyche können Interventionen immer nur indirekt über die Veränderung von Mitwelt-Faktoren, die wahrscheinlich die Psyche beeinflussen, ihre Wirkung erzielen.
- Man kann also Mitwelt-Bedingungen schaffen, welche die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass das System Psyche sich selbst verändert.
- Selbst-Veränderung wird erleichtert durch
  - Beeinflussung des Wechsel-Verhältnisses von geistigen und biologisch-organischen Prozesse (Geist-Körper-Feld), indem z. B. Aspekte des kinästhetischen Modellierens, des szenisch-dialogischen Vorgehens, der Raum-Arbeit und der Handlungs-Orientierung als Integration von Kopf, Herz, Bauch und Hand in das Lehr-Lern-Arrangement einbezogen werden,
  - Wechsel der sozialen Bezugs-Gruppen (Sozial-Feld), indem z. B. die Lern- und Gestaltungs-Gruppen nicht nach Klassen-Stufen, sondern nach Entwicklungs-Stand und Interesse zusammengesetzt werden,
  - Veränderung der Spiel-Regeln für Kommunikation (Interaktions-Modus), indem z. B. Kampf- und Konkurrenz-Kommunikation durch herrschaftsfreie Dialoge, durch gewaltfreie Kommunikation ersetzt wird,
  - Werte-Veränderung (Bildungs- und Kultur-Feld), indem z. B. die Zensurengebung durch Verfahren der qualitativen Lern-Analyse ersetzt wird und die Förderung von Zukunfts-Kompetenz in den Vordergrund gestellt wird,
  - Veränderung des Politik-Feldes, indem z. B. die Bildungs-Politik den Schulen einen breiteren Selbstgestaltungs-Raum einräumt,
  - Veränderung des Ökonomie-Feldes, indem eine Wirtschafts-Ordnung angestrebt wird, durch die mehr Gleichberechtigung der Beteiligten und ein wirksamer Erhalt einer lebenswerten Mitwelt erreicht werden kann.

# Denken in Holons und Holarchien (HO)

- Holons (Teilganze) und Holarchie (Schachtelung)
- Mensch als Teil im Ganzen
- Beispiel für Holarchie, für Kontext-Einbettungen
- Mensch als System in Systemen
- Holons und Holarchie: Bedeutung fürs Denken
- Vier Grundvermögen der Holons (Oberfläche)
- Vier Grundvermögen der Holons (Tiefe)
- Vier Grundvermögen der Holons
- Vier Grundvermögen: Bedeutung fürs Denken
- Emergenz (Übersummativität) in der Holarchie
- Emergenz: Bedeutung fürs Denken
- Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit in der Holarchie
- Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit: Bedeutung fürs Denken
- Vier Dimensionen der Holons
- Vier Dimensionen: Bedeutung fürs Denken
- Vier Dimensionen: Salutogenese und Pathogenese
- Koevolution der Holons
- Koevolution: Bedeutung fürs Denken
- Evolution der Holarchien
- Evolution: Bedeutung fürs Denken

# Holons (Teilganze) und Holarchie (Schachtelung)



- Wirklichkeit insgesamt ist nicht aus Dingen oder Prozessen zusammengesetzt, sondern aus Holons, aus Teilganzen.
- Die Wirklichkeit ist nicht aus Ganzen (holistische Welt-Sicht) oder aus Teilen (atomistische Welt-Sicht) zusammengesetzt, sondern aus Holons (Teilganzen).
- Diese Holons sind zu einer Holarchie zusammengesetzt, die aufwärts (in den Makrokosmos) und abwärts (in den Mikrokosmos) endlos („transfinit“) weitergeht und weitergehen muss.
- Die Welt besteht aus Holons in Holons in Holons oder aus Kontexten in Kontexten in Kontexten. Bedeutung ist kontextgebunden, aber Kontext ist ungebunden, grenzenlos.
- Da Bedeutung kontextgebunden ist in Raum und Zeit, also z. B. durch Geschichte, Politik, Wirtschafts-Form, Kultur und Bildungs-Stand der Gesellschaft (Zeit-Geist), ergibt sich eine relative, vorübergehende Gültigkeit von Erkenntnissen, eine situations- und personenspezifische Einschätzung der jeweiligen Realität.
- Welt wird z. B. unterschiedlich erlebt aus der momentan-individuellen Sicht oder aus einer globalen Menschheits-Perspektive.

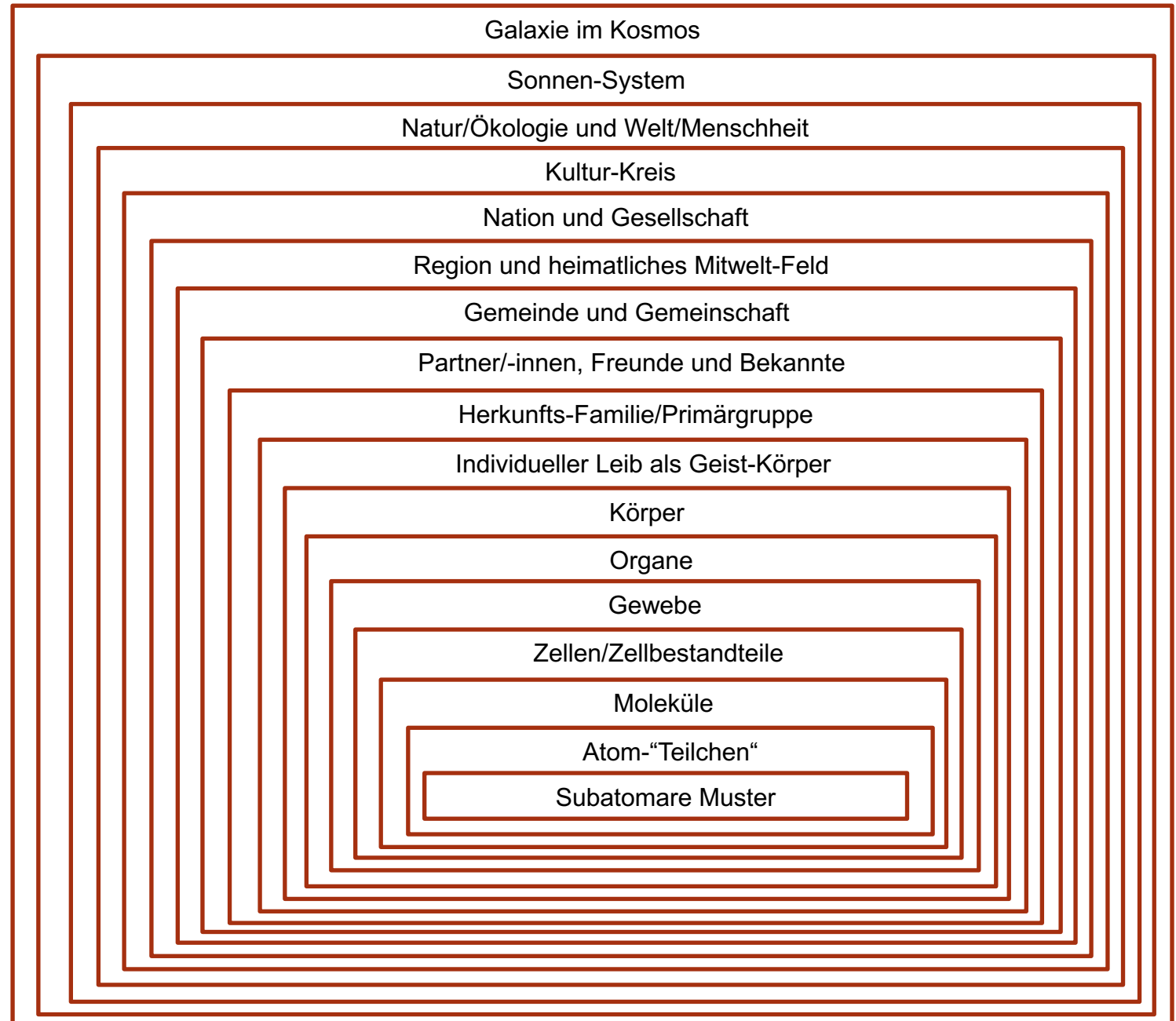


Lebende Systeme entwickeln ihre Anpassungs-Fähigkeit und Intelligenz durch die ständig größer werdende Öffnung für Ströme von Materie, Energie und Information.

Das Einzelne, z. B. ein Mensch, wird nicht nur als ein isoliertes und isolierbares Phänomen mit seinen Fähigkeiten zur Selbst-Erhaltung durch Selbst-Organisation (Autopoiese) betrachtet. Sondern der Mensch wird auch betrachtet

- ▶ in seiner **Allverbundenheit**, also in seiner Vernetzung und Verflechtung mit allen und allem, letztendlich - in Dimensionen der Großräumigkeit und Langfristigkeit betrachtet - mit der Menschheit und der globalen Mitwelt,
- ▶ in seinen **vielfältigen Beziehungen und Bezügen** (zu anderen Menschen, zur Natur und zur zivilisatorischen Ding-Welt), in denen bestimmte Erfahrungen gewonnen werden, mit denen der Mensch handelnd (als Tätigwerden oder durch Untätigkeit, bewusst oder unbewusst) in die ihn mitgestaltende soziale und natürliche Mitwelt eingreift,
- ▶ im Hinblick auf das, **was sich hintergründig und wie unsichtbar zwischen den Personen, anderen Lebewesen abspielt** (Sozial-Klima, Entwicklungs-Prozesse, Beziehungs-Atmosphäre, Institutionen-“Kultur“, Intermediär-Raum, Begegnungs-Gefühl),
- ▶ in seiner **Prozesshaftigkeit**, also im Hinblick auf das, was sich hintergründig und wie unsichtbar zwischen Einzel-Situationen und separaten Ereignissen abspielt (Prozess-Qualität als subjektives Zeit-Erleben von Bremsen und Beschleunigen, Attraktoren und Sabotagen, Fortschritten und Rückschritten, Erfolgen und Misserfolgen, Motivierendem und Demotivierendem, Chaos und Neuordnung)

# Beispiel für Holarchie, für Kontext- Einbettungen



Der Mensch wird betrachtet

- a) in seinen Wirkungs- und Regulations-Kreisen, Resonanz- und Rückkoppelungs-Bezügen (Kybernetik, Rekursivität, Rückmeldungen/Feedback, Planungen/Absprachen/Vereinbarungen, Abstimmungen/Einschwingen/Bahnung, Gemeinsamkeiten, kooperativ/konsensual gewonnene Entscheidungen)
- b) in seinen unentrinnbaren Rahmen-Bedingungen (psychisch, biologisch-medizinisch, ökologisch, sozial, ökonomisch, politisch, kulturell), also als psycho-bio-öko-kulto-soziale Einheit,
- c) in seiner Feldhaftigkeit (z. B. Mensch als Organismus-Mitwelt-Feld, als Person in ihrem Herkunfts-, Politik-, Wirtschafts-, Kultur-Feld),
- d) in seinen stets nur subjektiv erlebten „objektiven“ räumlichen Lebens-Kontexten (geografisch, klimatisch – regional bis global)
- e) in seinen zeitlichen Lebens-Kontexten (geschichtlich, evolutionär, was die Vergangenheit betrifft) sowie im Hinblick auf die Zukunft in seinen Möglichkeits- und Wahrscheinlichkeits-Räumen
- f) in seinen wechselseitigen Abhängigkeiten als soziales und naturhaftes Wesen (Interdependenz, Koevolution, Allopoiese, Resonanz, Zugehörigkeit, Anschluss-Fähigkeit), zugleich in seinen Freiheits-Graden als Einzel-Existenz (Autonomie, Selbst-Regulation, Autopoiese) und im dynamischen Wechsel-Spiel von Autonomie und Interdependenz (dynamische Balance als Entwicklungs-Herausforderung).

# Holons und Holarchie: Bedeutung fürs Denken

- Der Holon-Begriff ist deshalb für neues Denken so brauchbar, weil er die Mitglieder einer Gemeinschaft dazu führen kann, gezielter über den Zusammenhang von Ganzen und Teilen, von induktivem Denken (von Teilen zum Ganzen) und deduktivem Denken (vom Ganzen zu den Teilen) nachzudenken.
- Aus der Erkenntnis der Bedeutung der Teile für das Ganze wird die Selbst-Verantwortung gestärkt. Aus der Erkenntnis der Bedeutung des Ganzen für die Teile wird die Gesamtverantwortung gestärkt.
- Systemdynamisches Denken erfordert ein ständiges Gleiten in den Kontext-Dimensionen, aufwärts beispielsweise von den Interaktionen zwischen einzelnen Personen zu Interaktionen in Team, in der Gemeinschaft und in der Gesellschaft hin zu den globalen Rahmen-Bedingungen für wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandel oder abwärts von wirtschaftlichen und politischen Entscheidungen zu den Handlungs-Zwängen und verbleibenden Spiel-Räumen in der Gemeinschaft, z. B. als Anpassung an den Markt, Bedeutung des Prinzips der Gewinn-Maximierung in der Wirtschaft in Hinblick auf das Sozialverhalten vieler Menschen (Theorie der „Radikalen Marktwirtschaft“, der zufolge alle sozialen Verhaltensweisen dem Zwang zur Vermarktung, dem Waren-Tausch-Prinzip, der Mittel-Zweck-Erwägung unterworfen sind).
- Interpretationen von sozial-kommunikativen Prozessen sind immer kontextgebunden. Deshalb sollten grundsätzlich den Kontext einbeziehende Planungs- und Entscheidungs-Verfahren verwendet werden.

# Vier Grundvermögen der Holons (Oberfläche)

An Holons sind vier Grundvermögen zu erkennen:

- ▶ Einerseits wirken in der Horizontalen (Oberflächen-Struktur) zwei entgegengesetzte Tendenzen von
  - ▶ Selbst-Erhaltung (Autopoiese) als Ganzheits-Aspekt oder Agenz und
  - ▶ Selbst-Anpassung (Allopoiese) als Teil-Aspekt oder Kommunion.

Selbst-Erhaltung  
(Autopoiese)  
als Ganzheits-Aspekt  
(Agenz)



Selbst-Anpassung  
(Allopoiese)  
als Teil-Aspekt  
(Kommunion)

- ▶ Diese Tendenzen machen die Oberflächen-Struktur eines Holons aus.
- ▶ Eine Veränderung in der Oberflächen-Struktur wird als Translation bezeichnet.

# Vier Grundvermögen der Holons (Tiefe)

## Selbst-Transzendenz

(Selbst-Transformation,  
Transformation = Veränderung in der Tiefen-Struktur)  
als Vermögen des Systems, Neuartiges  
hervorzubringen  
(Neubildung = Emergenz)

## Selbst-Auflösung

als Zusammenbruch des Systems  
(z. B. weil ein untergeordnetes Holon zerstört ist)  
mit Rückkehr auf die niedrigere Holarchie-Ebene

- ▶ Andererseits wirkt in der Vertikalen (Holarchie, Tiefen-Struktur) die Spannung zwischen
  - ▶ Selbst-Transzendenz (Selbst-Transformation) als Aufwärts-Bewegung, als Vermögen des Systems, über das Gegebene hinauszugreifen und Neuartiges hervor-zubringen (Neubildung = Emergenz) und
  - ▶ Selbst-Auflösung als Zusammenbruchs des Systems durch Rückkehr auf die niedrigere Holarchie-Ebene
- ▶ Veränderungen in der Tiefen-Struktur werden als **Trans-Formationen** bezeichnet.

# Vier Grundvermögen der Holons

- ▶ Dabei stehen die vier Grundvermögen so zueinander in Beziehung - diese Beziehung wird Transkription genannt -,
  - ▶ dass eine dynamische Balance von **Agenz** (Selbst-Erhaltung, Einmaligkeit, Besonderheit, Autonomie) und **Kommunion** (Selbst-Anpassung, Verbundenheit, Bezogenheit, Interdependenz) eine Transformation und
  - ▶ dass umgekehrt eine Einseitigkeit der Translation (pathologische Agenz oder Kommunion) den Zusammenbruch des höheren Holons wahrscheinlicher macht.

Selbst-Erhaltung  
(Autopoiese)  
als Ganzheits-Aspekt  
(Agenz)



Selbst-Anpassung  
(Allopoiese)  
als Teil-Aspekt  
(Kommunion)

- ▶ Eine dynamische Balance von Selbst-Erhaltungs- und Selbst-Anpassungs-Tendenzen macht eine Transformation des jeweiligen Systems wahrscheinlicher.
- ▶ Einseitigkeiten dieser Tendenzen machen den Zusammenbruch des Systems wahrscheinlicher.

# Vier Grundvermögen: Bedeutung fürs Denken

## Fehlentwicklungen

Überbetonung der  
Distanz  
(Autonomie)  
Ich ohne Wir

Überbetonung der  
Nähe  
(Bindung)  
Wir ohne Ich

- Bei der Entwicklung hin zu einer lernenden Institution ist darauf zu achten, dass sowohl die einzelnen Lernenden (die ICHs) mit ihren Besonderheiten und Unterschiedlichkeiten vorkommen dürfen (Erlaubnis-Kultur) und mögen (Attraktivitäts-Kultur) als auch eine tragfähige Gemeinsamkeit (das integrative, integrierende WIR) in Werten und Handlungs-Richtungen hergestellt wird.
- Da Menschen in den existentiellen Grundkonflikt von Selbst-Erhaltung (Autonomie - Agenz) und Selbst-Anpassung (Interdependenz - Kommunion) hineingeboren sind, besteht immer wieder die Tendenz, diesen Konflikt unbalanciert zu lösen:  
Entweder wählen Menschen den Weg der Freiheit (Distanz, Autonomie) und vernachlässigen den Aspekt der Geborgenheit (Nähe, Bindung) oder umgekehrt.
- Diese Einseitigkeiten in der Konflikt-Lösung führen zu neurotischen Fixierungen und damit zum Entwicklungs-Stillstand, was bei Menschen als Lern- und Sozial-Wesen einem psychosozialen, oft auch leiblichen/vegetativen Zusammenbruch gleichkommt.
- Transformations-Prozesse gelingen dann am ehesten, wenn man
  - sich selbst befähigt, andere dabei unterstützt und Unterstützung anderer zulässt, die Balance zwischen den Polaritäten des Daseins, die innere Stimmigkeit (Konsistenz), die kreative innere Mitte immer wieder neu zu finden und
  - die Bereitschaft bei sich und anderen fördert, Paradoxien, Spannungen, Widersprüche, Krisen, Sack-Gassen, Konflikte zu klären, zu überwinden oder zu lösen und als Lern- und Entwicklungs-Chancen zu nutzen.



# Emergenz (Übersummativität) in der Holarchie

- ▶ Holons emergieren (entwickeln Neues) holarchisch. Sie können also neue, bislang unbekannte Möglichkeiten entfalten, wenn sie in einen größeren Zusammenhang synergetisch, d. h. die Übersummativität der Teile ermöglichend, eingebettet werden.
- ▶ Alles Niedrigere ist im Höheren enthalten, aber nicht umgekehrt, z. B. enthalten Teams einzelne Menschen, aber nicht umgekehrt. Die sogenannten inneren Teams oder Ego-States als innere Teil-Persönlichkeiten sind nur Metaphern für Verinnerlichungen (Identifikationen, Introjekte).
- ▶ Systeme haben fast immer die Eigentümlichkeit, dass die charakteristischen Züge des neuen Ganzen nicht aus der Kenntnis der einzelnen Komponenten abgeleitet werden können.
- ▶ Dieses Auftauchen neuer Züge an Holons in jeder nächsthöheren Holarchie-Ebene nennt man Emergenz.
- ▶ Jedes emergierende Holon transzendiert (eröffnet neue Möglichkeiten) und inkorporiert seine(n) Vorläufer.
- ▶ Das Höhere umfängt das Niedrigere und alle Entwicklung ist zugleich Emergenz hervorrufende Einbindung.
- ▶ Selbsttranszendente Emergenz bringt immer etwas Überraschendes mit sich, das nicht vorhersagbar ist.
- ▶ Geht jedoch die Selbst-Transzendenz (und damit die Kreativität) eines Holons gegen Null, dann wird sein künftiges Verhalten immer präziser absehbar, und rekonstruierende Wissenschaft wird zu voraussagender.

# Emergenz: Bedeutung fürs Denken

- Die lernende Bildungs-Einrichtung (Schule) als experimenteller Sozial-Verband hat durch Personal- und Organisations-Entwicklung – z. B. als Entwicklung der Individualisierung und Kooperation ermöglichenden Lern-Architektur, der Selbst-Lern-Medien-Systeme, der nationalen Kooperation zur Erstellung von Selbst-Lern-Medien, des Aufbaus eines Systems permanenter Weiterqualifizierung des Lehrpersonals in Richtung auf Wirksames individuelles und kooperatives Lehren und Lernen – Bedingungen für die Möglichkeit zu schaffen, dass Selbst-Transzendenz eines Systems erleichtert wird.
- Schul-Entwicklung, Zusammenschluss in Netz-Werken wie Team-Bildung ist immer mit Unwägbarkeiten verbunden.  
Es werden immer nur Möglichkeiten und Wahrscheinlichkeiten für Entwicklungen bereitet.  
Jedoch ist klar, dass ohne Experimente mit dem Neuen, dem Noch-nicht-Versuchten, nichts Besseres entstehen kann.
- Je präziser ein Prozess geplant und festgelegt wird, desto weniger wird gelernt im Sinne transformatorischer Lern-Prozesse.  
Diese Unbestimmtheit und Unbestimmbarkeit erfordern eine Lern-Organisation von Ergebnis-Offenheit, rollender oder rollierender Neuplanung, spiraligem Curriculum-Aufbau, fortwährender Störungsbearbeitung, Eigen-Verantwortlichkeit und Selbst-Steuerung der Lehrenden wie Lernenden.
- Kreativität kann sich planvoll nur in offenen Entwicklungs-Prozessen entwickeln.
- Schul-Entwicklung erfordert Freiräume zur kreativ-experimentellen Neugestaltung von Wirklichkeit (in den Köpfen und in den Gemeinschafts-Bereichen).
- Zu viel Differenzierung verhindert Entwicklung (Explosion) genauso wie zu viel Integration (Implosion).

# Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit in der Holarchie

Das niedrigere Holon setzt die Möglichkeiten des höheren und das höhere setzt die Wahrscheinlichkeiten des niedrigeren.

## ► **Wahrscheinlichkeit:**

Unter den vielen möglichen Ereignis-Mustern werden manche wahrscheinlicher, je nachdem welche Ordnungs-Funktion das übergeordnete Holon ausübt.

Die Unbestimmtheit, die jedes Holon für sich allein zeigen würde, wird also strukturiert.

## ► **Möglichkeit:**

Das niedrigere Holon setzt die Möglichkeiten des höheren.

Es gibt ihm einen Rahmen vor, innerhalb dessen es wirken muss, auf das es aber nicht beschränkt ist.

Systeme niedrigerer Ebenen können die Evolution höherer Systeme ermöglichen oder verhindern.

Zerstört man irgendeine Holon-Art, vernichtet man damit alle höheren Holons, aber kein niedrigeres.

Niedrigere Holons können aber nicht die Natur höherer bestimmen.

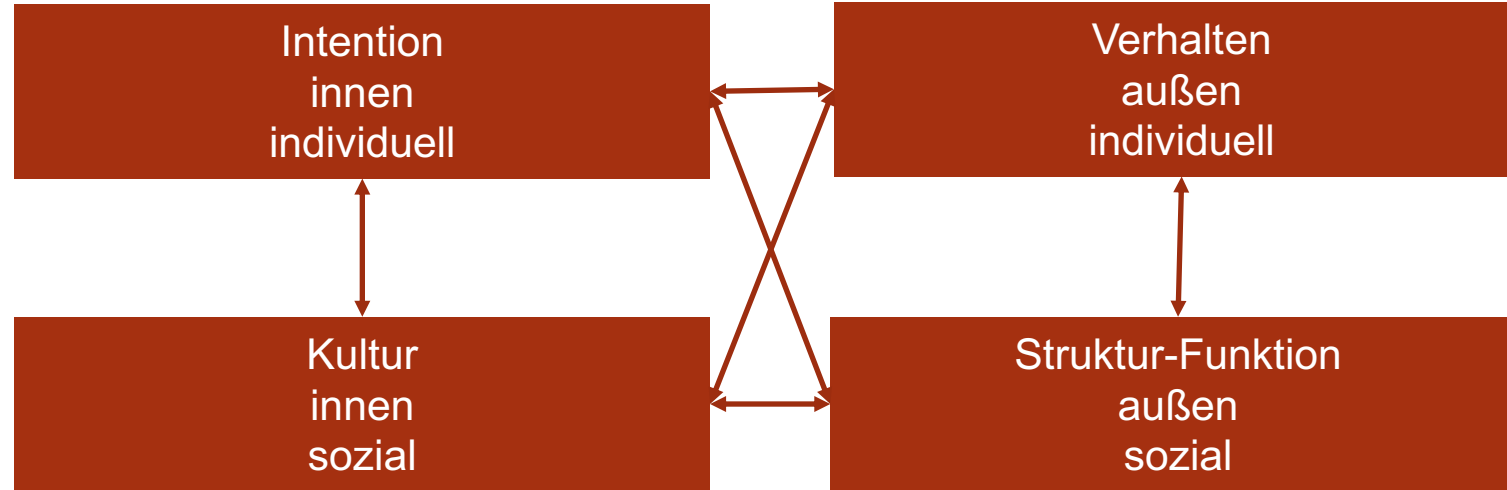
Es bleibt immer ein Bereich qualitativer Unbestimmtheit.

# Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit: Bedeutung fürs Denken

- Der Grundsatz von Möglichkeit und Wahrscheinlichkeit ist bei allen Eingriffen in ein System zu beachten.
- Unter der Annahme der Gültigkeit dieses Holon-Prinzips kann ein Prozess, eine Veränderung zum Neuen und Guten hin am besten gesteuert werden durch Veränderungen auf den nächsthöheren Holon-Ebenen.
- Will man also Einfluss nehmen auf das Verhalten eines Gruppen-Mitglieds, ist es günstig, derart auf die Situation der Kooperation in dem Team des Gruppen-Mitglieds einzuwirken, dass man das Lern- und Kommunikations-Milieu in der Gemeinschaft insgesamt top-down zielführend neu organisiert.  
Frage: Haben wir in unserer Bildungs-Einrichtung eine Erlaubnis- und Verantwortungs-Kultur (mit Selbst- und Gesamt-Verantwortung)? Herrscht bei uns ein Kommunikations- und Interaktions-Klima von Dialog-Bereitschaft und Gewalt-Freiheit vor und werden die Wege zur gewaltfreien Konflikt-Lösung durchgängig von allen (von Lehrenden wie Lernenden) praktiziert?
- Der längere Hebel, hier gemeint als Neuorganisation der jeweiligen Rahmen-Bedingungen, ist zumeist der wirksamere.
- Ergänzt werden müssen in einer lernenden Schule allgemeine Bemühungen zur Analogisierung (z. B. wie oben so unten) der Lern-Organisation durch spezielle Konstruktionen zur Kompetenz-Förderung für jedes einzelne Gemeinschafts-Mitglied.
- Zwei gruppendynamische Grundsätze ergänzen sich:
  - Die Gruppe ist mehr als die Summe ihrer Mitglieder (Übersummativität) und
  - jedes Mitglied - auch und gerade das schwächste - bestimmt die Qualität der Gruppe entscheidend mit.

# Vier Dimensionen der Holons

- Die Existenz jedes Holons spielt sich in vier Dimensionen ab:



- intentionaler **innerer individueller Aspekt**  
(Ich-Sprache, subjektiv, introspektiv, bewusstheitsbegleitetes Handeln)
  - verhaltensbezogener **äußerer individueller Aspekt**  
(Es-Sprache, erklärend, monologisch, empirisch-analytisch)
  - kultureller **innerer sozialer Aspekt**  
(Wir-Sprache, verstehend, dialogisch, hermeneutisch)
  - struktur-funktionaler **äußerer sozialer Aspekt**  
(Es-Sprache, unspezifisch, verallgemeinernd)
- Deshalb kann und muss jedes Holon unter den vier Gesichts-Punkten der Intention, des Verhaltens, der kulturellen und sozialen Einbindung betrachtet werden.

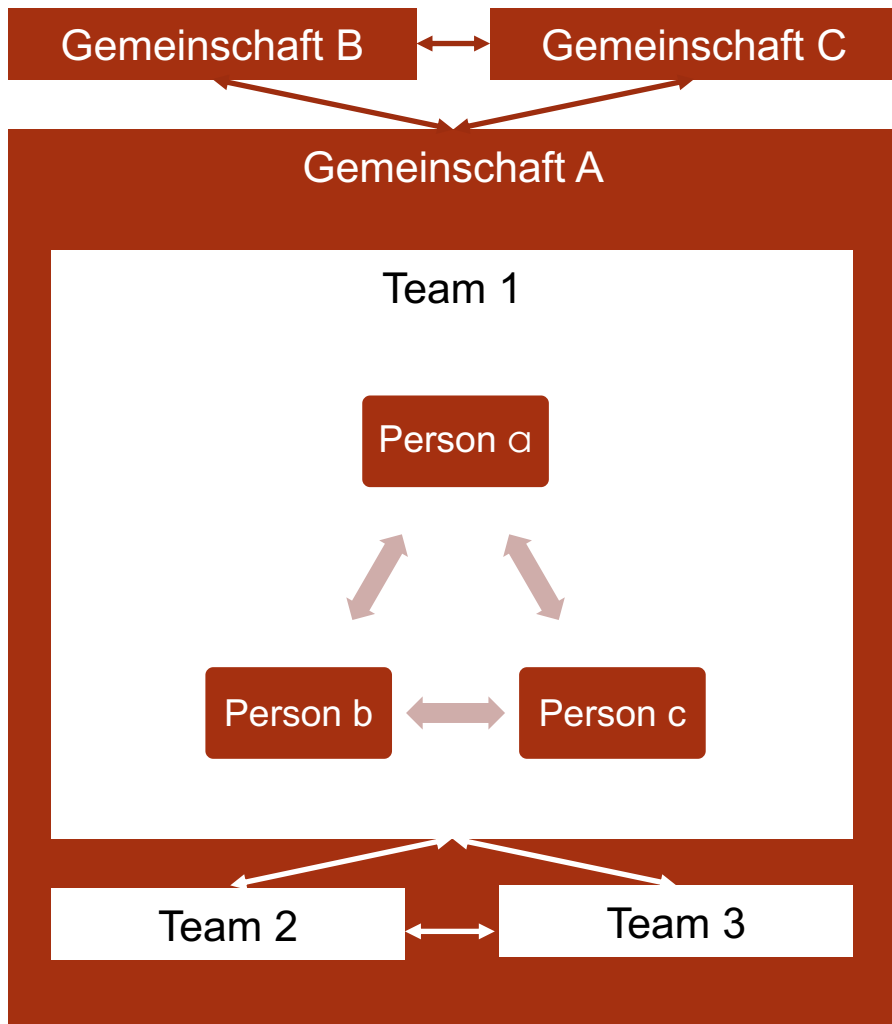
# Vier Dimensionen: Bedeutung fürs Denken

- Bei Planung und Revision von kooperativen Entwicklungs-Prozessen jeglicher Art, also auch bei Bildungs-Prozessen, müssen diese vier Aspekte bezogen auf jede einzelne Person und auf jede spezifische Lern-Gruppe und jedes Arbeits-Team beachtet werden.
- Diese Erkenntnis wird in unterschiedlichen Handlungs-Modellen zur Gruppen-Dynamik umgesetzt:
  - z. B. müssen nach dem Modell der Themenzentrierten Interaktion (TZI), die Situation des Einzelnen (ICH) – seine Gedanken und sein Verhalten – in Beziehung gesetzt werden zur Situation der Gruppe (WIR) und des Kontextes (GLOBE) – zu den kulturellen und institutionellen Rahmen-Bedingungen.
  - z. B. wird einem andere Gruppen-Entwicklungs-Modell zufolge sowohl die individuelle Identität und Unterschiedlichkeit (Differenz) als auch die gemeinsamen Standpunkt-Bestimmungen und Zielsetzungen (Lokomotion) und Gemeinsamkeiten (Kohärenz) gefördert.
- **Das größere Ganze** der lebenden Systeme **besteht** nicht aus vielen gleichen, sondern **im Wesentlichen aus vielen ungleichen Teilen**. Je gleicher die Teile sind, desto geringer ist die innere Intelligenz eines Systems. Das dynamische, sich selbst organisierende Ganze lebt von der inneren Vielfalt, vom Reichtum der Varianz und von der Freiheit und Lebendigkeit seiner Teile. Die Wahrscheinlichkeit der **Emergenz aus Übersummativität**, dass also das Ganze mehr und damit anders wird als die Summe seiner Teile (Synergie), wächst im Prozess
  - der **Differenzierung** (Jede Person wird immer mehr sie selbst einschließlich ihrer besonderen Begabungen.) und zugleich
  - der **Integration** (Jede Person lernt, sich zugleich auf das Abenteuer kreativer, auf wechselseitiger Unterstützung beruhender Gemeinsamkeit einzulassen.).
- Das Gemeinsame im Ganzen kann erst lebendig werden, kann erst emergieren (hervorbrechen, aus dem Noch-Nicht hervortreten), wenn neben den wertgeschätzten und praktizierten Gemeinsamkeiten die inneren Unterschiede, die Einzigartigkeiten und Besonderheiten volle Anerkennung und Entfaltung finden. Darin liegt das **Paradox der Individuation**: „Je mehr ich werde, wer und was ich bin, desto mehr kann ich zum teilhabenden und kokreativen Teil des Ganzen werden.“  
 Beim Aufbau von kooperativen Lebens-, Lern- und Arbeits-Strukturen, die notwendig sind, um die Menschheit aus Krieg, Diktatur und Mitwelt-Zerstörung hinauszuführen, geht es darum, dass jede Person ihre eigenen Fähigkeiten und Stärken kultiviert und sie großzügig und freimütig mit anderen teilt.

# Vier Dimensionen: Salutogenese und Pathogenese

	salutogenetische Bedingungen (Ressourcen, Kraft-Quellen, Resilienz, attraktive Entwicklungs-Anreize)		pathogenetische Bedingungen (Störungen, Belastungen, Vulnerabilität, entwicklungs- einschränkende Bedingungen)	
	individuell	gesellschaftlich	individuell	gesellschaftlich
Innen- welt	<p><b>Psyche:</b></p> <p>Wie bleibe und werde ich seelisch gesund? Was kann ich tun? Was können andere für mich tun?</p> <p>↑↓</p>	<p><b>Kultur:</b></p> <p>Welche Werte und welche Arten ihrer Weitergabe fördern unsere leibseelische Gesundheit?</p> <p>↑↓</p>	<p><b>Psyche:</b></p> <p>Wie werde und bleibe ich seelisch krank? Was habe ich dazu getan? Was haben andere dazu getan?</p> <p>↑↓</p>	<p><b>Kultur:</b></p> <p>Welche Kultur-Traditionen (Werte, Gebote, Verbote/Tabus) schädigen unsere leibseelische Gesundheit?</p> <p>↑↓</p>
Außen- welt	<p><b>Biologie (Soma):</b></p> <p>Wie bleibe oder werde ich körperlich gesund? Was kann ich für mich tun? Was können andere für mich tun?</p>	<p><b>Sozial-Strukturen:</b></p> <p>Welche Art von politisch- sozialen Einrichtungen und Beziehungen fördern unsere leibseelische Gesundheit?</p>	<p><b>Biologie (Soma):</b></p> <p>Wie werde und bleibe ich körperlich krank? Was habe ich dazu getan? Was haben andere dazu getan?</p>	<p><b>Sozial-Strukturen:</b></p> <p>Welche Art von wirtschaftlichen und politisch-sozialen Einrichtungen und Beziehungen schädigen unsere leibseelische Gesundheit?</p>

# Koevolution der Holons



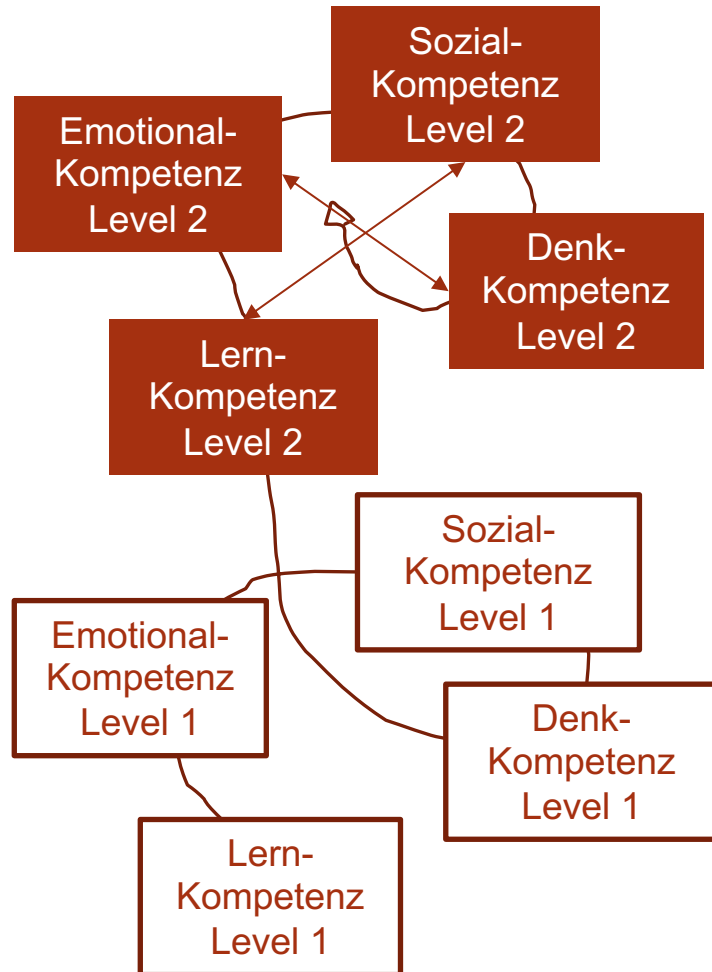
- ▶ Holons existieren bei ihrer Entwicklung in einem Geflecht von Beziehungen zu anderen Holons derselben Ebene struktureller Organisation und bleiben von diesem Beziehungs-Geflecht abhängig.

Eine Gruppe als soziales Holon entwickelt sich zum Beispiel als Geflecht von Menschen.

Die gemeinsame Entwicklung (die Koevolution) dieser Menschen auf ein gemeinsames Ziel hin macht aus einer Gruppe einen nach innen oder auch nach außen hin entwicklungswirksamen Sozial-Verbund.
- ▶ Entsprechend koevolvieren Holarchien, wobei Mikro und Makro auf allen Ebenen in Beziehung und Austausch miteinander stehen.
- ▶ Veränderungen vollziehen sich immer in Kontexten, so dass alles Evolutions-Denken immer ökologisches – einbeziehendes und zusammenhangstiftendes – Denken ist.



# Koevolution: Bedeutung fürs Denken



- Wenn man Lern- und andere Entwicklungs-Prozesse steuern oder zumindest mit beeinflussen will, ist es sinnvoll, qualitativ unterschiedliche Bereiche aufeinander abgestimmt neu zu organisieren.
  - Dies gilt für persönliche Entwicklung (z. B. Kompetenz-Bereiche, Berater/-innen-Fähigkeiten) oder
  - für Organisations-Entwicklung (z. B. die Entwicklungs-Bereiche von Schulen).
- Die Tendenz der Systeme zu Koevolution wird genutzt, wenn Linearität (z. B. traditionelle Ablauf-Pläne) durch Parallelität (z. B. Spiral-Konzepte) ergänzt wird.
- Die Spirale steht für einen fortschreitenden Entwicklungs-Prozess, in dem von Stufe zu Stufe, also mit jedem Spiral-Durchgang, die Koevolutions-Bereiche als Bereiche mit besonderer Erlebens-Qualität
  - sich ausdifferenzieren (wachsende Sensibilität und Komplexität) und
  - in integrierende Wechsel-Wirkungen (Übersummativität, Synergie, Emergenz) zueinander treten.

# Evolution der Holarchien

- **Evolution hat Richtung als zunehmende Komplexität:**  
Evolution ist Ausdruck der Entfaltung differenzierter Ordnung.  
Komplexität entsteht also aus gegenseitiger Durchdringung von Prozessen der Detaillierung (Differenzierung) und Integration (Verbindung).
- **Evolution hat zunehmende Differenzierung und Integration:**
  - Differenzierung ist notwendig für die Neuartigkeit und Vielgestaltigkeit,
  - Integration führt die Vielheit in eine (neue) Einheit über.
  - Jeder kreative Prozess verbindet diese gegenläufigen Tendenzen zu einem Differenzierungs-Integrations-Ganzen.
- **Evolution hat zunehmende Organisation/Strukturierung:**  
Evolution schreitet von einfacheren zu komplexeren System-Typen und von niedrigeren zu höheren Organisations-Stufen fort.
- **Evolution hat zunehmende relative Autonomie:**  
Ein Holon ist relativ autonom gegenüber seinen untergeordneten und relativ gehorsamspflichtig gegenüber seinen übergeordneten Holons.
- **Evolution hat zunehmendes Telos (Ziel-Ausrichtung):**  
Entwicklung ist kein zielloses Umherspringen, sondern führt irgendwo hin  
Weil Organismen sich planmäßig entfalten und Psyche irgendwo hin unterwegs ist, kann sie auch stecken bleiben - der Weg kann voller Frustrationen, Entwicklungs-Hemmungen und Fixierungen sein.

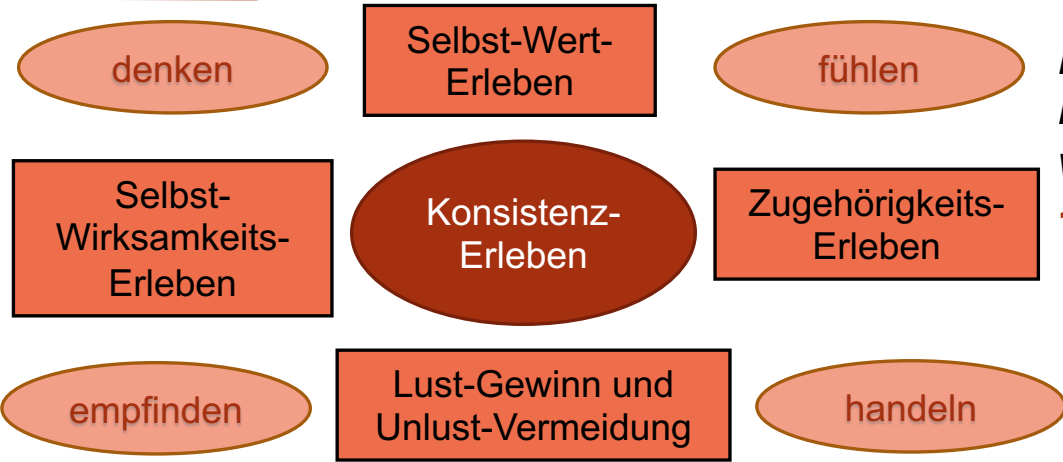
# Evolution: Bedeutung fürs Denken

- ▶ In produktiven, wirksamen Lehr-Lern-Prozessen werden sich integrative, zusammenhangstiftende Phasen, Aufgaben, Aufträge und Projekte mit differenzierenden, Einzel- und Besonderheiten in den Vordergrund stellenden Lern-Phasen abwechseln.
- ▶ Produktives, wirksames Vorgehen berücksichtigt die Dialektik von Integration und Detaillierung, um Komplexitäts-Bewusstsein als Voraussetzung für Handlungs-Kompetenz zu ermöglichen, denn Praxis ist immer komplex.
- ▶ Wirksame Personal-Entwicklung in Organisationen arbeitet mit den Instrumenten des Job-enrichment (Differenzierung) und des Job-enlargement (Integration) vor dem Hintergrund von Beratungs- und Weiterbildungs-Angeboten:  
Wer mehr kann, bekommt schwierigere und umfangreichere Aufgaben und umgekehrt ermöglichen entsprechende Aufgaben mehr Können.
- ▶ Entwicklung einer Institution ist umso eher möglich, wenn Bereiche der Institution, z. B. die Teams, eine Teilautonomie erhalten, die jedoch nur produktiv wirksam wird, wenn gleichzeitig die Kohärenz-Kräfte durch Beteiligung an Institutions-Entscheidungen und Transparenz der Entscheidungs-Prozesse geweckt werden.
- ▶ Je bekannter die Richtung ist, in der sich eine Gemeinschaft entwickeln will (Vision, Mission, Leit-Bild, Ziele, Qualitäts-Kriterien), desto intensiver und ausgerichteter verläuft der Entwicklungs-Prozess. Widerstände gegen Entwicklung sind wichtige Signale, die nicht nur als Ablehnung von Entwicklungen gedeutet werden dürfen, sondern als Ausdruck des verlorenen Gleichgewichtes, als Ausdruck der Angst vor instabiler Ungewissheit.



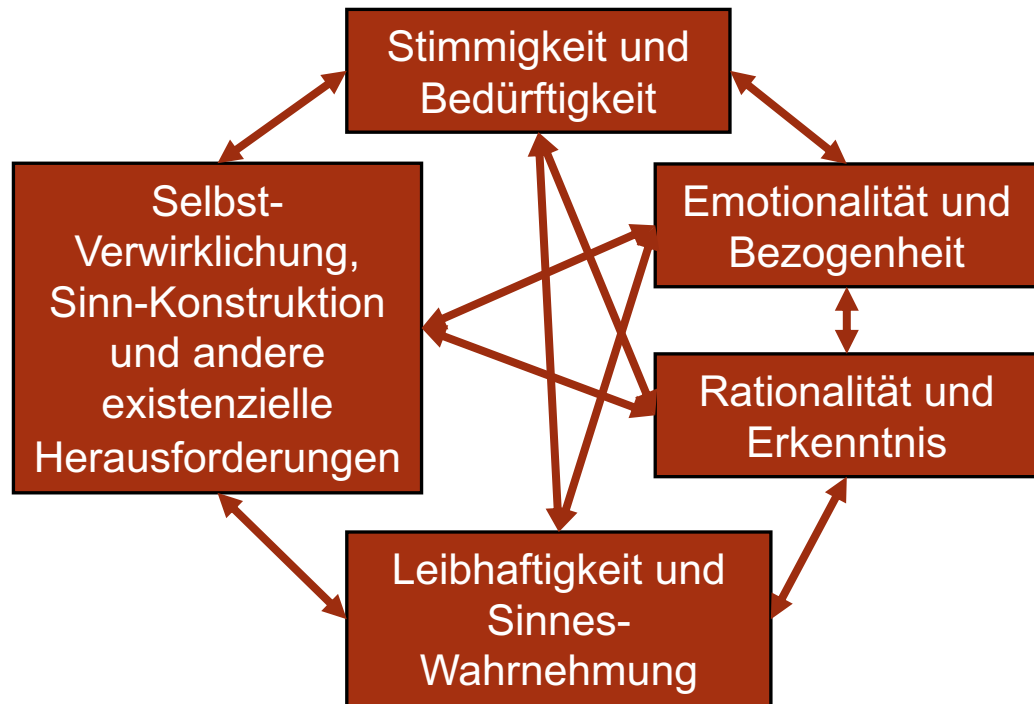
# Lern-Förderung (LF)

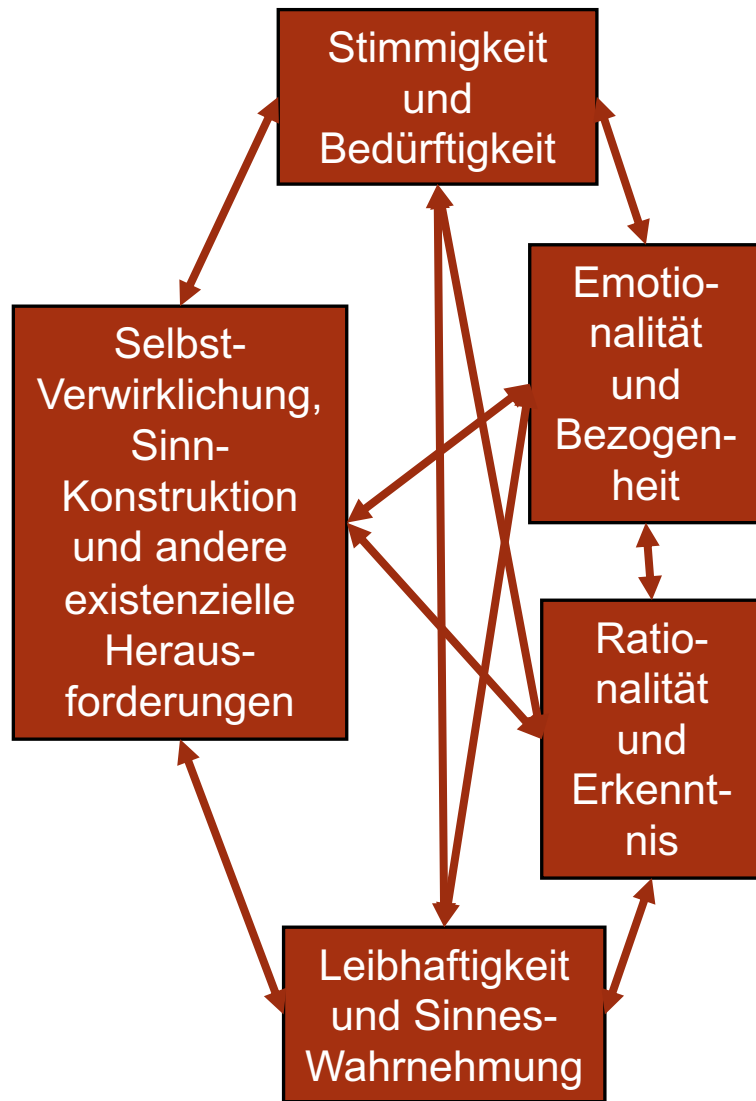
- Lern-Förderung und Erlebens-Qualitäten 1
- Lern-Förderung und Erlebens-Qualitäten 2
- Lern-Förderung und Forderungs-Niveau
- Lernförderliches und Lernhinderliches
- Lern-Förderung und Lern-Widerstände
- Lern-Förderung durch Disstress-Reduktion
- Lern-Förderung durch Inkonsistenz-Reduktion
- Konstruktiver Umgang mit Lern-Widerstand



**Lernen ist ein intrapersonal ganzheitlicher Erlebens- und Erkenntnis-Prozess, an dem folgende Erlebens-Qualitäten beteiligt sind, die bei wirksamer Lern-Förderung beachtet werden sollten:**

- 1. Stimmigkeit und Bedürftigkeit** – (An-) Triebe, Motivations-Quellen, Willens- und Tat-Kraft, Entscheidungs-Mut,
  - **Konsistenz-Erleben** (Stimmigkeit, Passung, im Einklang mit sich sein, Verstehen, Kohärenz, Konkordanz, Integration, Integrität, innere Mitte und Sicherheit, befriedigt und einverstanden sein, bei sich angekommen sein, zu sich stehen und ja sagen können, gelöste Krisen und Konflikte, Erfahrung von Resilienz, Lebens-Willen und Widerstands-Kraft, Einheits-Erfahrung, Erfahrung realer Verbundenheit mit allen und allem, Ganzheits-Erleben),
  - **Selbst-Wert-Erleben** (Selbst-Wertschätzung, Selbst-Vertrauen und Vertrauen in andere, Selbst-Wert-Stabilität und -Erhöhung),
  - **Selbst-Wirksamkeits-Erleben** (Kontroll-Fähigkeit, Kreativität, Mitwirkung, Selbst-Steuerung, Gestaltungs-Möglichkeit und -Kraft),
  - **Zugehörigkeits-Erleben** (Bindungs- und Beziehungs-Fähigkeit, akzeptiert und integriert sein, Verbundenheit, soziale Sicherheit),
  - **Erleben von Lust-Gewinn** (Freude, Spiel, Spaß, Spontaneität, Genuss) oder **Unlust-Vermeidung** (Abwehr und Umgehen bis Abspalten von Schmerz, Trauer, Leid, Elend, Isolation, Einsamkeit, Widerspruch, Unstimmigkeit, Druck, Zwang, Selbst- und Welt-Entfremdung)

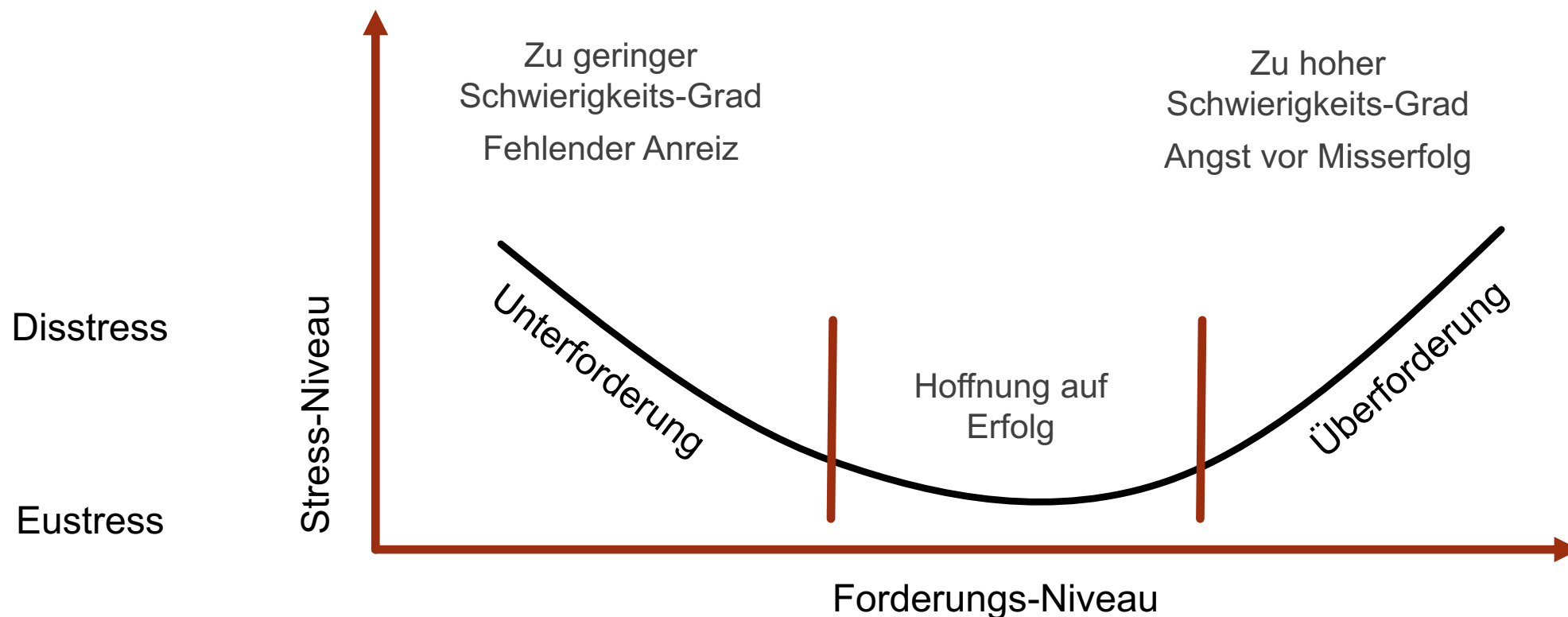




- 2. Emotionalität und Bezogenheit** – Kontakt, Bindung, Gefühle als Ausdruck der Wert-Beimessung, Stimmungen, Affekte, Aktivitäts- und Energie-Niveau,
  - **Zuwendung** (Freude, Lust, Appetenz, Aggression, Angriff),
  - **Abwendung und Schutz-Suche** (Furcht, Angst, Aversion, Vermeidung, Ekel, Abscheu, Scham, Flucht, Verstecken) oder
  - **Erstarrung** (Totstell-Reflex bei totaler emotionaler Überforderung, Lebens-Bedrohung, Resignation, Selbst-Aufgabe, Depression)
- 3. Rationalität und Erkenntnis** – Orientieren, Erkunden, Forschen, Experimentieren, Durchschauen, Erkennen, Verstand, Verstehen, Vernunft, Logik, (Zu- und Ein-) Ordnung, Folgerichtigkeit, Widersprüchlichkeit, Gegensatz, Ausschluss, Analyse und Synthese, Sprache, Zeichen und Symbole, Reflexions- und Frage-Fähigkeit, Wissen, Argumentations- und Kommunikations-Fähigkeit, Bewusstsein und Bewusstheit
- 4. Leibhaftigkeit und Sinnes-Wahrnehmung** – Achtsamkeit, Aufmerksamkeit, Konzentration, Offenheit, Umsicht, Weitsicht, Sinne, innere und äußere Wirklichkeit, Körper, biologische Festlegungen (Genetik, Epigenetik, Verschaltungen im Gehirn, autonomes Nerven-System, Hormone, Boten-Stoffe), Empfindungen, Spüren, Bewegungen, Handeln, Ernährung, Atmung, Kraft, Ausdauer, Beweglichkeit, Festhalten und Loslassen, Spannung und Entspannung
- 5. Selbst-Verwirklichung, Sinn-Konstruktion und andere existenzielle Herausforderungen** – Ethik-Prinzipien, Wert-Hierarchie, Wille zur Selbst-, Begabungs- und Kreativpotenzial-Verwirklichung, Realisation von Lebens-Aufgaben und –Entwurf (Skript), konstruktiver Umgang mit Herkunft, Tradition, Familie, Kultur-Kreis, Biografie, Existenz-Tatsachen, Lebens-Konflikten, z. B. Autonomie und Interdependenz, Leben und Tod, Lebens-Kontexte, Abhängigkeit von sozialer (politische und wirtschaftliche) und natürlicher Mitwelt - regional bis global

# Lern-Förderung und Forderungs-Niveau

- Persönlichkeits-Entwicklung erfolgt wirksam, indem wir Nützliches (Brauchbares, Stimmiges, Weiterführendes, Klärendes) entdecken, gestalten und mehren und Schädliches (Unnützes, Hinderliches, Unpassendes, Einengendes, Verunklarendes) mindern, vernichten oder meiden.
- **Lernen erfolgt wirksam, indem wir Lernförderliches mehren und Lernhinderliches mindern.**  
Lernförderlich ist ein angemessenes Forderungs-Niveau (z. B. Zensuren um 2 und 3), verbunden mit Eustress.  
Lernhinderlich sind Unterforderung (z. B. Zensuren bei 1) wie Überforderung (z. B. Zensuren bei 4 bis 6), verbunden mit Disstress.



## **Lernförderliches**

- Individualisierter **mittlerer Schwierigkeits-Grad** der Lern- und Projekt-Aufgaben
- Wissen um das besondere **Repräsentations-System** (visuell, auditiv, kinästhetisch) und dessen gezielte Einbeziehung
- **Beachtung der Bedürfnisse**, insbesondere der vier psychosozialen Bedürfnis-Bereiche (Kontrolle, Lust, Bindung, Selbst-Wert), und der Bedingungen für die Möglichkeit ihrer Befriedigung bei der Planung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen
- Befähigung zur **Impuls- und Gefühls-Regulierung** (weder Flucht noch Kampf noch Erstarrung, sondern zugewandtes, interessiertes, neugieriges, entwicklungs-offenes Sozial-Verhalten)
- Erzeugung einer zugewandten, freundlichen, unterstützenden und **wohlwollenden Lern-Atmosphäre**
  - bei Minderung des Drucks und Perfektions-Zwanges (Reduktion der Tendenz zur Überforderung),
  - bei Erhöhung des (Selbst-) Vertrauens („Denk an das, was du schon alles erfolgreich geschafft hast.“) und
  - bei Minderung der Neu- und Versagens-Angst (Reduktion der Tendenz zur Unterforderung)

## **Lernhinderliches**

- Pauschalierter und damit für das untere Drittel zu hoher (Überforderung, Angst vor Misserfolg) und für das obere Drittel zu niedriger (Unterforderung, fehlender Anreiz) Schwierigkeits-Grad der Aufgaben
- Keine Kenntnis der Lernenden über ihre individuellen wirksamen Lern-Weisen bei Dominanz visueller und auditiver Information und Informations-Verarbeitung und Vernachlässigung der Kinästhetik
- Nicht Beachtung der Bedeutung von Möglichkeiten zur Bedürfnis-Befriedigung im Lehr-Lern-Prozess
- Nicht-Beachtung der Bedeutung von Leib-Impulsen (vegetativ, hormonell, Botenstoffe) und Gefühlen sowie deren Regulierung für die erfolgreiche Selbst-Steuerung von Lern-Prozessen
- Atmosphäre von Konkurrenz, Zwang, Druck, Anspannung, Diffamierung, Beschämung, Mobbing, Neid und Misgunst verbunden mit den Stress-Impulsen von Flucht/Schutz, Kampf und Erstarrung und den Gefühlen von Wut, Angst, Scham und Resignation



## *Lern-Motivationen, Möglichkeiten, Chancen*

Was bringt Menschen (Lehrende, Eltern, Lernenden, Schul-Aufsichts-Behörden, Politiker und Wählende) dazu,

- sich Entwicklungs-Ziele für eigene und gemeinsame Entwicklungs-Bereiche zu setzen?
- etwas Neues in Richtung auf Bildungs-Ziele, z. B. bei den Lehrenden „Lernendes Schul-Kollegium“ bei den Lernenden „Kreativitäts-Kompetenz“, auszuprobieren?
- bewährte, aber bisher noch nicht praktizierte, Lehr-Lern-Konzepte auf Basis von lern- und sozialpsychologischen sowie neurobiologischen Erkenntnissen, aus den Nachbar-Bereichen der Psychotherapie und Gruppen-Dynamik ergänzend in ihre Unterrichts- und Projekt-Arbeit zu integrieren?
- sich für eine selbstkritische Kompetenz-Analyse (z. B. : Was kann ich schon, was noch nicht in Sachen lernendes Kollegium?) einschließlich der Rückmeldung und Kritik durch wohlwollende andere zu öffnen?

## *Lern-Widerstände, Grenzen, Ängste*

Was bringt Menschen dazu,

- sich gegen Lern- und Entwicklungs-Herausforderungen zu stemmen, ihnen Ablehnung, Abwehr (Schutz-Strategien) und Widerstand entgegenzubringen?
- Transparenz und Kontrolle – als Selbst- und Fremdkontrolle – des Standes der Kompetenz-Entwicklung (des Wissens und Könnens), z. B. in Richtung „Lernendes Schul-Kollegium“, abzulehnen?
- Veränderungen im fachlichen Bereich nicht mitzumachen?
- Veränderungen in den Meta-Kompetenzen (bewusster Lernen, Lern-Widerstände überwinden, klar Denken, achtsame Gefühls-Kontrolle, sensibles Leib-Bewusstsein, einfühlsamer Perspektiv-Wechsel, gewaltfrei-dialogisch Kommunizieren, wirksam Kooperieren, Sach-Probleme und Sozial-Konflikte lösen etc.) nicht zuzulassen?

***Wie können Lern-Motivationen gestärkt und vermehrt und Lern-Widerstände geschwächt und vermindert werden?***

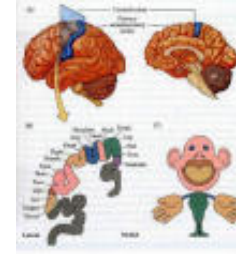
# Lern-Förderung durch Disstress-Reduktion (LDR)

- Funktionen einiger Schaltstellen im Gehirn
- Wechsel-Wirkungen
- Körper-Regulations-System am Beispiel Trauma
- Nerven-System
- Gehirn
- Funktions-Weisen des autonomen Nerven-Systems

# Funktionen einiger Schaltstellen im Gehirn

## Hippocampus

Der Hippocampus steuert das bewusste, das deklarative Gedächtnis. Er ist der Sitz der bewussten Erinnerungen. Diese Gehirn-Struktur reift etwa im Alter von drei Jahren heran. Der Hippocampus speichert Informationen als Begriffe.

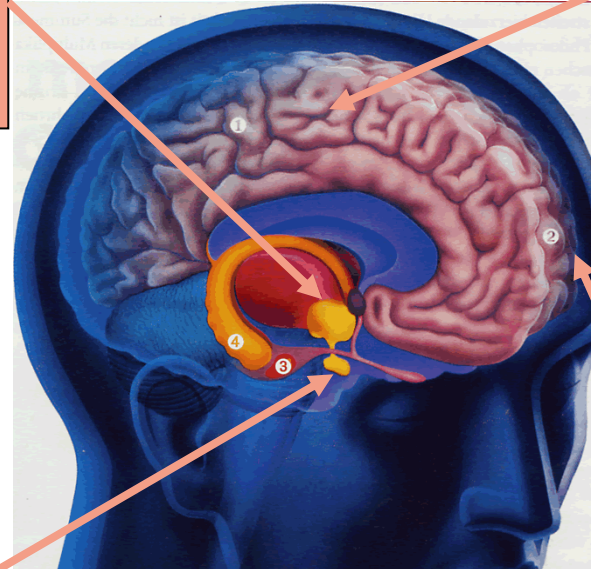


## somatosensorischer Kortex

Der somatosensorische Kortex ist zuständig für die Kartierung des Körpers. Die hier abgebildeten körperlichen Repräsentationen werden an das Arbeits-Gedächtnis im Stirnhirn übermittelt. Dort werden sie bewusst.

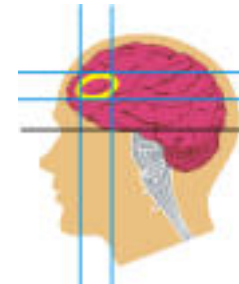
## Amygdala (Mandelkern)

Die Amygdala entwickelt sich sehr früh im Leben. Sie vergisst nicht, sondern erzeugt von Beginn an Gedächtnis-Repräsentationen, die in späteren Jahren nicht mehr bewusst abgerufen und erinnert werden. Die Amygdala ist Sitz der unbewussten Erinnerungen. Die Amygdala ist die Steuer-Zentrale der Emotionen. Die Amygdala speichert nicht Begriffe, sondern Reiz-Assoziationen – etwa den Gürtel und das wutentbrannte Gesicht des prügelnden Vaters.



## Frontaler Kortex

Das Stirn-Hirn ist Sitz des Arbeits-Speichers. Das Arbeits-Gedächtnis ist die Bühne des Bewusstseins. Hier treffen wir Entscheidungen, hier haben Willens-Handlungen ihren Ursprung. Im frontalen Kortex bewerten wir unsere momentane soziale Situation, um unsere Gefühle zu etikettieren, was vor allem bei ambivalenten Gefühls-Zuständen wichtig ist.



# Wechsel-Wirkungen

Nach Joseph LeDoux, Center for Neural Science der New York University

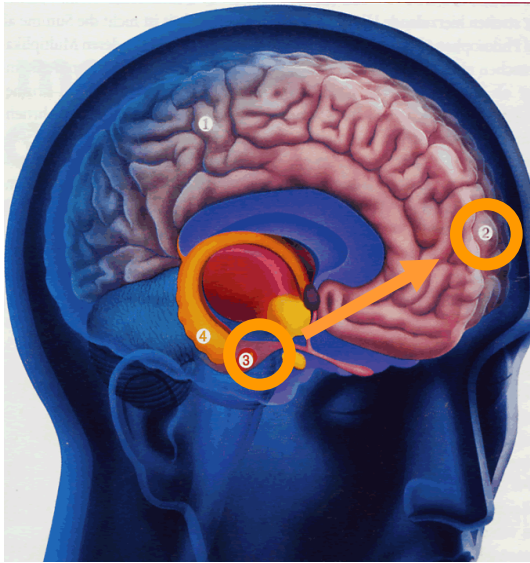
## **Amygdala bestimmt Stirnhirn**

Die eigenen Gefühle zu beeinflussen ist deshalb so schwierig, weil unser Entscheidungs-Zentrum kaum mit der Amygdala verbunden ist.

Umgekehrt ist aber die Amygdala stark mit dem Entscheidungs-Zentrum verbunden.

Die Amygdala kann unsere Gedanken weitaus stärker beeinflussen als unsere Gedanken die Amygdala.

Darum ist es so schwer, aus einem emotionalen Zustand wieder herauszukommen.



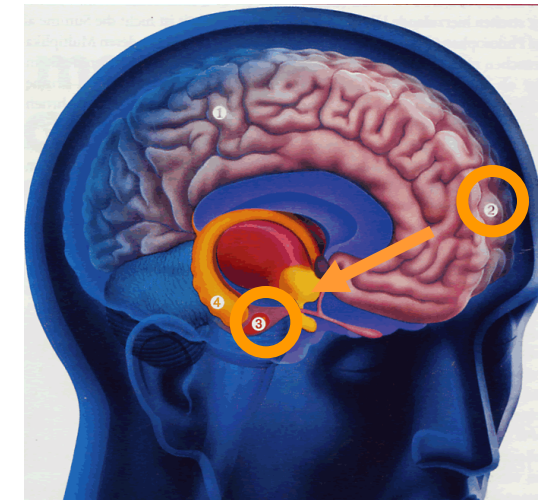
## **Stirnhirn dressiert Amygdala**

Die Amygdala kann durch Erfahrung dressiert werden.

Diese dressierte emotionale Reaktion kann ebenfalls durch Erfahrung „gelöscht“ werden.

Verhaltenstherapeuten praktizieren diese Lösung sehr erfolgreich, indem sie den Patienten wiederholt der angstbesetzten Situation aussetzen, bis die Furcht allmählich nachlässt.

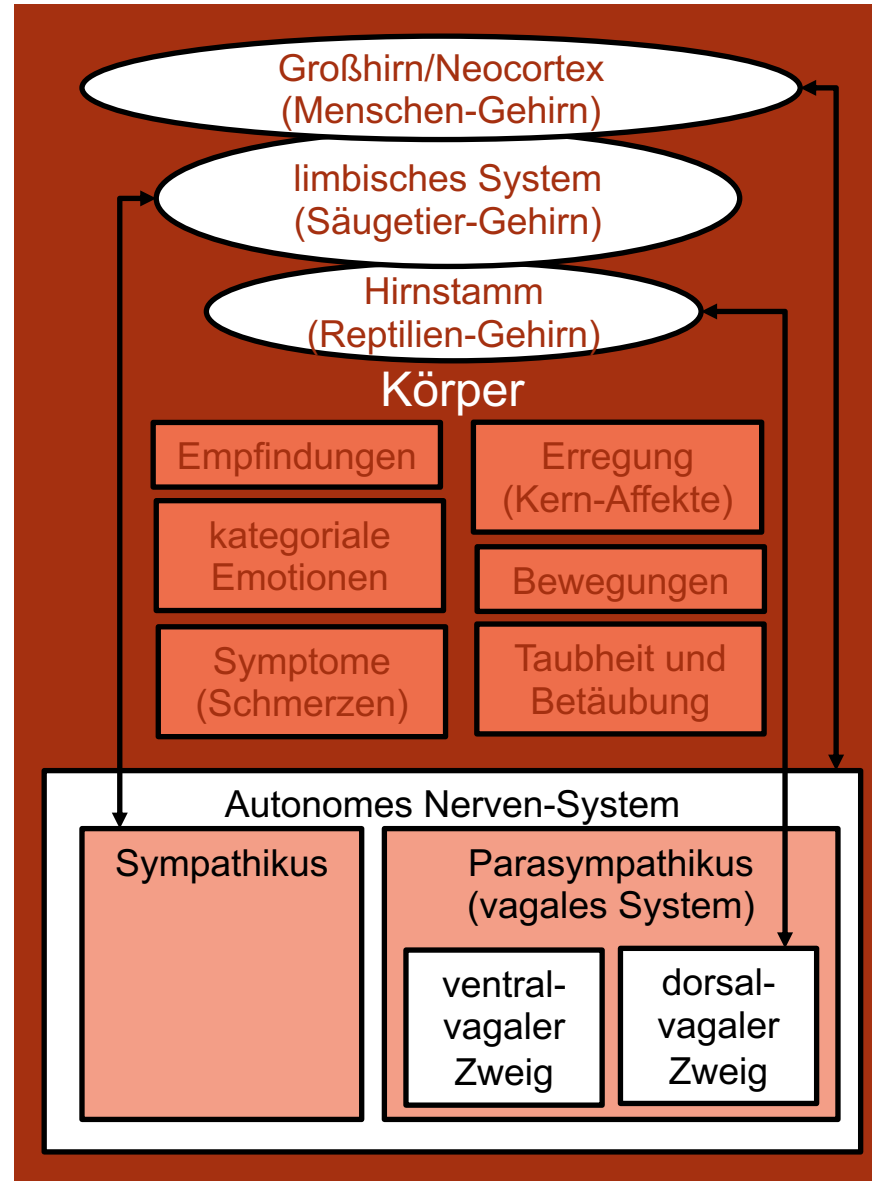
Die emotionale Erinnerung ist dadurch zwar nicht ausradiert, aber sie wird der Kontrolle des Stirn-Hirns unterstellt.



# Körper-Regulations-System am Beispiel Trauma

## Trauma-Erfahrung:

Die Grundlage eines Traumas ist in erster Linie physiologischer Natur (vegetativ codierte Erregungs-Zustände) und nicht so sehr psychologischer. Für die Vermeidung einer Traumatisierung ist entscheidend, dass der gesamte Energie-Überschuss beim Bewältigen der Bedrohung aufgebraucht wird. Der Sympathikus stellt Energien zum Verbrauch bereit. Der Parasympathikus baut Energie-Reserven auf.



Starke oder traumatisierende Belastungen führen zu einer Dauerstimulierung sympathikotoner Erregung. Energie, die nicht vollständig entladen wurde, verschwindet nicht einfach: sie bleibt im Körper eingeschlossen und schafft das Potenziale für traumatische Symptome.

# Schutz- und Verteidigungs-Strategien des Körpers 1

- Die Funktion unseres Körpers hängt nicht davon ab, ob wir sie verstehen. Sie braucht nicht einmal unser Bewusstsein oder unsere Aufmerksamkeit. Das Leben hält sich selbst ohne unser bewusstes Eingreifen aufrecht. Unsere Lebendigkeit hat es schon gegeben, bevor wir bewusst genug wurden, um sie wahrzunehmen. Es ist die Aufgabe des autonomen Nerven-Systems, die körperlichen Überlebens-Parameter ständig im Gleichgewicht zu halten. Das autonome Nerven-System stellt in seiner komplexen Vernetzung **die** regulierende Überlebens-Funktion dar. Die kardiovaskulären, respiratorischen, digestiven, urologischen und reproduktiven Funktionen werden in ihrer Tätigkeit vom autonomen Nerven-System harmonisch aufeinander abgestimmt.
- Der Sympathikus aktiviert den Körper, macht ihn zu aktivem Verteidigungs-Verhalten wie der Kampf- oder-Flucht-Reaktion fähig und erhöht Stoffwechsel sowie mentale Wachheit.
- Der Parasympathikus innerviert die inneren Organe und reguliert die Erholungs- und Ruhe-Reaktionen. Der Vagus-Nerv mit seinem dorsalen und ventralen Komplex leitet rund 75 % der parasympathischen Erregung und stellt daher einen zentralen Funktions-Teil des parasympathischen Zweigs des autonomen Nerven-Systems dar.
- Ohne intakte und wirksame Ausstattung mit lebenserhaltenden Schutz- und Verteidigungs-Strategien fühlt sich ein Mensch in seinem Körper nicht sicher.
- Eine gestaffelte Abfolge von Schutz-Mechanismen ermöglicht es uns, auf unterschiedliche Gefährdung von außen differenziert zu reagieren.

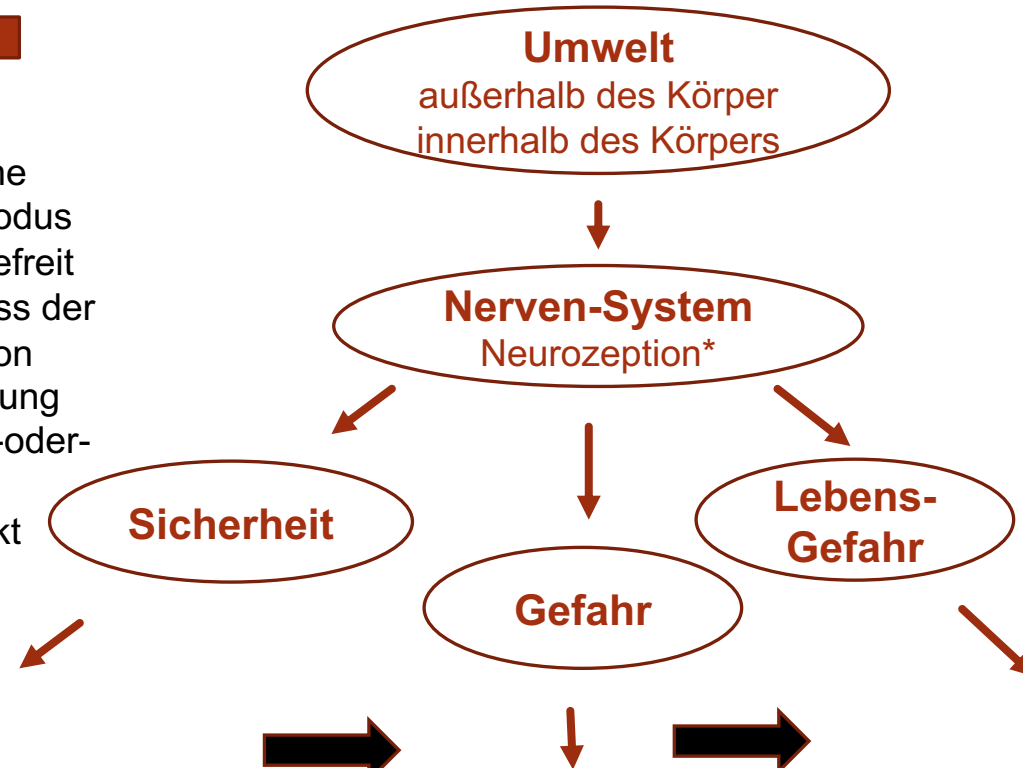
# Schutz- und Verteidigungs-Strategien des Körpers 2

**1**

Das Anspringen des ventralen Vagus blockiert automatisch die Aktivierung des sympathischen Systems und der Funktionen des dorsalen Vagus.

**2**

Soll der festgefahrene Funktionsmodus im Körper befreit werden, muss der Übergang von Immobilisierung über Kampf-oder-Flucht zu Sozialkontakt ermöglicht werden.



\* Neurozeption bezeichnet die Tatsache, dass das autonome Nerven-System den Reiz unabhängig von und zeitlich gesehen vor dem Willkür-Bewusstsein wahrnimmt und auf diesen Input autonom reagiert.

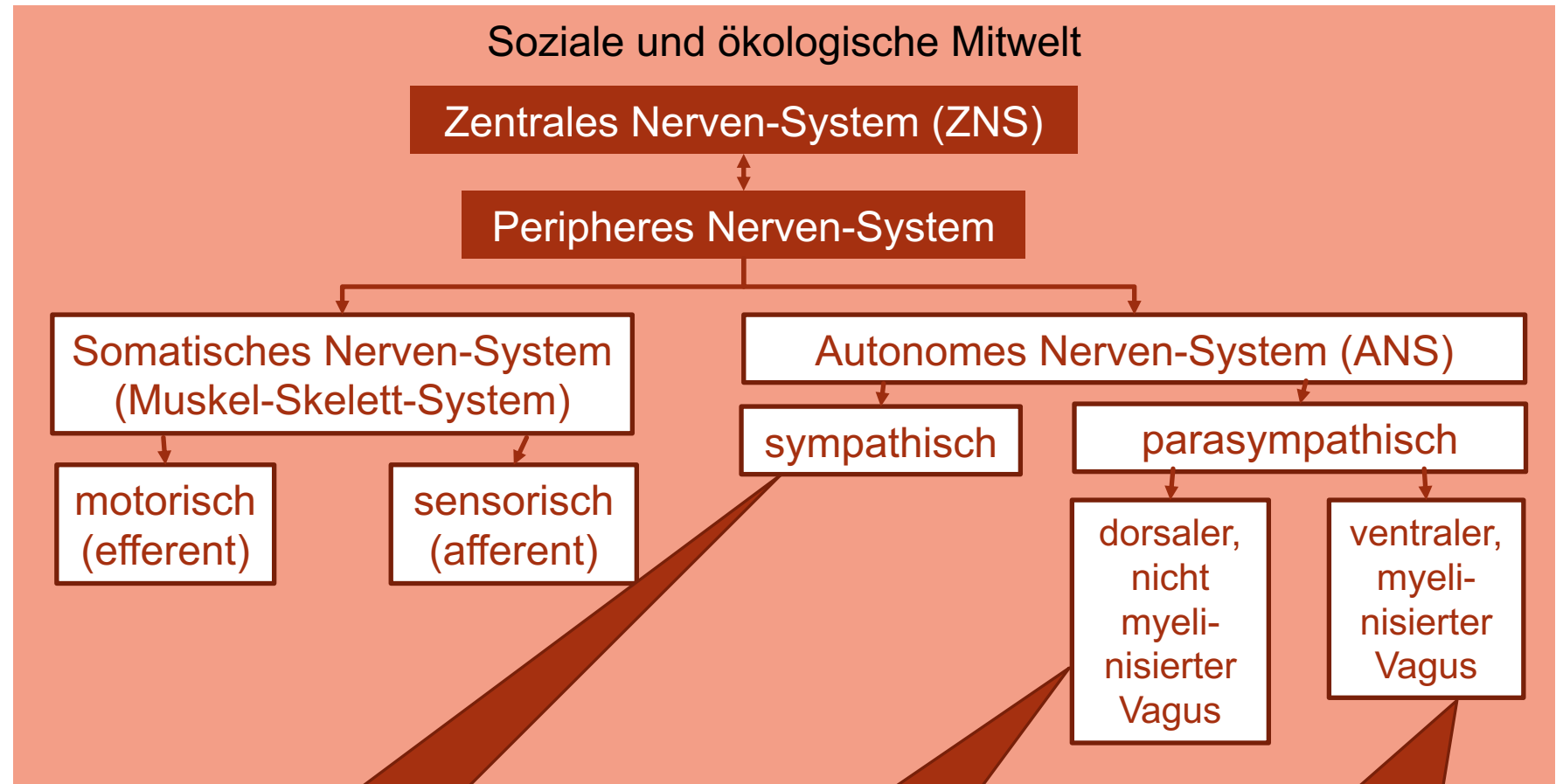
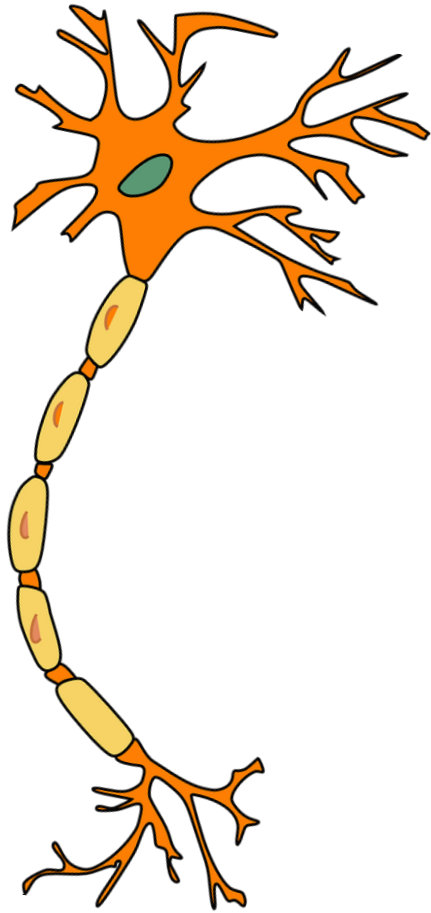
**Spontaner Sozialkontakt zu anderen**  
 Augen-Kontakt, Mimik und Prosodie (Stimm-Klang) unterstützen die viszerale Homöostase [ventraler, myelinisierter Vagus-Komplex des Parasympathikus mit Struktur: Kopf und Funktion: soziale Kommunikation, Selbst-Beruhigung]

**1**

**Verteidigungs-Strategien**  
 Kampf- und Flucht-Verhalten, Mobilisierung [Sympathikus mit Struktur: Glieder und Funktion: Bewegung als aktive Vermeidung]

**2**

**Verteidigungs-Strategien**  
 extreme Furcht und Panik, Totstellen, Immobilisierung [dorsaler, unmyelinisierter Vagus-Komplex des Parasympathikus mit Struktur: Eingeweide und Funktion: Erstarrung als passive Vermeidung]

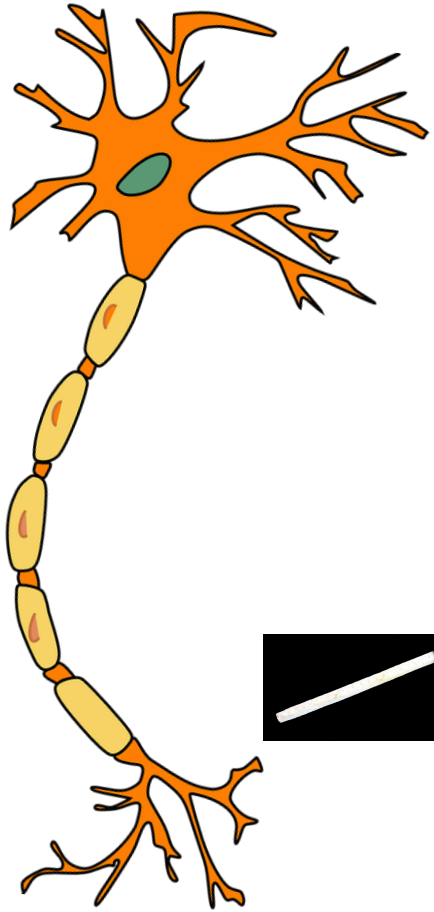


Wenn Gefahr droht, dominiert das sympathische System und wir reagieren instinktiv mit Flucht (Schutz suchen) und Kampf.

Gelingen Flucht und Kampf nicht, wird der älteste Teil, der dorsale Vagus zur Erstarrung (Einfrieren, Totstell-Reflex) aktiviert.

Soziales System wird durch Blick-Kontakt, angenehmen Tonfall und freundliche Mimik aktiviert.





- Das menschliche Gehirn ist zweifellos das komplexeste Gebilde, das die Natur hervorgebracht hat. In ihm ruht die akkumulierte Weisheit von 500 Millionen Jahren Evolution. Die Komplexität geht weit über alles hinaus, was man sich vorstellen kann.
- Die Anzahl der Nerven-Zellen (Neuronen) im Gehirn wird auf 100 Milliarden (100 000 000 000) geschätzt. Dabei sind die Gliazellen – ein anderer sehr vorherrschender Zell-Typ im Gehirn, von dem wir noch nicht wissen, wofür er alles gut ist, noch nicht mitgerechnet. Von den Gliazellen gibt es 10 bis 50 mal so viele wie von den Neuronen, also 1 bis 5 Billionen (5 000 000 000 000).
- Jedes Neuron ist mit bis zu zehntausend Synapsen – ein gehend wie ausgehend – mit anderen Neuronen verbunden. Die Gesamtzahl der Synapsen geht hoch in die Trillionen. (1 000 000 000 000 000 000)  
Die Anzahl der Synapsen – einmal hintereinander gereiht – reicht von der Erde bis zum Mond (ca. 385 000 km).  
In einer Hirn-Masse von der Größe eines Streichholz-Kopfes befinden sich ca. 1 Milliarde Synapsen. Das Ganze ist in einer Höhlung von nur 1200 Kubikzentimetern bei einem Gewicht von weniger als 1 ½ Kilo untergebracht.
- Von unseren verschiedenen Sinneszellen im Körper ziehen etwa zwei bis drei Millionen Nerven-Fasern zu unserem Gehirn. Jede von ihnen befeuert unser Gehirn mit bis zu 300 Impulsen pro Sekunde.
- Jede Nerven-Zelle enthält in ihrem Zell-Kern das gesamte Erbgut des betreffenden Individuums. Das sind etwa 35 000 Gene.

# Funktions-Weisen des autonomen Nerven-Systems

Sympathisches System	Organ	Parasympathisches System
erweiterte Pupillen	Muskulatur der Iris	Verengung der Pupillen
trockene Augen (Depression)	Tränen-Drüsen	glänzende Augen (Freude)
ausgetrockneter Mund	Speichel-Drüsen	Wasser läuft im Munde zusammen
Haut ist feucht und kühl	Schweiß-Drüsen	Haut ist trocken
kalter Schweiß, blass, ängstlich	Arterien	Haut sieht frisch und gerötet aus
Haar richtet sich auf, Gänsehaut	Haar-Aufrichter	Haut wird glatt und warm
Bronchien entspannen sich	Bronchialmuskulatur	Bronchien sind verengt
Herz-Klopfen, schneller Herz-Schlag	Herz	ruhiger Herz-Schlag, langsamer Puls
weniger Sekretion der Drüsen	Verdauungs-Drüsen	erhöhte Sekretion der Drüsen
viel Adrenalin, Angst-Reaktion	Supraadrenal-Drüse	wenig Adrenalin, Lust-Reaktion
Harn-Drang gehemmt	Blase	regt Harn-Drang an
trockene Vagina, Verringerung sexueller Gefühle	Weibliche Sexual-organe	feuchte Vagina, erhöhte sexuelle Gefühle
schlaffer Penis, vermindertes sexuelles Verlangen	Männliche Sexual-organe	Erektion, starkes sexuelles Verlangen

# Lern-Förderung durch Inkonsistenz-Reduktion (LIR)

- Ressourcen-Aktivierung
- Veränderung motivationaler Schemata 1
- Veränderung motivationaler Schemata 2
- Veränderung motivationaler Schemata 3



- Hintergrund allen Handelns in der Lern- und Entwicklungs-Begleitung ist die Beachtung der vier psychosozialen Grund-Bedürfnisse: Bindung, Kontrolle, Selbst-Wert-Erhöhung und Lust-Gewinn/Unlust-Vermeidung.
  - **Zur Bindung:** Von Entwicklungs-Begleitenden können vor allem zwei förderliche Einflüsse in Richtung auf eine ressourcenaktivierende Beziehungs-Gestaltung ausgehen:
    - Begleitende können sich so verhalten, dass Lernende positive Beziehungs-Erfahrungen in Sinne einer guten Bindungs-Beziehung machen.
    - Sie können die von den Lernenden mitgebrachten Ressourcen (konstruktiven Lebens-Erfahrungen, Begabungen, Interessen, Lern-Typen etc.) gezielt aktivieren und in den Entwicklungs-Prozess einbeziehen.
  - **Zur Kontrolle:** Die Aktivierung der Ressourcen führt zu positiven Kontroll-Erfahrungen.
  - **Zur Selbst-Wert-Erhöhung:** Aktivierung der Ressourcen führt auch zu selbstwerterhöhenden Wahrnehmung bei den Lernenden.
- Jede positive Beziehungs-Erfahrung, Kontroll-Erfahrung und selbstwerterhöhende Wahrnehmung bedeutet eine Abnehmen der bestehenden Inkongruenz zwischen realen Erfahrungen und den motivationalen Schemata der Entwicklungs-Suchenden.
- **Inkongruenz-Reduktion wird direkt von einer Verbesserung des Wohlbefindens begleitet.**  
**Diese Besserung ist gleichbedeutend mit einer besseren Lust-Unlust-Bilanz.**

Inkonsistenz-  
Reduktion  
durch:

*Ressourcen-  
Aktivierung*

*Veränderung  
motivati-  
onaler  
Schemata*



Destabili-  
sierung von  
Lern-Wider-  
ständen

- Motivationale Schemata bestimmen, was ein Mensch tut und erlebt. Sie bestimmen auch den Inhalt seines Bewusstseins. Das Bewusstsein stellt den mächtigsten Kontroll-Parameter, die bedeutendste bei einer Person individuell wirkende besondere Einfluss-Größe dar.
- Die Aktivität der motivationalen Schemata kann sich im impliziten Funktions-Modus abspielen. Sie haben so Einfluss auf Erleben und Verhalten einer Person und auch ihre Störung, ohne dass etwas davon in ihrem Bewusstsein repräsentiert ist.
- Voraussetzung jedoch, dass diese Prozesse bewusst steuerbar werden, ist, dass dafür Bewusstseins-Inhalte gebildet werden. Dazu müssen die Prozesse im impliziten Funktions-Modus aktiviert sein und die Aufmerksamkeit der Lernenden muss sich auf diese Prozesse richten.
- Auch die Lenkung der Aufmerksamkeit wird von motivationalen Schemata bestimmt. Ins Bewusstsein werden nur Inhalte aufgenommen, die vereinbar sind mit denen, die sich bereits darin befinden (Inkonsistenz-Filter).
- Die Aufmerksamkeit kann unter dem Einfluss von Vermeidungs-Schemata systematisch von Prozessen weggelenkt werden, die gerade bottom-up aktiviert sind.

Inkonsistenz-  
Reduktion  
durch:

*Ressourcen-  
Aktivierung*

*Veränderung  
motivati-  
onaler  
Schemata*



Destabili-  
sierung von  
Lern-Wider-  
ständen

Vermeidungs-  
Schemata

intentionale  
Schemata

Erweiterung des psychischen  
Spiel-Raums

- Dieser **Widerstand gegen das Ins-Auge-Fassen** dessen, was ins Auge zu fassen bisher unbewusst vermieden wurde, kann auf zweierlei Weise überwunden werden:
  1. Durch einen **festen bewussten Vorsatz hinzuschauen**, auch wenn es weh tut, also verstehen zu wollen, was sich dem Verständnis bisher entzogen hat. Dafür müssen entsprechende intentionale Schemata aktiviert sein.
  2. Durch die **Hilfe einer Begleit-Person**, die einem hilft, die Aufmerksamkeit bewusster immer wieder dahin zu lenken, wo sie von selbst bzw. von impliziten Prozessen gesteuert nicht hin will. Dafür muss ein Vertrauens-Beziehung zu der Begleit-Person bestehen.
- Die Herausbildung neuer Bewusstsein-Inhalte für bisher implizit verlaufene, aktiv aus dem Bewusstsein ausgeklammerte Prozesse hat **zweierlei Folgen**:
  1. **Die zuvor im impliziten Funktions-Modus abgelaufenen Prozesse werden bewusst steuerbar.**  
Wenn diese Prozesse die Funktion von individuellen Kontroll-Parametern für einen Störungs-Attraktor haben, gewinnt die Entwicklung suchende Person bewusste Kontrolle über diesen Kontroll-Parameter mit positiven Folgen für die Destabilisierung des Störungs-Attraktors.
  2. **Zugleich werden die motivationalen Schemata beeinflusst, die zuvor einen vermeidenden Einfluss auf die Psyche ausübten.**  
Der nachlassende Einfluss der Vermeidungs-Schemata eröffnet einen größeren Spiel-Raum für die Realisierung intentionaler Schemata und damit für bessere Bedürfnis-Befriedigung.

Der Wirk-Prozess von Inkonsistenz-Reduktion durch Veränderung motivationaler Schemata kann auf verschiedene Weise gefördert werden:

Inkonsistenz-Reduktion durch:

*Ressourcen-Aktivierung*

*Veränderung motivationaler Schemata*



Destabilisierung von Lern-Widerständen

1. Es werden **korrektive Erfahrungen im impliziten Funktions-Modus geschaffen**, die unbewusste Befürchtungen entkräften und bedürfnisbefriedigendes Verhalten fördern.  
Beispiel „Beziehungs-Test“:  
Aufgrund erster positiver Erfahrungen mit den Begleit-Personen im Hinblick auf das Bindungs-Bedürfnis wagt die Entwicklung suchende Person einen Test in Richtung auf (geheime) Nähe-Wünsche, der von der Ambivalenz von Wünschen (Intentionen) und Befürchtungen (Vermeidungen) geprägt ist.  
Reagiert die Begleit-Person in Richtung der Wünsche, kommt es zu einer korrektiven Erfahrung verbunden mit der Verstärkung intentionaler Erregungs-Muster.
2. Es werden bewusst **Bewältigungs-Erfahrungen ermöglicht**, die Vermeidungs-Schemata schwächen und intentionale Schemata stärken.  
Die Wirkung korrektiver Erfahrungen ist größer, wenn sich die betreffende Person ihre korrektiven Erfahrungen bewusst machen kann.
3. Im Zuge entwicklungsbegleitender Klärungs-Arbeit werden **Klärungs-Erfahrungen herbeigeführt**.  
Ein Klärungs-Vorgehen hat gegenüber impliziter Erfahrungs-Vermittlung den Vorteil, dass der Transfer der Erfahrung auf andere Situationen erleichtert wird.  
Zur Veränderung motivationaler Attraktoren ist die Klarheit über ihre Kontroll-Parameter eine günstige Voraussetzung.

- Lern- und Entwicklungs-Widerstände 1
- Lern-Widerstände gegen Neues und Unbekanntes
- Lern-Widerstände gegen Übernahme von Verantwortung für das Lernen
- Lern-Widerstände gegen als entlarvend erlebte Lern-Situationen
- Lern-Widerstände um jeden Preis gegen alles
- Lern- und Entwicklungs-Widerstände 2
- 1. Flucht, Ablenkung und Vermeidung
- 2. Verzögerung, Aufschieben
- 3. Verweigerung, Entzug der Aufmerksamkeit
- 4. Selbst-Herabsetzung
- 5. Selbst-Aufwertung
- 6. Herabsetzung möglicher Unterstützer oder Unterstützung
- 7. Abwertung der Rahmen-Bedingungen
- 8. Katastrophen-Fantasien und Übertreibungen
- 9. Beschönigung, Magie und Untertreibung
- 10. Verbündung mit möglichen Co-Widerständlern
- 11. Verbündung mit Konventionen, Normalität und Durchschnittlichkeit
- 12. Verbündung mit einem bestimmten Selbst-, Welt- und Gottes-Bild
- 13. Verbündung mit der Veränderungs-Angst
- 14. Pauschale Leugnung der Veränderungs-Notwendigkeit
- Umgang mit Lern-Widerständen durch die Lern-Begleitenden



Es können folgende Arten von Lern-Widerständen unterschieden werden:

Widerstand gegen Neues und Unbekanntes

Widerstand gegen Übernahme von Verantwortung für das Lernen

Widerstand gegen als entlarvend erlebte Lern-Situationen

Widerstand um jeden Preis gegen alles

- Es gibt seelische Mechanismen, in der Psychotherapie Widerstand genannt, die sich gegen die Veränderung von Gewohnheiten und damit gegen das Lernen von Neuem richten. Diese Widerstände richten sich
  - gegen das In-mich-Gehen (Introspektion, Selbstreflexion, Bewusstsein) und gegen Wachsamkeit (Bewusstheit) hinsichtlich meiner Gewohnheiten und der sie begleitenden Gefühle und Gedanken oder
  - gegen andere Menschen, die mich wahrnehmen, mir mein Verhalten spiegeln und rückmelden, die mich kritisieren, einschätzen, beurteilen.
- Lern-Widerstand wird gegen die Personen oder Informations-Angebote mobilisiert, die in irgendeiner Hinsicht als neu, fremd, abweichend, verunsichernd, aufdeckend, entlarvend, schmerzhaft, kränkend, beschämend, einschüchternd, den Selbst-Wert destabilisierend und deshalb als bedrohlich und ängstigend erlebt werden.
- Lern-Widerstände als Ausdruck von Veränderungs-Ängsten sind nicht an sich schlecht, jedoch stets fragwürdig - also würdig, auf ihre jeweilige Funktion für die Persönlichkeits-Entwicklung hinterfragt zu werden:
  - Lern-Widerstände sind dann sinnvoll, wenn Lern-Formen oder Lern-Inhalte sinnlos, entmündigend, entwicklungshemmend oder schädigend ist.
  - Lern-Widerstände sind hinderlich, wenn sie Persönlichkeits-Wachstum einschränken. Hinderliche Lernwiderstände sind zumeist nur teilweise bewusst. Sie wirken in konkreten Situationen über Lern-Blocks, erscheinen in Form von Gleichgültigkeit, Langeweile, als Ärger oder Trotz. Sie treten besonders dann auf, wenn durch Abwehr-Mechanismen stabilisierte Gewohnheiten als einseitige psychische Einstellungen und Fehlhaltungen entlarvt zu werden drohen.

## 1. *Widerstand gegen die Bedrohung der Anpassung an bisher gelernte Inhalte:*

Da habe ich zum Beispiel mühselig gelernt, dass Wörter, vor die ein Artikel (Geschlechtswort) gestellt werden kann, groß geschrieben werden, weil sie nominalisiert (zum Hauptwort erhoben) sind, und nun kommt dieser Lehrer plötzlich mit diesen scheinbaren Nominalisierungen, bei denen die Wörter wieder klein geschrieben werden.

**Transformation:** Mit jeder neuen Herausforderung, mit jeder Schwierigkeit entwickle ich meine Lern-Fähigkeit. Im Prozess des Lernens werden mir immer feinere Unterschiede bewusst. Was gestern noch gut war, braucht heute nicht mehr zu genügen. Mir wird zugetraut, mehr als eine Regel im gleichen Zusammenhang zu erfassen, und deshalb traue ich es mir auch zu.

## 2. *Widerstand gegen die Bedrohung der Anpassung an bisher praktizierte Lernmethoden:*

In der bisherigen Schulzeit habe ich mich darauf eingerichtet, mehr oder weniger aufmerksam dem Lehrer-Vortrag zu lauschen und das, was die da vorne an die Tafel schreiben, abzuschreiben sowie ab und an nachzufragen, wenn ich etwas nicht verstanden zu haben glaube. Ich habe mich darauf eingerichtet, das zumeist auswendig Gelernte für die Klausuren möglichst fehlerfrei wiederzugeben. Hier nun muss ich und darf ich alles selbst machen, muss aktiv sein, soll nichts fraglos hinnehmen, darf Fehler machen und soll sogar noch aus ihnen lernen. Das verwirrt mich. Dann lieber weiter in der vertrauten Form, obwohl ich diese, bei Licht betrachtet, auch nicht besonders attraktiv finde.

**Transformation:** Ich kann hier so lernen, wie ich im Alltag weiterlernen kann. Dort gibt es auch keine Zensuren, dort kann ich alle Hilfsmittel benutzen, dort kann ich andere zu Rate ziehen.

Ich erinnere mich daran, wie ich Laufen und Sprechen gelernt habe. Dies Lernen habe ich selbst organisiert und war recht erfolgreich dabei. Vieles im Leben oder zu meinem Hobby habe ich mir selbst oder mit Hilfe der mich anleitenden Eltern, Geschwister, Freunde gelernt. Später muss ich mir auch vieles selbst erarbeiten, wenn ich im Leben und im Beruf vorwärtskommen will.

# Lern-Widerstände gegen Übernahme von Verantwortung für das Lernen

- 1. Widerstand gegen die Übernahme von Selbstverantwortung beim Lernen:** „Die Lehrer sollen mir etwas beibringen.“ Hinter diesem Satz verbirgt sich die Illusion, dass jemand anderes mich lernen machen könnte. In Wahrheit kann der Lehrer nur lehren, also nur Angebote zum Lernen machen - dies jedoch kann er gut oder schlecht machen. Die Verantwortung der Lehrenden besteht also einzig darin, gute Lernangebote zur Verfügung zu stellen. Lehrende, die versuchen, gegen Widerstände zu unterrichten, sind schlichtweg ignorant (ignorieren = nicht wissen wollen) ihrer realen Machtlosigkeit gegenüber. Was den Lehrenden bleibt, ist, in ihren Lernangeboten die möglichen Motive der Lernenden zu berücksichtigen, also die Aktivierung der Lern-Bereitschaft zu unterstützen und eine Entmotivierung der Lernenden nicht zu erleichtern.

**Transformation:** Es ist der einzig produktive Weg, die Lern-Widerstände wie jede Form von Unmotiviertheit zu akzeptieren, sie mit einzubeziehen, mit den Widerständen zu gehen, und nicht gegen sie an. Wenn Lehrende „mit den Widerständen gehen“, diese ernst nehmen, Raum zur Äußerung von Schwierigkeiten, Störungen, Zweifeln, Unbehagen, Erregungen, Ärger, Ängsten, Sorgen, Verunsicherungen, Überraschungen, Verletzungen geben, schaffen sie mit an den klimatischen Voraussetzungen, in denen sich Widerstände auflösen können.

Die Verantwortung des Lernenden besteht darin, auf diese Lernangebote aktiv zuzugreifen und sie sich anzueignen, zu verändern oder aber so zurückzuweisen. Das macht Mühe, dem widersteht man gern.

- 2. der Widerstand gegen die Übernahme von Mitverantwortung für den Lernprozess in der Gruppe, im Team:** Es gibt genug Personen in der Gruppe, die schuld sind, dass ich nicht so gut lernen kann, wie ich es eigentlich möchte. Sie fragen zu viel oder zu wenig, je nach dem. An mir liegt es nicht, wenn es hier nicht vorwärts geht oder wenn das Gruppen-Klima eher gespannt als locker und warm ist.

**Transformation:** Wie fördere ich durch mein Verhalten Ehrlichkeit und Freundlichkeit in der Lern-Gruppe?  
Was könnte ich an destruktiven Verhaltens-Weisen besser unterlassen?

# Lern-Widerstände gegen als entlarvend erlebte Lern-Situationen

- **Widerstand, sich seine Fehler und Schwächen, aber auch Gekonntes und Stärken genau anzusehen und sie sich einzugestehen:**

Stattdessen geht man in die Extreme: „Ich bin eine Niete oder ich kann sowieso schon alles.“ „Ich bin total überfordert oder ich langweile mich zu Tode.“

Überwertigkeit (Grandiosität) im Positiven wie im Negativen erscheint erhaltenswert.

Der Desillusionierung, dem Hineinfallen ins Normale, in die Mittelmäßigkeit muss Widerstand entgegengebracht werden.

**Transformation:** Diese Alles-oder-Nichts-Positionen verstellen den Blick für eine relativierenden Wirklichkeit, angesichts derer man weder allmächtig noch ohnmächtig ist, sondern „nur“ etwas schon ganz gut oder noch nicht so gut kann.

Nur, wenn ich mir meine Schwächen eingestehe, habe ich eine Chance, sie lernend zu überwinden.

Nur, wenn ich mir meine Fehler eingestehe, kann ich aus ihnen durch eine qualitative Fehler-Analyse (Erkennen der Diskrepanzen zwischen Qualitäts-Vorgaben und Aufgaben-Erfüllung, Bestimmung der Fehler-Arten und ihrer Häufigkeiten, Analyse der Fehler-Gründe, kooperative Entwicklung von Lern-Empfehlungen, um die Fehler zu überwinden)

- **Widerstand, Schwächen und Stärken offenzulegen.**

„Eigenlob stinkt und Schwächen werden nur ausgenutzt oder andere trampeln darauf herum.“

**Transformation:** Widerstand gegen Lernen kann nützlich oder schädlich sein. Es gibt auch so etwas wie eine konstruktive Ignoranz. Es geht jedoch um soziale Flexibilität, um situations- und personengerechtes Verhalten. In sozialen Zusammenhängen, in denen Schwächen bestraft und Stärken geneidet werden, sollte man diese nicht offenlegen. Trau, schau wem.

## 1. **Widerstand aus Prinzip:**

Vermeidung hat sich als Form, Konflikte und Krisen zu bewältigen, ins Leben eingeschlichen. Trotz, der sich verselbständigt hat, der gleichsam chronisch geworden ist, wird zum obersten Ratgeber erhoben. Es entsteht ein Dagegensein aus Prinzip.

Dauerrebellion als Skepsis und Ablehnung erscheinen als Grundtugenden, von denen man nicht abweichen will.

### **Transformation:**

Es muss ein allgemeiner Aufmerksamkeits-Fokus auf die Vermeidung, das Unterlassen gelegt werden:

„Was wäre in dieser Situation an Aktivität angebracht?“

„Was unterlässt du dadurch, dass du dieses tust.“

„Was wären Alternativen zu deinem gegenwärtigen Vorgehen?“

Wie hinderst du dich daran, diese Vorgehens-Alternativen zu nutzen?“

## 2. **Widerstand aus vermuteter Not:**

Die Angst vor jeglicher Veränderung hat sich verselbständigt.

Die Panik, also die Angst vor der Angst, wird zum obersten Rat-Geber erhoben.

Man glaubt, keine Denk-, Gefühls- und Handlungs-Muster für diese Situation zur Verfügung zu haben und muss deshalb abblocken, sich dicht machen.

### **Transformation:**

Die Bedeutung der Angst im Leben und beim Lernen muss thematisiert werden.

Zentral werden die Fragen: „Wie gehen wir damit um, wenn wir Angst verspüren?“

„Was will das Gefühl der Angst uns sagen?“ „Wie lerne ich, meine Gefühle – unter anderem meine Angst – zu kontrollieren, um sie nicht länger unterdrücken (vermeiden, abspalten) zu müssen?“

# Lern- und Entwicklungs-Widerstände (EW) 2

1. Flucht, Ablenkung und Vermeidung

13. Verbündung mit der Veränderungs-Angst

2. Verzögerung / Aufschieben

12. Verbündung mit einem bestimmten Selbst-, Welt- und Gottes-Bild

3. Verweigerung/Entzug der Aufmerksamkeit

11. Verbündung mit Konventionen, Normalität und Durchschnittlichkeit

4. Selbst-Herabsetzung

14. Pauschale Leugnung der Veränderungs-Notwendigkeit

5. Selbst-Aufwertung

10. Verbündung mit möglichen Co-Widerständlern

6. Herabsetzung möglicher Unterstützer oder Unterstützung

9. Beschönigen, Magie und Untertreibung

7. Abwertung der Rahmen-Bedingungen

8. Katastrophen-Fantasien und Übertreibungen

**Es geht darum, seine Entwicklungswiderstände, seine Selbstsabotagen, von denen hier einige skizziert werden, möglichst selbst zu durchschauen.**

Um sich selbst besser durchschauen zu können, sollte man sich selbst gegenüber zu einer **Haltung freundlicher Achtsamkeit** gegenüber Mängeln und Schwächen finden, eine konstruktive Fehler-Kultur aufbauen.

Hilfreich zum heiteren Widerstands-Durchschauen ist oft folgende **Frage-Haltung**, die uns auf Vermeidungen aufmerksam machen kann:

„Was unterlasse ich gerade dadurch, dass ich dies hier tue?“

„Was würde geschehen, wenn ich das Gegenteil von dem machte (z. B. Personen oder Handlungen aufwerten statt abwerten, beschleunigen statt verzögern), woran ich mich gegenwärtig festhalte? Wovor fürchte ich mich? Was wäre das Schlimmste, was geschehen könnte?“

Ist das wirklich so schlimm, wie ich es mir einzureden versuche?“

„Geht es hier um man und andere oder um mich?“

# 1. Flucht, Ablenkung und Vermeidung

- a. Es droht, dass ein Tabu-Thema angesprochen, ein schambesetzter Bereich ans Licht gezerrt, eine Schwäche (ein Versäumnis, ein Fehler, ein Mangel, eine Unwahrheit) aufgedeckt wird:  
„Ich glaube, wir wechseln besser das Thema.“ „Davon will ich nichts wissen.“  
„Das gehört hier nicht her.“ „Das passt nicht zum Thema (Programm, zur Aufgabe).“  
„Gibt es nichts Wichtigeres, was jetzt zu besprechen wäre?“
- b. Ich gehe. Das muss ich mir nicht anhören (sagen lassen, antun, bieten lassen).
- c. Ich fühle mich heute nicht wohl. Ich glaube, ich bin krank.
- d. Ich verstehe nicht, dass ich gerade heute zu dieser Sitzung zu spät komme.
- e. Den Termin habe ich ganz und gar vergessen.
- f. Ich werde gerade schrecklich müde (hungrig, durstig, träge, ärgerlich, ängstlich). Ich kann jetzt hier nicht weiter mitmachen.
- g. Es ist so heiß und stickig hier. Ich glaube, ich muss mal das Fenster öffnen.
- h. Draußen fährt gerade ein Feuerwehr-Auto vorbei.
- i. Können wir nicht eine Pause machen.
- j. Ich muss gerade auf Toilette (unbedingt eine Zigarette rauchen, mir eine Tasse Tee kochen, notwendig etwas essen, dringend etwas erledigen etc.).
- k. Pannen schaffen (an Haushalts-Geräten, Maschinen) oder Verunreinigungen erzeugen, die dringend behoben werden müssen :  
„Die Kaffee-Kanne ist mir aus der Hand gerutscht. Jetzt heißt es die Scherben aufzusammeln.“  
„Jetzt habe ich mir doch das Hemd vollgekleckert.“  
„Der Rotwein hat sich auf den weißen Teppich ergossen.“

## 2. Verzögerung / Aufschieben

- a. Ich warte darauf, bis die Sterne (die Karten) sagen (mir Gott, die Eingebung, mein Gefühl, meine Intuition, mein Gewissen, mein Instinkt sagt) dass es (aktiv zu werden in Ordnung, jetzt wirklich zu tun dran, zu erledigen) jetzt dran ist.
- b. Ich habe schon genug um die Ohren. Damit kann ich mich nicht auch noch beschäftigen. Das wächst mir sonst alles über den Kopf.
- c. Immer der Reihe nach. Das ist noch lange nicht dran. Das kann noch warten. Das tue (erledige, entscheide, plane, kontrolliere, beachte) ich später. Andere Sachen sind im Augenblick vordringlich.
- d. Nur nichts überstürzen. In der Ruhe liegt die Kraft. Immer mit der Ruhe und dann mit `nem Ruck.
- e. Was du heute kannst besorgen, das verschieb auf übermorgen.
- f. Sobald ich... bekomme (mit... fertig bin, von der Reise zurück bin, alles andere erledigt habe, mit... durch bin etc.), werde ich es tun, es sei denn, ich habe dann nicht mehr die Kraft (die Zeit, das Geld, die Lust) dazu.
- g. Ich bin noch nicht bereit (ganz so weit, entschieden, vollkommen überzeugt), um damit anfangen (um es beenden) zu können.
- h. Im Augenblick kann ich nicht nachdenken (mich nicht konzentrieren, mich nicht auch noch damit befassen, mich drauf nicht vollständig einlassen etc.).
- i. Ich werde morgen (später, in ein paar Wochen) darüber nachdenken (mich entscheiden, für Klarheit sorgen).
- j. Ich habe gerade keine Zeit (zu viel anderes zu tun, Wichtigeres zu erledigen etc.).
- k. Ja, es ist eine gute Idee. Irgendwann werde ich sie möglicherweise realisieren oder auch nicht.
- l. Das sehe ich nicht als dringend (vorrangig, wichtig, notwendig, akut, erforderlich, unumgänglich) an.



### 3. Verweigerung / Entzug der Aufmerksamkeit

- a. Ich fange (die andere Person fängt) an, in einer Zeitschrift zu blättern (aufs Handy, auf die Uhr, in die Ferne zu schauen), während ich (sie) im Gespräch bin (ist):  
„Ich bin da mal weg. Ich bin nicht so wichtig und die anderen sind auch nicht so wichtig.“  
„Es interessiert ja doch keinen, ob ich da oder weg bin.“
- b. Von einer Arbeit nicht hochgucken, wenn eine Person den Raum kommt und etwas sagt:  
„Meine Arbeit ist mir wichtiger (ich bin wichtiger) als der Kontakt zu dem Menschen (du bist nicht so wichtig).“  
„Die Sach-Ebene ist mir wichtiger als die Beziehungs-Ebene.“
- c. Ich sehe weg und schaue aus dem Fenster:  
„Glaub ja nicht, dass ich dich brauche.“ „Du interessierst mich nicht genug.“  
„Ich kann mich nicht für alles interessieren.“ „Es interessiert keinen, ob ich mich dafür interessiere oder nicht.“
- d. Urplötzlich bleierne Müdigkeit empfinden:  
„Das überfordert mich.“ „Das will ich nicht hören (sehen).“ „Das geht mich nichts an.“  
„Oh, wie uninteressant. Das langweilt mich noch zu Tode.“
- e. Ich lasse dich weiterreden, aber höre dir einfach nicht mehr zu.
- f. Sollen sich doch andere darum kümmern (damit befassen, sich Sorgen machen).
- g. Das ist was für Anfänger (Laien, Kinder, Experten, Politiker, Könner, Angeber), nicht für mich.
- h. Was ich wohl mache, wenn diese Situation (Stunde, Sitzung) vorbei ist.
- i. Erzähl mir nichts. Ich weiß doch sowieso, was du mir sagen willst. Rede du nur.
- j. Das habe ich schon hundertmal von dir gehört. Du sagst doch sowieso immer das gleiche.

## 4. Selbst-Herabsetzung

- a. Das bin ich nicht, das kann ich nicht und das werde ich nie können. Ich bin ein Versager. Aus mir wird sowieso nichts. Dann kann ich das auch gleich lassen.
- b. Für unsereins ist sowas nicht vorgesehen. Das ist nur für die Bessergestellten (Gebildeten, Klugen).
- c. Ich weiß noch nicht genug darüber, um andere um Unterstützung zu bitten.
- d. Wenn ich mir jetzt Hilfe (Unterstützung, Rat) hole, wird für alle offensichtlich, dass ich keine Ahnung habe (dumm bin, zu blöd bin, ein Versager bin, bisher nur geblufft habe, aus mir nie etwas wird etc.).
- e. Schon meine Eltern haben gesagt, dass aus mir nichts wird. Das kann ich nur unterschreiben.
- f. Es gibt immer welche, die nichts auf die Reihe kriegen. Und ich gehöre mal wieder dazu.
- g. Niemand interessiert sich für meine Probleme (Wünsche, Ideen). Deshalb behalte ich sie für mich.
- h. Für mich nimmt sich sowieso keiner Zeit (hat keiner Aufmerksamkeit, interessiert sich niemand etc.).
- i. Ich möchte die anderen nicht mit meinen Fragen (meiner Meinung, meinem Wissen, meinem Können, meinen Einfällen) belästigen.
- j. Jemand anderes hätte das bestimmt hingekriegt. Aber bei wird das garantiert nichts.
- k. Das traue ich mir nicht zu.
- l. Ich mache immer alles falsch (nicht gut, nicht perfekt, nicht schnell, nicht sorgsam genug).
- m. Ich bin mit Sicherheit (wahrscheinlich, meist) nicht gut genug, um...
- n. Ich kann gegen diese Sache sowieso nichts unternehmen.
- o. Das übersteigt bei weitem meine Kräfte (Fähigkeiten, Möglichkeiten etc.).

## 5. Selbst-Aufwertung

- a. Ich weiß selbst viel zu viel darüber, als dass ich andere um Unterstützung bitten könnte.
- b. Ich habe doch schon eine eins. Was soll ich da noch lernen (mich anstrengen, mich bemühen, aufpassen)?
- c. Mir kann sowieso keiner helfen, denn mein Fall ist (ich bin als Mensch) viel zu kompliziert (zu gestört, zu intelligent, zu kreativ, zu besonders, zu überlegen, zu anstrengend, zu selbstsicher, zu vernünftig, zu emotional, zu mächtig, zu angsteinflößend) für euch.
- d. Meine Situation ist ganz besonders und anders als alles, womit ihr gewöhnlich zu tun habt. Deshalb kann mir auch keiner das (an-) bieten, was ich brauche.
- e. Das ist unter meiner Würde (meinem Niveau).
- f. Ich wäre nicht vollkommen (perfekt; selbstsicher; der, der ich bin), wenn ich jetzt an mir zweifelte.
- g. Der Fehler kann nicht bei mir liegen. Ich habe schließlich alles sorgsam geplant und richtig gemacht.
- h. Das siehst du falsch.
- i. In Wirklichkeit ist das so und so...
- j. Wie kann man nur so blöd sein.
- k. Wenn du meine Sicht auf die Dinge einnehmen könntest, würdest du einsehen, dass du dich gründlich geirrt hast.
- l. Du scheinst den Überblick zu verlieren.
- m. Jemand anders könnte das auch nicht besser als ich.
- n. Das kriege nur ich so hin.
- o. Wie bin ich toll (gut, einzigartig, besonders, bewundernswert).

## 6. Herabsetzung möglicher Unterstützer oder Unterstützung EW

- a. Andere (mein Mann, meine Frau, Beratende, meine Freunde) werden es (mich, mein Problem, meinen Konflikt, meine Krise etc.) nicht verstehen.
- b. Nur Verrückte (Dumme, Bekloppte, Einfältige, die, die es mehr als nötig haben) holen sich Beratung und Unterstützung, gehen zur Supervision oder Fortbildung.
- c. So schlecht (abgewirtschaftet, verloren, einsam, krank, gestört) bin ich noch lange nicht, dass ich mich irgendwelchen dahergelaufenen Berater-Heinis anvertrauen würde.
- d. Die sollen ja nicht glauben, dass sie mehr wissen als ich.
- e. Wer etwas nicht allein hinkriegt, der sollte sich gehackt legen.
- f. Sie/andere können mir bei meinem Anliegen sowieso nicht helfen. Niemand kann mich unterstützen.
- g. Sie konnten mit meinem Ärger (meiner Traurigkeit, meiner Angst, meinem Bedürfnis nach Nähe, Anerkennung etc.) nicht angemessen umgehen.
- h. Hilfe in Anspruch zu nehmen (Beratung, Psychotherapie, Coaching), würde in meinem Fall ohnehin nicht helfen.
- i. Mit dir will ich nichts mehr zu tun haben. Du scheinst ja immer zu wissen, wie alles richtig für mich ist. Dabei weißt du gar nichts von mir und wirst auch nichts Wesentliches erfahren, so sehr du sich auch bemüht.
- j. Mir ist da nicht zu helfen. Das haben schon viele vergeblich versucht und sich die Zähne an mir ausgebissen.
- k. Die wollen ja nur Geld mit ihrer Beratung verdienen.
- l. Die Berater machen es sich leicht. Sie erzählen mir einen vom Pferd und ich muss das Ganze dann in die widerständige Praxis umsetzen und werde dabei allein gelassen. Die haben gut reden. Die müssen das ja auch nicht machen. In der Theorie klingt das gut. Aber in der Praxis sieht das vollkommen anders aus.

# 7. Abwertung der Rahmen-Bedingungen

- a. Hier ist nicht die richtige Umgebung (der richtige Ort, der richtige Zeitpunkt - zu spät oder zu früh) für die Klärung dieser Sache.
- b. Wenn es das bei uns um die Ecke auch gäbe, würde ich vielleicht das in Anspruch nehmen.
- c. Ich habe nicht den richtigen Personen (die passenden Lehrer, das weiterführende Buch, den entsprechenden Kurs, die notwendige Handhabe), um dies zu tun oder jenes zu lassen.
- d. Für sowas gibt mir keiner frei [habe ich keine Zeit übrig; werde ich doch nicht bezahlt (anerkannt, wertgeschätzt, geachtet, gemocht, geliebt, verehrt, gewürdigt etc.)].
- e. Das würde ich nur machen, wenn ich nicht selbst dafür zahlen (blechen, meinen Kopf hinhalten) müsste.
- f. Der Anfahrts-Weg dahin ist viel zu weit.
- g. Das ist sicher das viele Geld nicht wert.
- h. Wenn die Beratung billiger wäre, würde ich sowas vielleicht in Erwägung ziehen.
- i. Wenn die Krankenkasse das bezahlen würde, würde ich mir ein paar Stunden Psychotherapie gönnen. Aber so nicht mit mir. Wozu zahle ich denn seit Jahren meine Beiträge.
- j. Die Berater sind nicht gut genug qualifiziert, um mich wirksam unterstützen (heilen, therapieren, fördern) zu können.
- k. Hätten die mir das früher angeboten, hätte ich es sicher gemacht. Aber jetzt ist es zu spät. Heute bin ich da rausgewachsen (hat sich das Problem dermaßen verhärtet, lohnt es sich nicht mehr, bin ich zu alt dafür, brauche ich es nicht mehr, nützt mir das nichts mehr).
- l. Hätten die mir es damals nicht aufgedrängt, hätte ich mich wohl dafür entschieden.
- m. Da muss man sich ja alles selbst erarbeiten.

## 8. Katastrophen-Fantasien und Übertreibungen

- a. Damit sollte man auf keinen Fall anfangen. Dann bricht hier alles endgültig zusammen und kein Stein bleibt mehr auf dem anderen. Das wäre der sichere Welt-Untergang (nicht auszudenken; unser aller Ende; der Supergau; das Aus von allem, was uns lieb und heilig war; ein Totalverlust; absolut das Schlimmste, was uns passieren könnte; der Megaalptraum).
- b. Was könnte mir nicht alles an Üblem (Schrecklichem, Elenden, Furchtbarem etc.) passieren, wenn ich...
- c. Ich könnte meine Freiheit (meine Geborgenheit, meine Freude, mein Vermögen, meine Sicherheit, meine gesellschaftliche Anerkennung, meinen Status, mein Ansehen, meinen Ruf, meinen Mut, meine Gesundheit, mein Leben etc.) verlieren.
- d. Wer weiß, wo ich noch ende, wenn ich damit anfange (damit weiter mache, damit aufhöre) ?
- e. Ich müsste ja meine gesamte Persönlichkeit verändern. Das mute ich mir nicht zu und das kann auch kein anderer (keine andere) von mir verlangen. Soweit kommt das noch.
- f. Ich könnte mich verletzen (mich verlieren, mich verstören, verrückt werden, ausrasten, nicht mehr wissen, was ich tue, verzweifeln etc.).
- g. Das wird nie wieder gut zu machen sein, wenn ich...
- h. Das erfordert viel zu viel Zeit (Geld, Aufwand, Energie etc.).
- i. Ich werde kläglich (jämmerlich, auf ganzer Linie, unrettbar etc.) versagen.
- j. Ich möchte die anderen nicht verletzen (überfordern, quälen, herausfordern).
- k. Die anderen könnten mich zurückweisen (sich über mich lächerlich machen etc.).
- l. Es ist und bleibt zu schwierig für mich, weil...
- m. Dabei blamiere ich mich sicher bis auf die Knochen.

## 9. Beschönigung, Magie und Untertreibung

- a. Wenn ich es einfach nicht beachte, wird sich das Problem schon ganz von allein lösen.
- b. Kommt Zeit, kommt Rat. Das läuft sich alles zurecht.
- c. Zeit heilt die (alle, viele) Wunden. Ich verlasse mich auf Dr. Zeit.
- d. Ich sollte die Sache nicht so wichtig nehmen.
- e. Man muss nur abwarten. Dann wird alles wieder gut. Das wird schon. Warte nur ab.
- f. So schlimm ist es nun auch wieder nicht. Es wird nichts so heiß gegessen, wie es gekocht wird.
- g. Das erledigt sich irgendwie von selbst. Man muss das in aller Ruhe aussitzen.
- h. Hab Geduld ((Gott-) Vertrauen, Zuversicht, Hoffnung, Mut, keine Angst).
- i. So dringend ist das nur auch wieder nicht, wie andere es machen.
- j. Abwarten und Tee trinken.
- k. Man kann auch übertreiben.
- l. Reg dich ab. So schlimm (ernst, akut, brisant, gefährlich) ist es nun doch nicht, wie ihr (die Wissenschaft, die Bedenken-Träger, die Politiker, die Pessimisten) es mir einreden wollt.
- m. Es wird schon gut gehen. Bisher ist es immer gut gegangen.
- n. Ohne was zu riskieren, kann man nichts gewinnen (erreichen). Aber muss dieses Risiko wirklich sein. Geht das nicht auch einfacher.
- o. Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß.

## 10. Verbündung mit möglichen Co-Widerständlern

- a. Eine Beziehung beginnen mit Gleichgesinnten: „Ich möchte nicht immer hören, dass ich meine Meinung (Einstellung, Haltung) noch einmal überdenken sollte. Ich will endlich nicht mehr mit meinen Gedanken infrage gestellt werden.“
- b. Nur noch die Informationen aufnehmen, die zum bestehenden Welt- und Menschen-Bild passen: „Warum soll ich mich mit Informationen von Menschen belasten, die meine Meinung (Einstellung .Haltung) in Zweifel ziehen?“
- c. Die anderen wollen (die Mehrheit will) es auch nicht lernen, darum lerne (verändere, überdenke) ich es nicht.
- d. Warum sollte ich mich bemühen. Dann stehe ich irgendwann ganz allein als Streber da. Und das will ich nicht.
- e. Sich verschwören und gemeinsam üble Nachreden gegen „Veränderer“ (dramatisch getarnt als überlebensnotwendige Verteidigung des Status quo) führen: „Was die immer wollen. Das wird doch sowieso nichts. Die lassen wir einfach auflaufen. Bei denen ist das Scheitern schon vorprogrammiert. Das haben die dann davon.“
- f. Soll dass etwa heißen, dass ich bisher nicht in Ordnung war, dass alles was ich getan habe, für die Katz war. Da schließe ich mich doch lieber denjenigen an, die alles beim guten Alten belassen wollen.
- g. Die anderen (mein Partner, meine Eltern, meine Freunde, die Familie, mein Arzt, mein Dozent, der Kosten-Träger, der Arbeit-Geber) würden nicht zulassen, dass ich mich verändere.
- h. Dann bin ich ja gar nicht mehr wiederzuerkennen. Dann mag mich keiner mehr.
- i. Man sollte schon zu seinem Wort stehen, auch wenn man inzwischen anderer Meinung ist.
- j. Wer A sagt, muss auch B sagen, sonst wird man unglaubwürdig und verliert seine mühsam aufgebauten Kontakte.



# 11. Verbündung mit Konventionen, Normalität und Durchschnittlichkeit

- a. Es ist gegen meine Erziehung (gute Kinderstube, Religion, Herkunft, Philosophie, Werte-System etc.).
- b. Das gehört sich nicht. Ich möchte nicht, dass jemand erfährt, dass ich ein Problem damit (einen Zweifel, eine andere Meinung, eine Kritik daran) habe. Das würde mich bloßstellen und isolieren.
- c. Man muss schon auf seinen guten Ruf achten.
- d. Man tut das einfach nicht.
- e. Was würden die Nachbarn denken, wenn ich...
- f. Sowas kann man keinem erzählen (zumuten etc.).
- g. Das ist einfach blöd (unzumutbar, falsch, nicht normal, unüblich etc.).
- h. Ich habe nicht das Recht dazu, dies zu tun.
- i. Männer (Frauen) tun dies einfach nicht.
- j. Meine Familie hat das nie getan. Keiner aus meiner Familie wäre so dreist gewesen, einfach... zu machen (zu sagen, zu denken, zu schreiben, zu behaupten, zu verweigern etc.).
- k. Das verstößt gegen all meine Grundsätze, die ich von meinen Eltern übernommen habe.
- l. Warum soll es dir oder mir besser gehen als all den anderen?
- m. Das ist nicht moralisch, was du vorhast.
- n. Wenn die anderen das tun, warum sollte ich es nicht auch tun. Wenn einer das unterlässt, was nützt das schon?

## 12. Verbündung mit einem bestimmten Selbst-, Welt- und Gottes-Bild

- a. Menschen sind von Natur aus schlecht und egoistisch. So ein Gutmensch bin ich nicht.
- b. Das kann ich einfach nicht. Das liegt mir nicht. Das passt nicht zu mir.
- c. Das wird bei mir nichts. Das brauche ich gar nicht erst zu versuchen, denn das liegt weit außerhalb dessen, was ich jemals erreichen kann.
- d. Ich glaube nicht daran, dass dies für mich jemals möglich ist.
- e. Dafür bin ich zu alt (jung, dick, dünn, klein, groß, faul, tüchtig, schwach, stark, dumm, schlau, arm, reich, wertlos, wertvoll, leichtsinnig, gewissenhaft, fröhlich, ernsthaft, stur, nachgiebig etc.)
- f. Vielleicht ist es einfach zu viel (zu schwer, zu leicht, zu groß, zu bekannt, zu neu etc.) für mich.
- g. Ich habe damit nichts zu tun. Die anderen sind an allem schuld.
- h. Die anderen müssen sich zuerst verändern.
- i. Gott erlaubt (glaubt, will, unterstützt etc.) sowas sicherlich nicht.
- j. Wenn Gott das gewollt (von mir verlangt) hätte, hätte er mir die entsprechenden Fähigkeiten (Begabungen, Talente, Möglichkeiten etc.) in die Wiege gelegt. Ich soll das offensichtlich nicht tun dürfen.
- k. Ich kann doch nicht für alles meine Kopf herhalten. Ich kann mich schließlich nicht um alles kümmern.
- l. Das liegt außerhalb meines Verantwortungsbereiches.
- m. Ich werde Gott darum bitten. Vielleicht erlaubt (ermöglicht) er es mir ja.
- n. Die Welt ist ein Jammertal.
- o. Ich komme nicht gegen meine Natur (Triebe, Einflüsterungen, (Sehn-) Süchte, Wünsche) an.

## 13. Verbündung mit der Veränderungs-Angst

- a. Lieber würde ich sterben oder mich scheiden lassen, bevor ich...
- b. Es ist mir einfach peinlich (unangenehm).
- c. Wenn ich das versuchen (machen, probieren) würde und es gelänge mir nicht auf Anhieb (nach einigem Üben), würde ich mich zu Tode schämen. Deshalb lasse ich es lieber.
- d. Schuster, bleib bei deinen Leisten. Das kann ich nicht und das will ich darum auch nicht.
- e. Warum sollte ich mir zumuten, mich von Neuem ängstigen zu lassen.
- f. Ich bin eben ein ängstlicher Mensch. Dazu stehe ich auch. Deshalb mach ich einen großen Bogen um alles, was mir unsicher (obskur, anrühlich, nicht zu bewältigen, gefährlich, unklar etc.) erscheint.
- g. Ich traue meiner Angst, meine Gefühle offenzulegen, weil ich ahne, dass...
- h. Man kann sowieso niemandem trauen.
- i. Ich muss mich doch nicht mit Fremden und Unbekanntem herumschlagen.
- j. Es ist schon schwer genug, mit dem Bekannten klar zu kommen.
- k. Ich habe in meinem Leben genug gelernt. Ich hatte dabei immer Angst zu versagen. Damit ist jetzt ein für alle Mal Schluss.
- l. Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr. Wie wahr und beruhigend.
- m. Lernen macht mir Angst. Warum sollte ich mich ängstigen?
- n. Bevor (wenn) ich Angst bekomme, lasse ich meine Finger davon.
- o. Angst sagt mir: Du bist auf dem falschen Dampfer. Also bleibe ich lieber an Land.

# 14. Pauschale Leugnung der Veränderungs-Notwendigkeit

- a. An mir ist *nichts* falsch.
- b. Bei mir stimmt *alles*.
- c. Da soll doch mal einer behaupten, dass bei mir *irgendetwas* nicht stimmt. Dem werde ich schon gehörig den Marsch blasen.
- d. Die letzten Male war *immer alles* in Ordnung. Deshalb kann es an mir nicht liegen.
- e. Ich sehe *keinerlei* Vorteile in dieser Veränderung.
- f. Ich bleibe so, wie ich bin. *Basta*. Sollen andere sich meiner wegen ihr ganzes Leben lang verändern.
- g. Lebensbegleitendes Lernen: So ein Unsinn.
- h. Lernen müssen nur die, die *nichts* können. Und ich kann was. Das genügt mir.
- i. Es gibt *keinen Grund* für mich, irgendetwas anders (neu, besser, überlegter, achtsamer, sensibler, umsichtiger, kreativer, verantwortlicher, großzügiger, verständnisvoller etc.) zu machen.
- j. Ich bin okay, wie ich bin ohne *jegliches* Wenn und Aber.
- k. Ich stehe in *allen* Belangen zu mir, auch wenn andere an mir (ver-) zweifeln.
- l. Ich achte darauf, dass alles beim Alten bleibt. Dann muss ich mich auch nicht verändern.
- m. Wer will, dass ich mich verändere, der liebt mich nicht.
- n. Ich suche mir die Menschen, die mich so mögen wie ich bin und wie ich bleibe.
- o. Ich lebe lieber allein, als mir anzuhören, was bei mir *alles nicht* in Ordnung ist.
- p. Ich meide die, die mich kritisieren könnten.

# Umgang mit Lern-Widerständen durch die Lern-Begleitenden

- In zunehmend selbstgesteuerten Lern-Prozessen ist es die Aufgabe der Lernenden, ihre ungewollten Lern-Widerstände zu erkennen und zu überwinden.  
Nicht die Lehrenden haben Widerstände durch geschickte „Motivations-Strategien“, durch Drohung oder Ignorieren „auszuschalten“ - was sinnlos ist -, sondern sie werden als Lern-Begleitende, als Entwicklungs- oder Potenzial-Entfaltungs-Coaches gefordert, die Lernenden zu unterstützen, mit ihren eigenen Lern-Widerständen konstruktiv umzugehen.
- Dialogische, lernförderliche Lern-Begleitung in diesem Zusammenhang bedeutet konkret, die Lernenden dabei zu unterstützen,
  - ein Gespür für Widerstands-Formen zu entwickeln, indem sie mögliche Erscheinungs-Formen für Widerstände kennenlernen und für ihre spezifischen Widerstands-Formen eine Früherkennung und eine Transformations-Strategie entwickeln,
  - diese Widerstands-Formen mit freundlicher Aufmerksamkeit zu betrachten und als Zeichen für anstehende oder einsetzende Lern-Prozesse zu deuten („Wo sich Widerstand regt, dort ist verkapptes Interesse, das aber von Angst überlagert wird.“),
  - und trotz - besser noch: gerade wegen - dieser Signale in den Veränderungs-Prozess des Lernens einzusteigen.



# Lernen und Erleben (L+E)

- Lernen und Erleben
- Zusammenhang der Erlebens-Bereiche
- Stimmigkeit und Bedürftigkeit
- Bedürfnisse und Gefühle
- Fühlen und Werten
- Rationalität und Erkenntnis
- Leibhaftigkeit und Sinnes-Wahrnehmung
- Selbst-Verwirklichung, Sinn-Konstruktion und andere existenzielle Herausforderungen
- Wahrnehmung, Lernen, Gedächtnis

- ▶ **Lernen ist ein Veränderungs- und Anpassungs-Prozess** im Erleben, im Bewusstsein und im Handlungs-Bereich, der eng mit biologischen, also körperlichen Veränderungs- und Anpassungs-Prozessen des Zell-Wachstums und der Zell-Erneuerung, der Regulation im Immunsystem, im neuronalen System unter besonderer Beachtung der Boten-Stoffe und des autonomen Nerven-Systems sowie im System der Hormone verknüpft ist.
- ▶ Ziel des Veränderungs- und Anpassungs-Prozesses ist die Befriedigung von Bedürfnissen zur (Wieder-) Herstellung eines Gleichgewichts-Zustandes, im Körper als Befriedigung und Spannungs-Abbau und Bewusstsein als Stimmigkeit erlebt.
- ▶ Unser Erleben setzt sich einer mehr oder weniger bewussten Wahrnehmung und handelnden Gestaltung der Wirklichkeit, der Wirkkomponenten der inneren Welt in Kombination mit der mehr oder weniger bewussten Wahrnehmung und handelnden Gestaltung der äußeren Welt zusammen.
- ▶ **Lernen ist ein unbewusster (implizites Lernen) oder bewusster (explizites Lernen) Prozess**
  - ▶ **der Verfestigung** (kristallines Lernen als Verwicklung in Wissen, Können, Gewohnheiten, Schemata, Antworten, Muster, Habitus, Charakter, Erfahrung, Erwartung und Vorurteil, geistige Einstellung und körperliche Haltung etc.) oder
  - ▶ **der Verflüssigung** (fluides Lernen als neufreudige Öffnung für Neues, Fremdes, Fernes und noch Unbekanntes, Entlernen und Verlernen, kreatives Umlernen und Neulernen, Erproben, Einüben des Neuen, Experimentieren, Erarbeiten, Erwerben, Erkunden, Erforschen, Hinterfragen, Prüfen, Bewerten, Bewegen, Neu- und Umstrukturieren etc.)**des Erlebens-Feldes.**
- ▶ **Lernen zur Gestaltung der Zukunft**
  - ▶ ist **nicht** in erster Linie orientiert am **Was** (Was ist zumeist am bestehenden, bekannten orientiert.),
  - ▶ **sondern** ist mehr am **Wie** der Aneignung des Neuen, Unbekannten, Unerforschten im Sinne einer Förderung von Schlüssel- oder Basis-Kompetenzen, vor allem als Lern- und Sozial-Kompetenz, mit deren Hilfe eine kooperative Entfaltung der besonderen kreativen und konstruktiven Reflexions- und Gestaltungs-Potenziale gefördert werden kann.

# Zusammenhang der Erlebens-Bereiche (ZE)

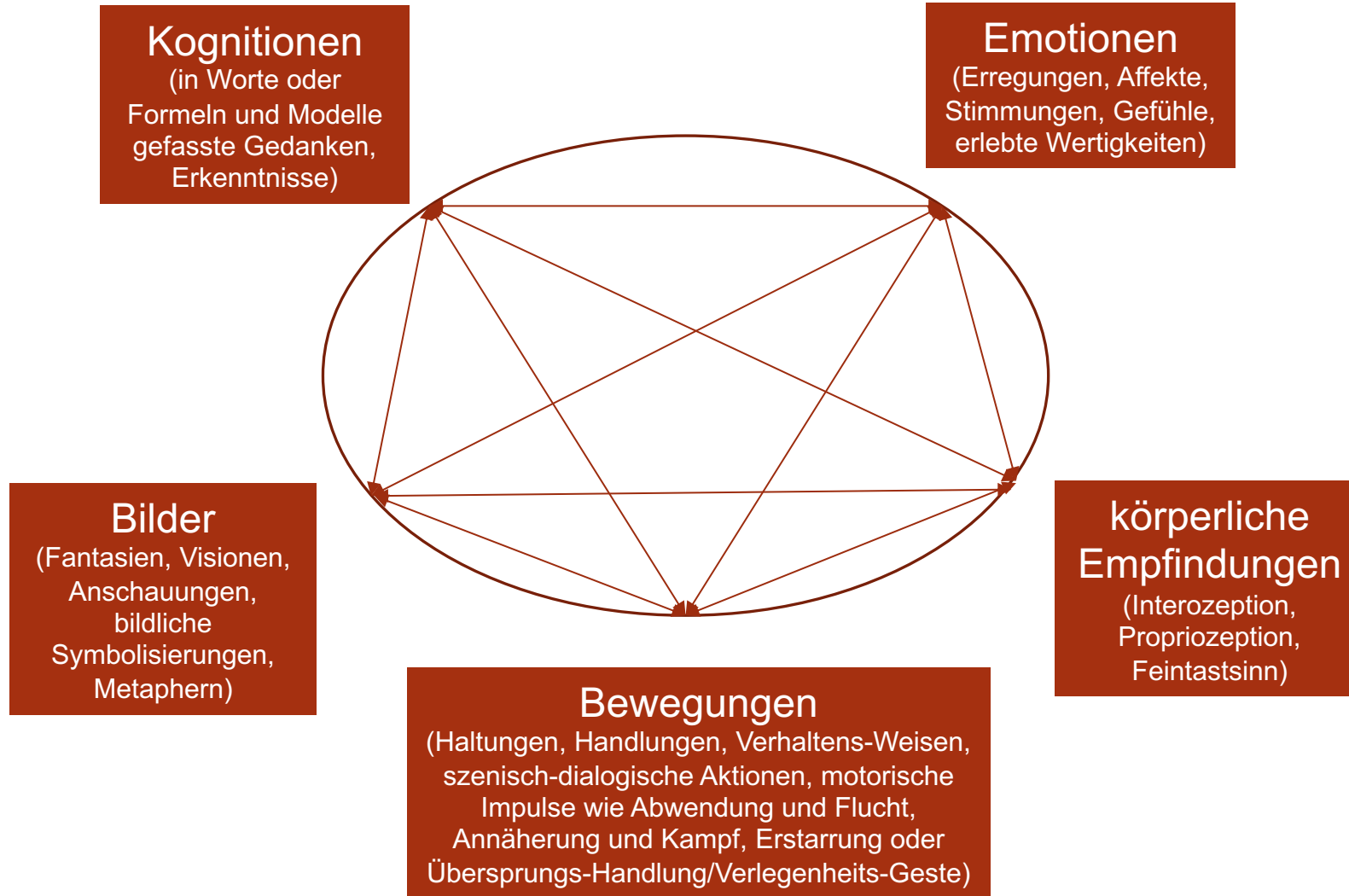
- Wahrnehmen und Erleben
- Kanäle des Erlebens und Kreis der Selbst-Erkundung
- Zusammengehörigkeit der Erlebens-Qualitäten
- Psychisches Geschehen: Modell 1
- Psychisches Geschehen: Modell 2
- Erläuterungen zum Modell 2: System-Ebene
- Erläuterungen zum Modell 2: Realisierungs-Ebene
- Inkongruenz-Niveau
- Erläuterungen zum Modell 2: Ebene motivationaler Schemata
- Hirn-Qualitäten
- Haltungen 1
- Haltungen 2





- Da Lernen eine Form des Erlebens ist, steht das erlebende Subjekt in seinem Lebens- (Entwicklungs-) Prozess im Mittel-Punkt der Lern-Begleitung.
- Menschen sind (Er-) Lebewesen, die auf subjektive Weise ihre intersubjektiv über Beziehungen kokonstruierte Welt wahrnehmen. Indem sie sich und die sie umgebende soziale, kulturelle und natürliche Mitwelt wahrnehmen, erzeugen sie Bedeutungen. Erleben entsteht in einem Lebens-Prozess in der Beziehung eines Subjektes zu seiner sozialen und ökologischen Mitwelt.
- Erleben schließt immer Psyche und Körper ein. Erleben schließt immer ein:
  - **vegetative Prozesse** in Form von **Interozeption** als Wahrnehmung des inneren Milieus, u. a. der Bauch-Gefühle, Schmerzen (Schmerz-Rezeptoren), Wärme oder Kälte (Thermorezeptoren), des Errötens oder Erblässens und des Blut-Drucks (Barorezeptoren),
  - **motorische Prozesse** in Form von **Propriozeption** (kinästhetischer Sinn) mit Wahrnehmung der Raum-Lage (vestibuläres System), der Körper-Grenzen (vor allem über das System des Feintast-Sinnes) und des Bewegungs-Apparates u. a. der Atem-Muster, Muskel-Spannungen, Impulse, Bewegungen) sowie
  - **kognitiv-emotionale** Wahrnehmungs-Prozesse (Fantasien, Vorstellungen, Symbole, Bilder, Träume).
- Diese Wahrnehmungen sind sämtlich von Bedürfnissen, Erfahrungen, Erwartungen, Intentionen sowie Affekten und Emotionen durchzogen. Affekte bestimmen die inneren Zustände, in denen wir etwas erleben. Die affektive Tönung unserer inneren Zustände hängt von der Geschichte der Lebens-Erfahrungen ab.

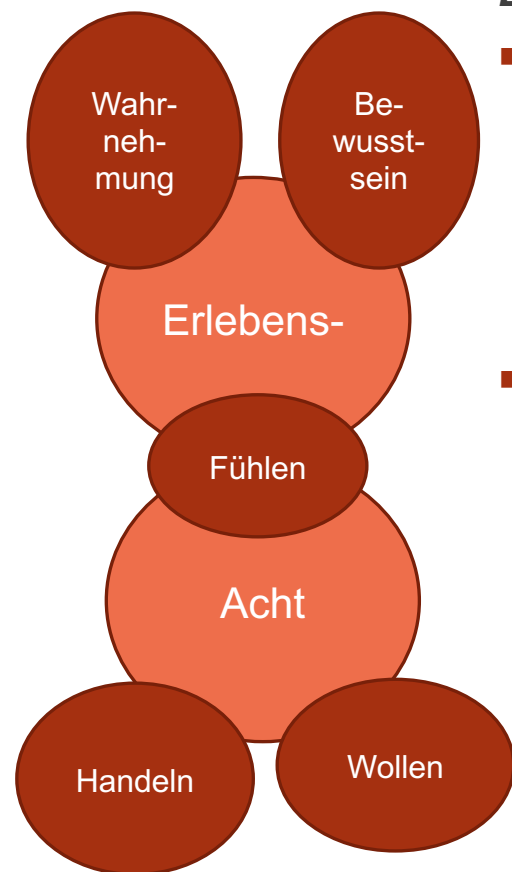
# Kanäle des Erlebens und Kreis der Selbst-Erkundung



# Zusammengehörigkeit der Erlebens-Qualitäten

*Die Erlebens-Acht symbolisiert folgende Erkenntnisse zum Erlebens-Prozess:*

- Im achtsamen **Selbst-Erkunden** (Woher komme ich? Wer bin ich? Wohin gehe ich? Zu wem gehöre ich? Was ist mein Platz in dieser Welt? Was will ich hier? Wofür interessiere ich mich weshalb? Was sind meine Begabungen? Wofür stehe ich? Was sind meine Werte? Was freut und was ärgert mich warum?), unterstützt durch Einfühlung (Empathie) und Rückmeldung (Feedback, Resonanz) von wohlwollenden Mitlernenden und Lern-Begleitenden, bahnt sich eine Integration der Erlebens-Bereiche an.
- Das Fühlen** als Wahrnehmung der durch Bedürfnisse erzeugten Erregungs-Prozesse im Körper (Affekt-Wahrnehmung), als Gefühle (z. B. Trauer, Wut, Angst, Freude) und Gefühls-Ausdruck (Emotion) bildet den Engpass im Erlebens-Prozess. Gefühle werden hauptsächlich bestimmt von unserem **Beziehungs-Erleben** in der Kindheit mit den Hauptbezugs-Personen (meist Eltern, Geschwister) im Zusammenhang mit Bedürfnis-Beachtung und Bedürfnis-Befriedigung und in der aktuellen Lern-Situation, in der sich frühes Beziehungs-Erleben wiederholen kann (Übertragung auf Lehrende und Mitlernende). Die Klärung der Gefühls-Prozesse nimmt eine hervorragende Stellung bei der Lern-Förderung ein. Da die Gefühle die Gleise bilden, auf denen der Zug des Verstandes fährt, bietet erst die Versöhnung von Verstand und Gefühl die Gewähr für energiereiches, gerichtetes, beharrliches **Wollen und Handeln**.
- Wahrnehmen und Bewusstsein** (Beachten, Denken, Wissen, Verstehen, Einordnen) sind zwei Seiten einer Medaille. Begriffe ohne Anschauung sind hohl. Anschauung ohne Begrifflichkeit bleibt leer.
- Handeln und Wollen** sind zwei Seiten einer Medaille. Fehlt das Wollen beim Handeln, entstehen blinder Aktionismus oder dumpfe Vermeidung. Fehlt das Handeln beim Wollen, stagniert der Lebens-Prozess, verstrickt sich der Mensch in unbefriedigende Vorsätze und Ambivalenz-Konflikte.



# Psychisches Geschehen: Modell 1

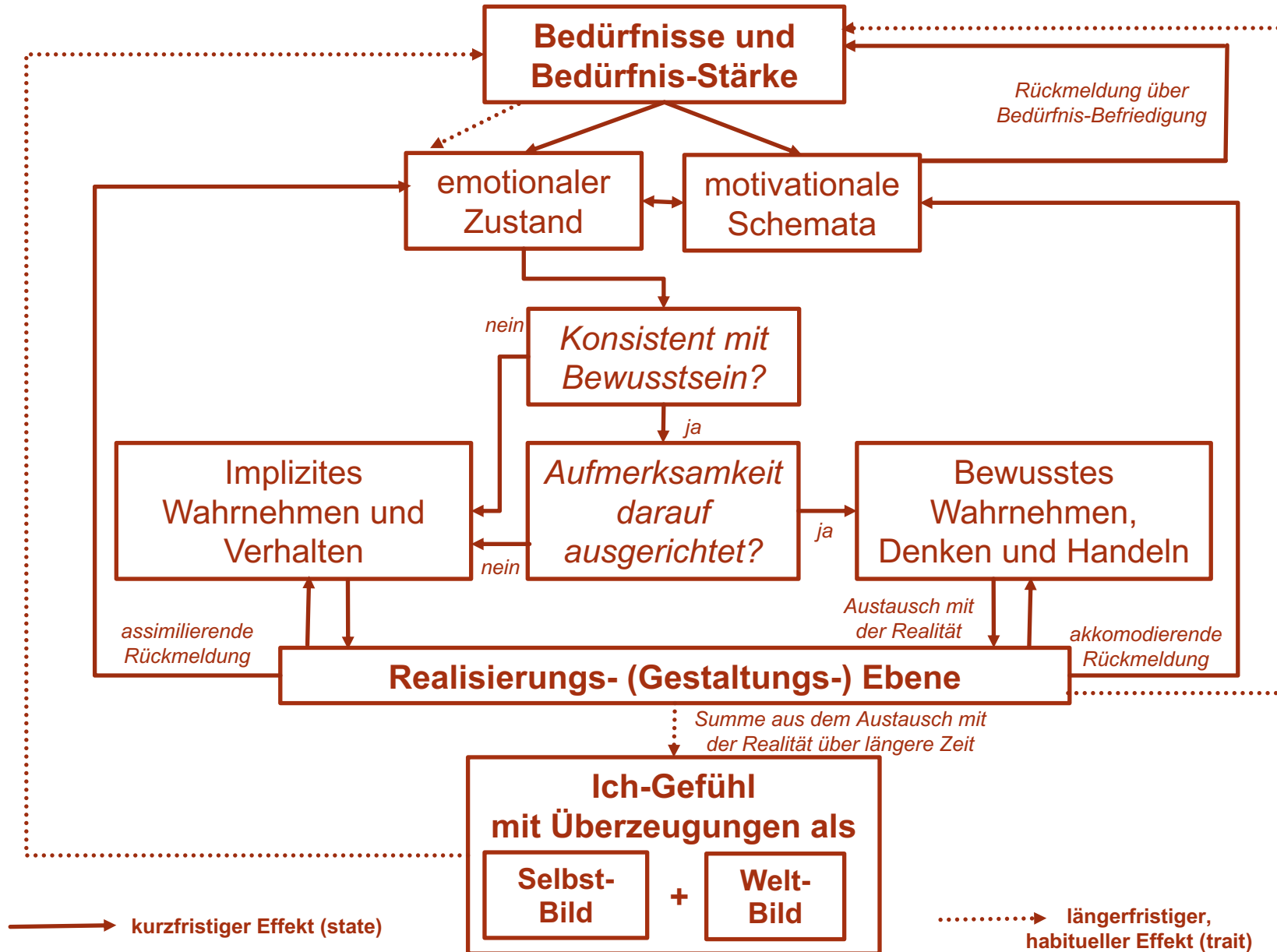
Konsistenz meint Übereinstimmung, im Bewusstsein als Stimmigkeit und im Körper als Entspannung erlebt.

Implizites Wahrnehmen und Verhalten findet unterhalb der Bewusstseins-Schwelle statt.

Assimilation ist ein Vorgang der Einordnung einer Erfahrung in vorhandene Wahrnehmungs-Schemata.

Schemata sind neuronal gebahnte und körperlich „eingefleischte“ Reaktions-Gewohnheiten

Akkommodation meint die Schaffung eines neuen motivationalen Schemas, wenn eine bestimmte Erfahrung nicht mehr in die bestehenden Schemata eingeordnet werden kann.



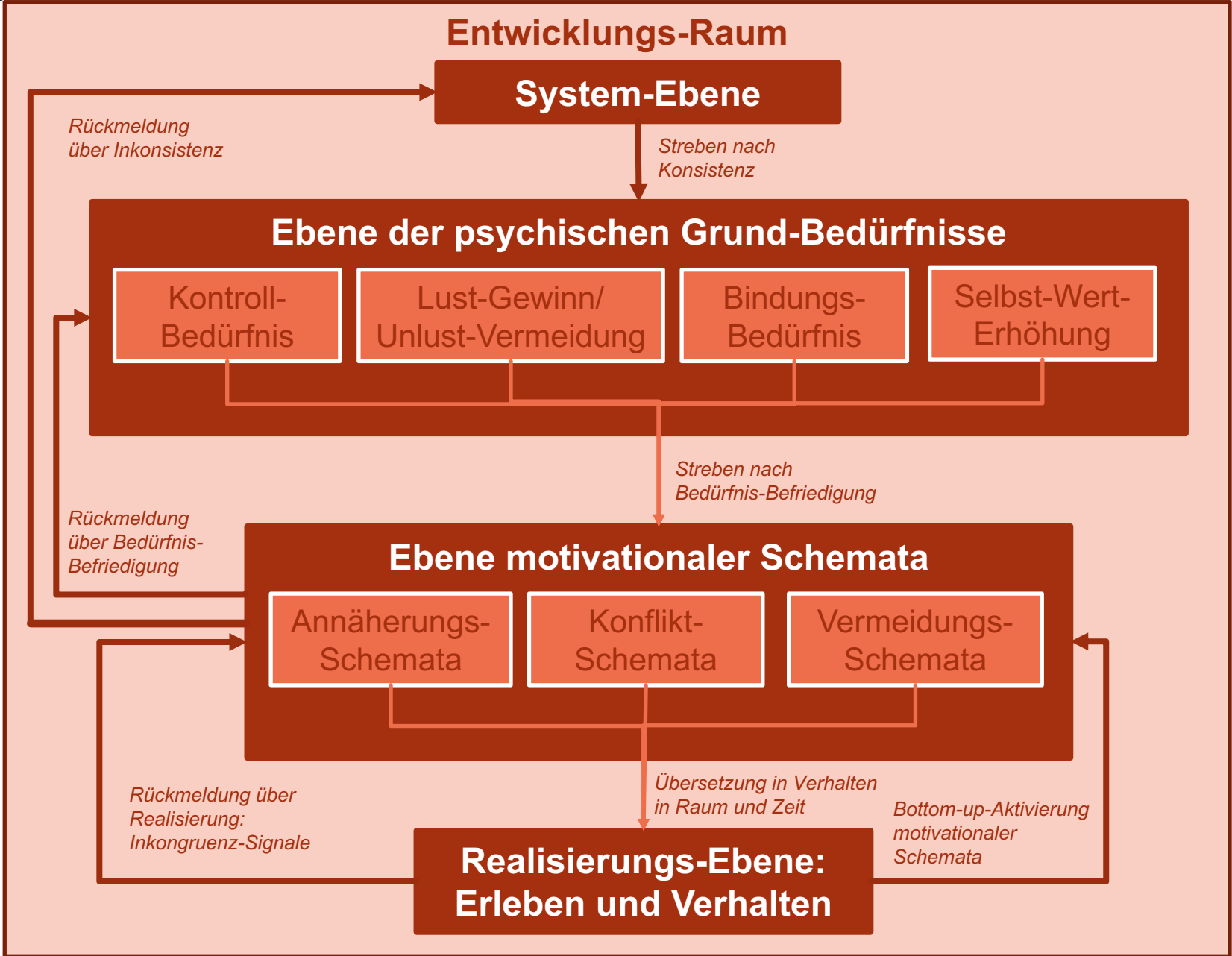
→ kurzfristiger Effekt (state)

..... → längerfristiger, habitueller Effekt (trait)

# Psychisches Geschehen: Modell 2

Konsistenz meint Übereinstimmung, im Bewusstsein als Stimmigkeit und im Körper als Entspannung erlebt.

Bottom-up-Aktivierung motivationaler Schemata meint, dass uns erst im Zusammenhang mit der konkreten Praxis, dem konkreten Tun bewusst wird, was wir eigentlich wollen oder nicht wollen. Aus dem Grunde ist die Realisierungs-, Handlungs- oder Gestaltungs-Ebene so zentral für das Lernen.



Von der System-Ebene aus erfolgt gleichsam eine Gesamtschau auf die Bedürfnis-Lage. Hier können Unvereinbarkeiten, Widersprüche, Paradoxien schmerzlich oder heilsam bewusst werden.

Auf der Bedürfnis-Ebene werden nur die vier psychosozialen Grund-Bedürfnisse genannt, wenngleich auch andere Bedürfnisse wirksam sind.

Konflikt-Schemata entstehen im Spannungsfeld von Intention (Wollen) und Vermeidung.

- ▶ Betrachtet man das Modell als Ganzes, gibt es **zwei „Beweger“ des psychischen Geschehens: das Streben nach Kongruenz bzw. das Vermeiden von Inkongruenz und das Streben nach Konsistenz bzw. nach Vermeiden von Inkonsistenz.**  
Inkonsistenz ist dadurch gekennzeichnet, dass sich die gleichzeitig aktivierten psychischen Prozesse in ihrem Ablauf gegenseitig behindern. Wenn man Inkongruenz als eine spezifische Form der Inkonsistenz betrachtet, weil gleichzeitig miteinander unvereinbare Prozesse, nämlich Ziele, Erwartungen und reale Wahrnehmungen aktiviert sind, erscheint das Streben nach Konsistenz als die eigentlich bewegende Kraft im neuronalen/psychischen Geschehen.
- ▶ Die Grund-Bedürfnisse definieren die Kriterien, nach denen sich Konsistenz im psychischen Geschehen zu bemessen hat. Sie sind gewissermaßen Vorgaben, die die Evolution dem menschlichen psychischen System gemacht hat. Wenn es diese Vorgaben erfüllt, gedeiht der Mensch, fühlt er sich wohl, ist er bei guter Gesundheit und wird er sich mit höherer Wahrscheinlichkeit reproduzieren.  
Eine gute Befriedigung der Grund-Bedürfnisse kann nur erreicht werden, wenn das Individuum flexible, erfolgreiche Mechanismen der Konsistenz-Regulation entwickelt.
- ▶ Das **Streben nach Konsistenz bzw. das Verhindern oder die Reduktion von Inkonsistenz** wird nur ausnahmsweise als bewusstes Ziel oder Motiv erlebt. Konsistenz-Regulation findet **ganz überwiegend unbewusst** statt und durchzieht so sehr das ganze psychische Geschehen, dass es angemessen erscheint, von einem obersten oder pervasiven (durchdringenden) Regulations-Prinzip im psychischen Geschehen zu sprechen.
- ▶ Weil systeminterne Inkonsistenz einer guten Bedürfnis-Befriedigung abträglich ist, kann man davon ausgehen, dass ein psychisches System im Verlaufe seiner Entwicklung Mechanismen herausbildet, die drohende Zustände zu großer Inkonsistenz verhindern oder, wenn sie eingetreten sind, herabregulieren.
- ▶ Für solche **Konsistenz-Sicherungs-Mechanismen** sind unterschiedliche Begriffe gebildet worden, wie z. B. Schutz- oder Abwehr-Mechanismen, Coping (Bewältigungs-Strategie) oder Emotions-Regulation.

Das Erleben und Verhalten eines Menschen wird unmittelbar von seinen motivationalen Schemata bestimmt. Auf dieser Ebene des Modells entstehen im Verlaufe der Interaktionen des Individuums mit seiner Umgebung kontinuierlich Wahrnehmungen darüber, inwieweit die jeweils aktivierten motivationalen Ziele erreicht (Kongruenz) oder verfehlt (Inkongruenz\*) werden. Kongruenz geht mit positiven Emotionen, Inkongruenz mit negativen Emotionen einher.

- Überwiegt die Vermeidung gegenüber der Annäherung, entstehen Inkongruenz-Signale bezüglich der unerfüllten Annäherungs-Ziele. In diesem Falle besteht Annäherungs-Inkongruenz.
- Wenn es nicht gelingt, die befürchteten Erfahrungen zu vermeiden, wenn also das Schlimme wirklich eintritt, entsteht Vermeidungs-Inkongruenz.
- Annähernde und vermeidende Tendenzen können auch gleichzeitig aktiviert sein und sich gegenseitig hemmen. In diesem Fall kann man von einem motivationalen Konflikt (motivationale Diskordanz\*\*) sprechen. Es kommt zu Inkongruenz-Signalen bezüglich annähernder und vermeidender Ziele.
- Diskordanz kann auch zwischen gleichzeitig aktivierten Annäherungs-Zielen bestehen. Daraus ergeben sich Annäherungs-Annäherungs-Konflikte.
- Oder Diskordanz besteht zwischen Vermeidungs-Zielen. Daraus ergeben sich Vermeidungs-Vermeidungs-Konflikte.

Die zielorientierte Aktivität, die Inkongruenz-Signale und die sie begleitenden Emotionen können im expliziten oder impliziten Funktions-Modus, also bewusst oder unbewusst, ablaufen.

***Wiederholte Verfehlung der Annäherungs- oder Vermeidungs-Ziele führt zu einem hohen Inkongruenz-Niveau mit einem erhöhten Pegel negativer Emotionen (z. B. Angst, Enttäuschung, Ärger), zu einem komplexen Disstress-Zustand.***

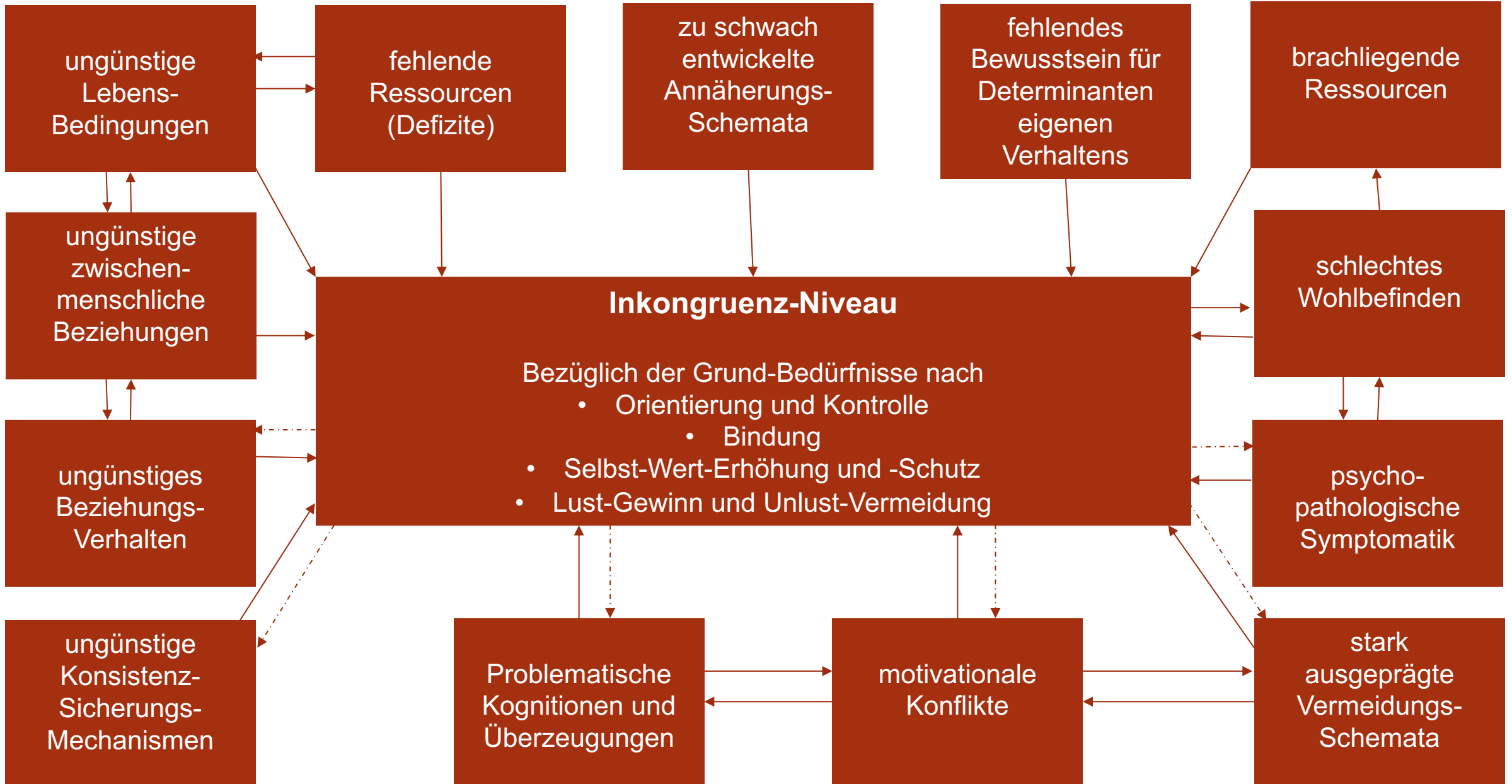
\* Inkongruenz meint die Nichtübereinstimmung der realen Erfahrungen mit den aktivierten motivationalen Zielen.

\*\* Diskordanz meint die Nichtvereinbarkeit zweier oder mehrerer gleichzeitig aktivierter motivationaler Tendenzen.

# Inkongruenz-Niveau

—▶ trägt/tragen bei zu

- - -▶ begünstigen Ausbildung und Aufrechterhaltung



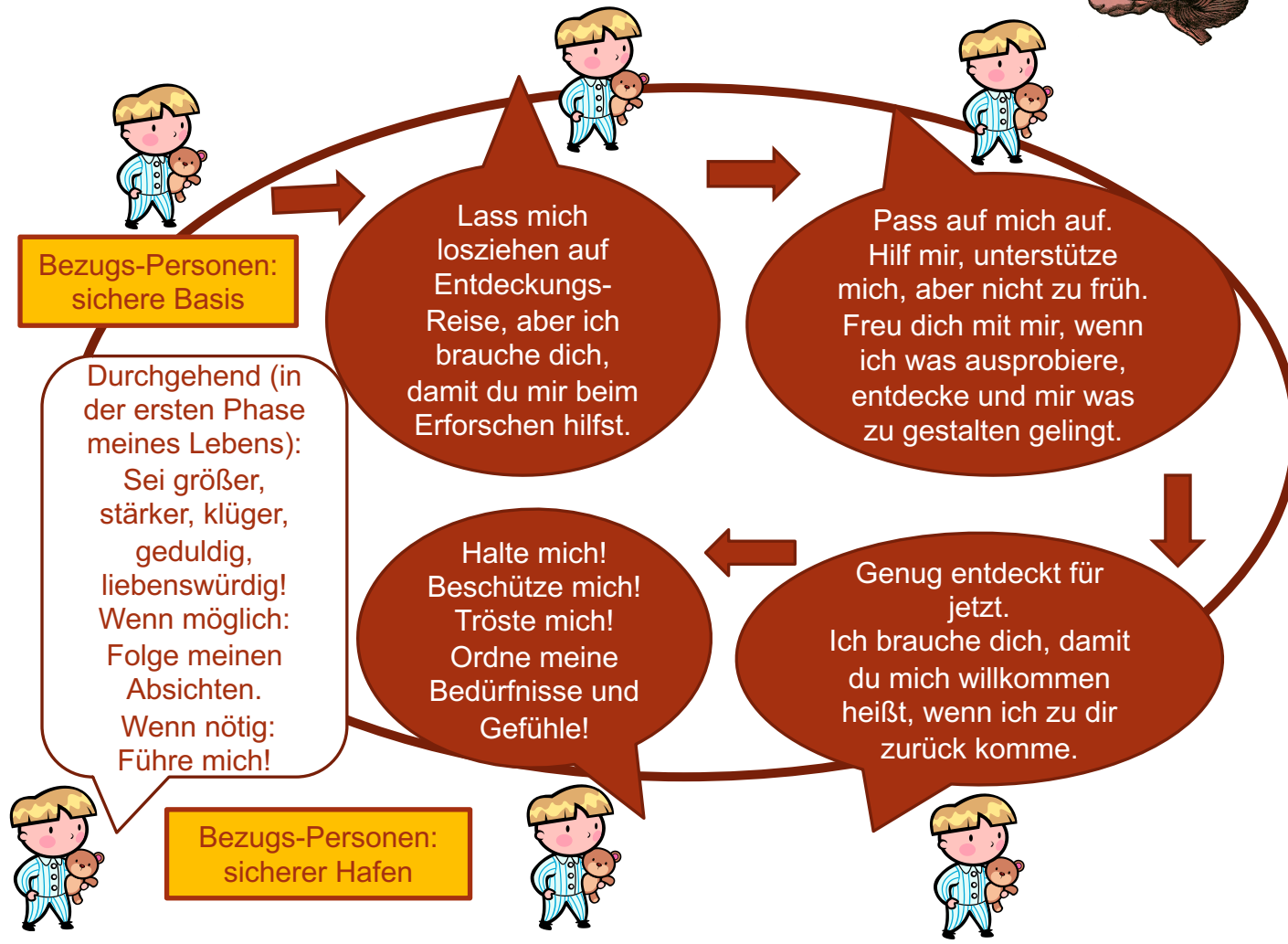


# Erläuterungen zum Modell 2: Ebene motivationaler Schemata ZE

- Betrachtet man das Modell als Ganzes, gibt es zwei „Beweger“ des psychischen Geschehens: das Streben nach Kongruenz und das Streben nach Konsistenz.
- Motivationale Schemata sind die Mittel, die das Individuum im Laufe seines Lebens entwickelt, um seine Grund-Bedürfnisse zu befriedigen und sie vor Verletzung zu schützen.  
Entsprechend gibt es annähernde und vermeidende motivationale Schemata.
  - Wächst ein Mensch in einer Umgebung auf, die ganz auf die Befriedigung seiner Bedürfnisse eingestellt ist, wird er hauptsächlich annähernde motivationale Ziele entwickeln und erwirbt viel Erfahrung mit ihrer positiven Befriedigung. Dazu gehören entsprechende Erwartungen und ein differenziertes Verhaltens-Repertoire zur Realisierung der Ziele unter verschiedenen Bedingungen.
  - Wächst ein Mensch dagegen in einer Umgebung auf, in der seine Grund-Bedürfnisse immer wieder verletzt, bedroht oder enttäuscht werden, entwickelt er Vermeidungs-Schemata, um sich vor weiteren Verletzungen zu schützen. In einer tatsächlich verletzenden Umgebung kann Vermeidung als angepasstes Verhalten angesehen werden. Stark ausgeprägte Vermeidungs-Schemata verstellen jedoch später den Weg zur positiven Bedürfnis-Befriedigung auch in Situationen, die eigentlich für Befriedigung geeignet wären, weil die Situationen eher die besser gebahnten vermeidenden als annähernden Tendenzen aktivieren.
- Motivationale Schemata eines Menschen sind Mittel zur Konsistenz-Regulation. Immer wenn ein Zustand von Inkongruenz auftritt, werden mit den betreffenden Zielen auch die Mittel, Pläne, Verhaltens-Weisen aktiviert, die sich bisher als geeignet erwiesen haben, Inkongruenz unter den gegebenen Bedingungen herabzuregulieren.



Die Grafik veranschaulicht den Regel-Kreis frühkindlicher Exploration.



## Neuroplastizität:

Das Gehirn wird so, wie man es mit **Begeisterung** benutzt.

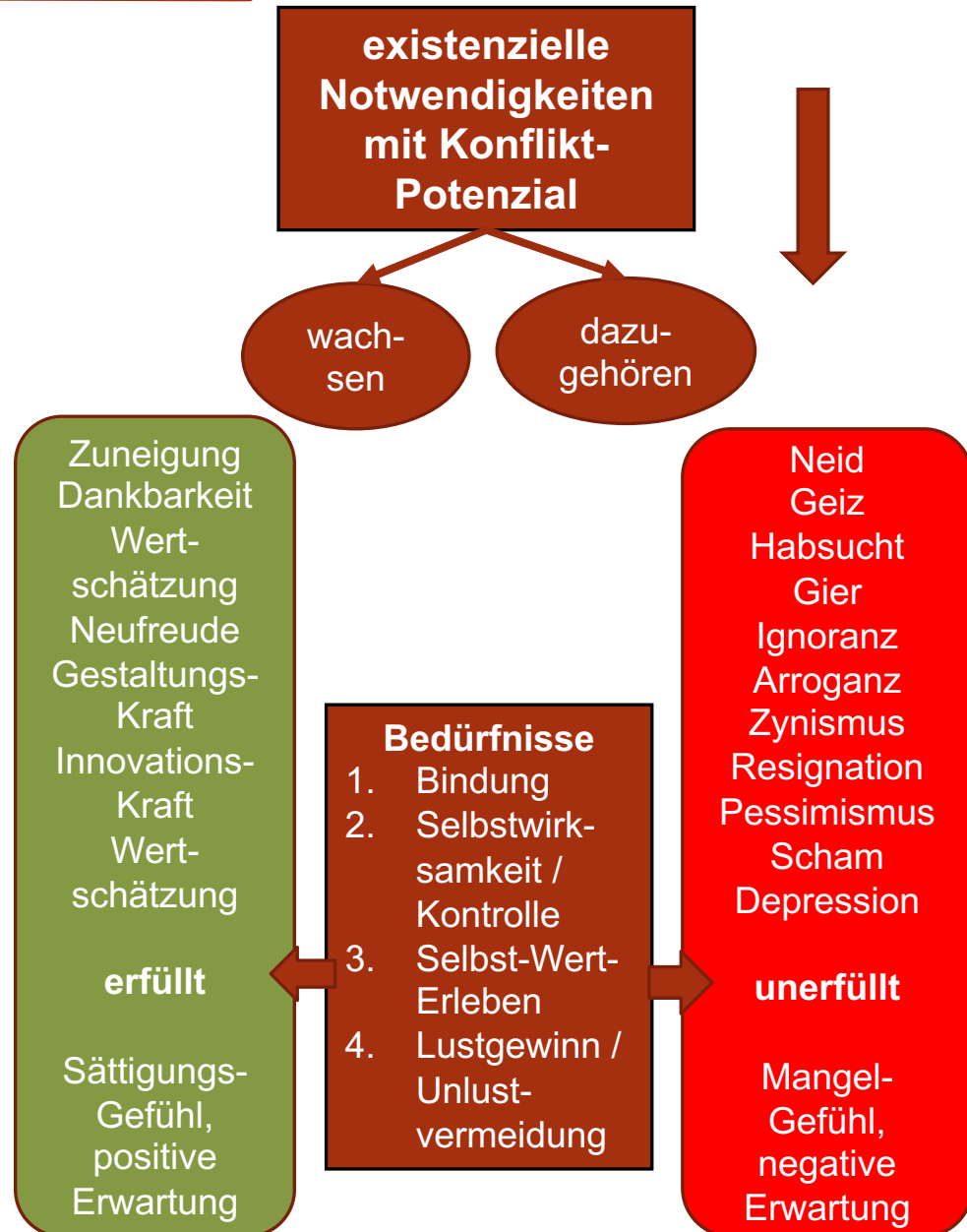
Es gilt also, die Begeisterung zu wecken, die emotionalen Zentren im Mittel-Hirn zu aktivieren, damit diese neuroplastische Botenstoffe (z. B. Dopamin) als Düngemittel für Neuerschaltungen aktivieren.

Wir haben meist keine Lern-Probleme, sondern Begeisterungs-Probleme.

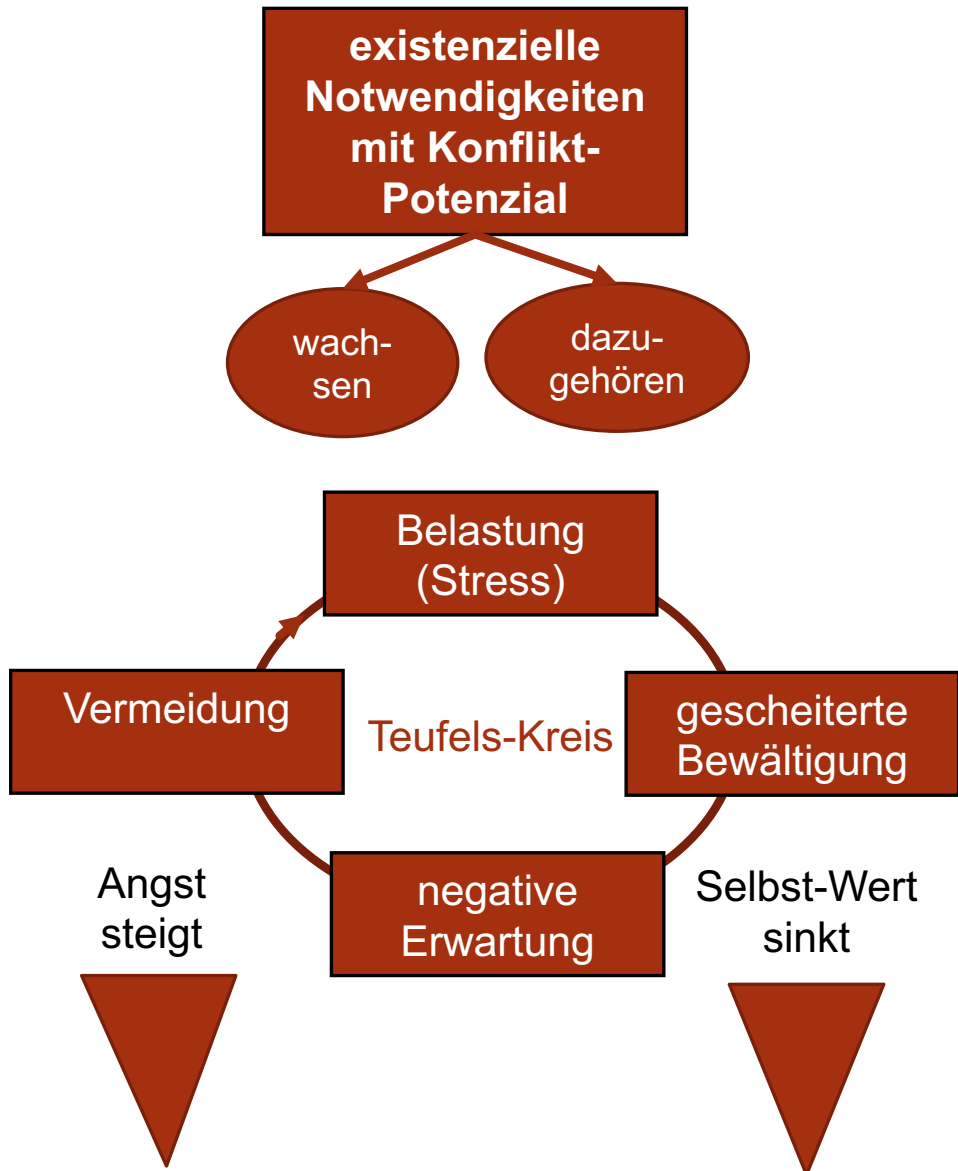
## Damit die Hirn-Potenziale aktiviert werden, muss **Lernen mit dem Gefühls-Erleben** gekoppelt werden,

- dass es Spaß/Freude macht, sich die Welt zu erschließen,
- dass es großartig ist, immer wieder Neues (Differenzierungen und Zusammenhänge) zu entdecken,
- dass es nichts Schöneres gibt, als als kleiner Entdecker/Forscher und Gestalter/Künstler in dieses Leben hinein und durch dieses Leben gehen.

# Haltungen 1



- Alle in einem ähnlichen Kontext gemachten Erfahrungen im Leben verdichten sich zu **Haltungen, zum Habitus**, z. B. zur Haltung gegenüber dem Lernen, den Lehrenden, den Lehrenden und der Schule. Welche Erfahrungen machten wir im Leben und welche Haltung (**gedanklich** als Einstellungen, **körperlich** als Stabilisierung/Verklebung des Faszien-Systems, **gefühlsmäßig** als Grundgestimmtheit und als Emotions-Bevorzugung oder Emotions-Ausblendung/Abspaltung) resultierte daraus.
- **Man entwickelt eine Potential-Entfaltung-Haltung**, man bleibt ein Leben lang lernfähig aus sich heraus, wenn man die Erfahrung macht,
  - dass Neues zu entdecken großartig ist,
  - dass man gebraucht und anerkannt wird und
  - dass es nicht Schöneres gibt, als mit anderen gemeinsam etwas Nützliches, Schönes und Wertvolles zu gestalten.
- Sind jedoch Lern-Prozesse mit negativen Gefühlen gekoppelt, dann ist es schwer, Lern-Bereitschaft zu aktivieren, einen Menschen zum Neulernen **einzuladen, zu ermutigen oder zu inspirieren**, das Gehirn in anderer Weise als der gewohnten zu nutzen, eine neue Erfahrung machen zu wollen.
- Dazu muss man Menschen einladen, zu zeigen, dass sie etwas können. Sie müssen etwas leisten, Verantwortung für etwas Sinnvolles übernehmen dürfen. Um jemanden einzuladen, zu ermutigen, zu begeistern, muss man selbst mutig sein zum Lernen und begeistert sein von dem, was man tut.



- Gelingt es nicht, Menschen zu Lern-Bereitschaft, zur Öffnung für das Neue zu ermutigen, so geraten sie in einen **Teufels-Kreis** (circulus vitiosus) aus Belastung ⇒ gescheiterter Bewältigung ⇒ negativer Erwartung (Pessimismus, Resignation) ⇒ Vermeidung
- Um das aushalten zu können, mit dieser Haltung weder zu wachsen noch dazugehören, um eine **innere Stimmigkeit** zwischen Selbst-Erleben und Erleben im Außen wieder herzustellen, muss man sich selbst einreden, dass man zu blöd ist, dass man nichts kann.
- Man ist im negativen Teufels-Kreis des Pessimismus mit seinen sich selbst erfüllenden Prophezeiungen gefangen („Hab ich doch gleich gesagt, dass daraus/mit mir nichts wird.“).
- Jemanden (Kinder, Schüler/-innen, Lernende) abzuwerten und den Raum für Gefühle der Isolation, Irritierbarkeit, Ängstlichkeit oder des Ärgers zu öffnen, gelingt Autoritäts-Personen (Eltern, Lehrenden, Vorgesetzten) zumeist recht leicht.
- Lehrende sollten sich zur Vermeidung von Vermeidung bei den Lernenden einen Leitungs-Stil, eine Haltung aneignen, den man als unterstützende Leitung (supportive leadership) bezeichnet, d. h. die Lernenden zu unterstützen, ihre kreativen und konstruktiven Potenziale zu entfalten. Um in Beziehung zu den Lernenden zu gehen, müssen Lehrende die Lernenden mögen.

# Stimmigkeit und Bedürftigkeit (S+B)

- Bedürfnisse – unsortiert und unvollständig
- Bedürfnisse von A bis Z
- Bedürfnis-Modell 1: Haupt-Motivations-Systeme
- Bedürfnis-Modell 2: Vier Bedürfnis-Felder
- Bedürfnis-Modell 3: Neun Schlüssel-Bedürfnisse und Wege zu ihrer Befriedigung
- Bedürfnis-Modell 4: Psychosoziale Grund-Bedürfnisse

# Bedürfnisse – unsortiert und unvollständig



Bedürfnissen stehen als Antriebs-Kraft hinter unseren Körper-Empfindungen, Gefühlen und Gedanken.



# Bedürfnisse von A bis Z

## A

Achtung  
Akzeptanz  
Allverbundenheit  
Anerkennung  
Aufmerksamkeit  
Ausgewogenheit  
Austausch  
Authentizität  
Autonomie  
B  
Bedeutung  
Befriedigung  
Beständigkeit  
Bewegung  
Bewusstheit  
Bildung  
Bindung  
D  
Dankbarkeit  
E  
Echtheit  
Effektivität  
Ehrlichkeit  
Eigenständigkeit  
Einbezogen sein  
Einfluss  
Einfühlsamkeit  
Engagement  
Entfaltung  
Entspannung  
Entwicklung  
Erfahrung

## Erfolg

Erforschen  
Erfüllung  
Erholung  
Erkunden  
Ernährung  
Ernst genommen  
werden

## F

Feiern  
Freiheit  
Freude  
Freundschaft  
Frieden

## G

Ganzheit  
Geborgenheit  
Gehört und gesehen  
werden

Gelassenheit

Geltung

Gemeinschaft

Genuss

Gerechtigkeit

Gesundheit

Getragen und  
gehalten werden

Glück

## H

Harmonie  
Herausforderung  
Humor

## I

Identität  
Individualität  
Inspiration  
Integrität  
Intimität

## K

Klarheit  
Können  
Kongruenz  
Kontakt  
Kreativität

## L

Lebens-Erhaltung  
Liebe  
Lust

## M

Menschlichkeit  
Mitgefühl

Mut

## N

Nähe  
Natur  
Neuschöpfung

## O

Offenheit  
Optimismus  
Ordnung

## P

Privatsphäre

## R

Respekt  
Rücksichtnahme  
Rückzug  
Ruhe

## S

Sättigung  
Selbst-Achtung  
Selbst-Aktualisierung  
Selbst-Bestimmung  
Selbst-Entfaltung  
Selbst-Kontrolle  
Selbst-Verantwortung  
Selbst-Vertrauen  
Selbst-Verwirklichung  
Selbstwert-Erhöhung  
Selbst-Wirksamkeit

Schlaf

Schutz

Sexueller Erregung

Sicherheit (emotional  
und körperlich)

Sinn-Schaffung

Sinnlichkeit

Souveränität

Sozialkontakt

Spaß

Spiel

Spiritualität

Stärke

Stimmigkeit

Struktur

## T

Teilhabe  
Tiefe  
Toleranz

## U

Unterstützung  
Unlust-Vermeidung

## V

Verantwortung  
Verbindlichkeit  
Verbundenheit  
Verlässlichkeit  
Verständigung  
Verständnis

Verstehen

Vertrauen

## W

Wachstum  
Wahrgenommen werden  
Wahrhaftigkeit  
Wärme

Wertschätzung

Wissen

Würde

Würdigung

## Z

Zärtlichkeit  
Zeit sinnvoll nutzen  
Zielstrebigkeit  
Zugehörigkeit  
Zurückweisen dürfen  
Zuwendung  
Zwischenmenschlichkeit

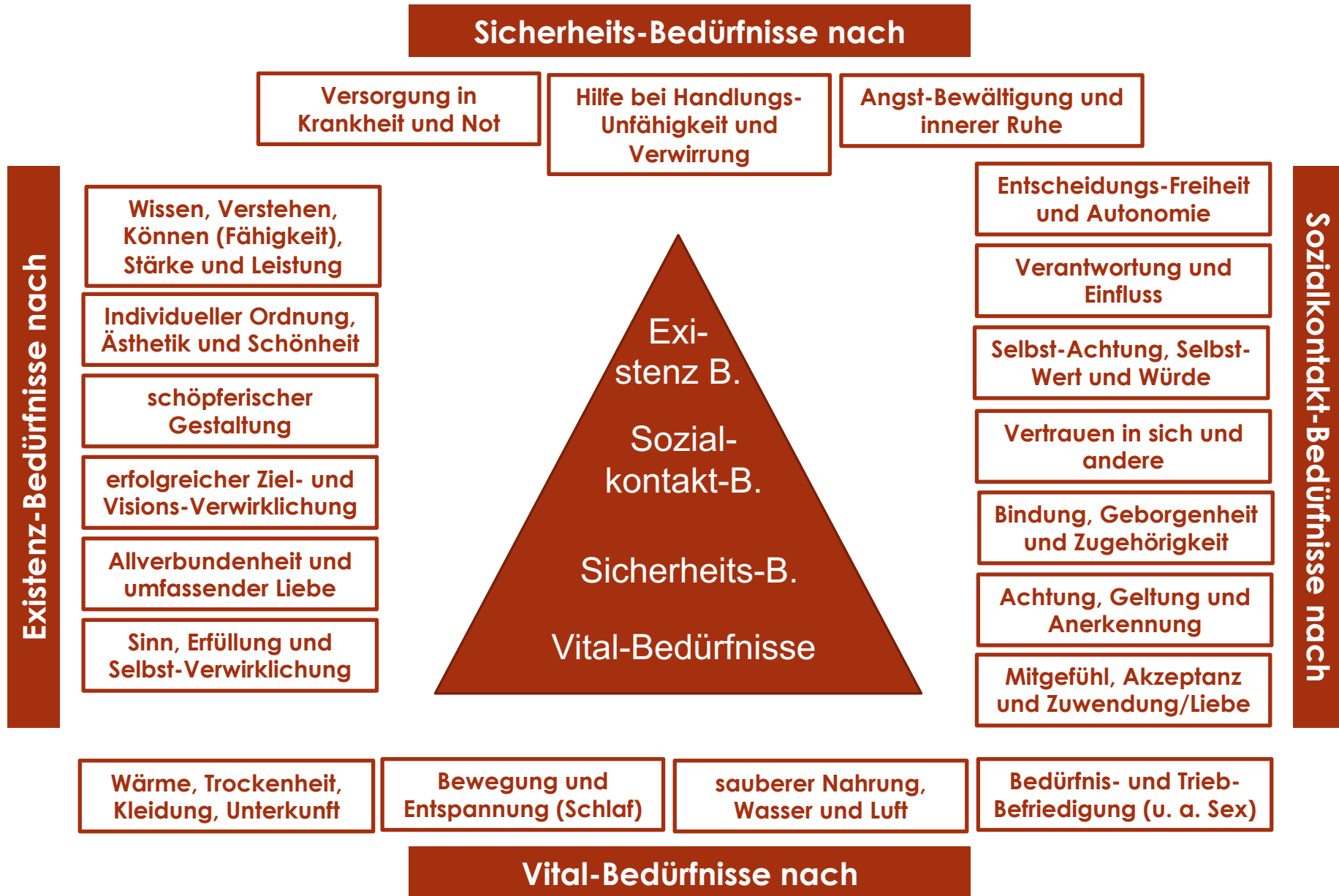
# Bedürfnis-Modell 1: Haupt-Motivations-Systeme \*

\* frei nach Lichtenberg, Stern, Maslow, Grawe

- 1. Psychophysiologisches System:** Bedürfnis nach psychischer Regulierung physiologischer Erfordernisse wie Nahrung, Schlaf, taktile Stimulierung und Wärme
- 2. Explorations-System:** Bedürfnis nach Autonomie in Grenzen, nach Freiheit und Raum zur Erkundung der Innen- und Außen-Welt, nach Selbst-Kontrolle der Emotionen, Gedanken, Bewegungen, nach Selbst-Behauptung und Kompetenz  
verbunden mit den frühen Bewegungen des Greifens, Tastens und Krabbelns
- 3. Bindungs-System:** Bedürfnis nach Zwischenmenschlichkeit (Intersubjektivität), nach Unterstützung und Schutz, nach Geborgenheit und Verbundenheit und – später – Zugehörigkeit, danach, wahrgenommen zu werden (Aufmerksamkeit), sowie nach Kontrolle und Regulierung des intersubjektiven Raumes (der Sozial-Prozesse) und der Mitwelt-Einflüsse (der Natur-Prozesse)  
verbunden mit den frühen Bewegungs-Themen, getragen und gehalten zu werden
- 4. Aversives System:** Bedürfnis, mit Ablehnung und Zurückweisung zu reagieren, mit Antagonismus (Widerstreit) oder Rückzug  
verbunden mit frühen Bewegungen des Abstemmens, Wegdrehens und Schreiens
- 5. Sensuell-sexuelles System:** Bedürfnis nach sinnlichem Genuss, also Lust zu gewinnen und Unlust zu vermeiden, und sexueller Erregung  
verbunden mit den Bewegungen des sinnlich anregenden Berührens
- 6. Wert- und Sinn-System:** Bedürfnis nach Selbst-Wert-Erhöhung, Selbst-Aktualisierung und Selbst-Verwirklichung sowie nach Sinn-Schaffung und Allverbundenheit in Bezug auf Menschheit, Mitwelt und Kosmos (Evolution)



# Bedürfnis-Modell 2: Vier Bedürfnis-Felder (4BF)



# Vital-Bedürfnisse

- ▶ Vital-Bedürfnisse sind beispielsweise die nach Wärme, Kleidung und Unterschlupf, nach sauberer Atem-Luft, Durst-Stillung und Sättigung, nach Bewegung, Entspannung, Erholung und Schlaf, nach Trieb-Befriedigung und Sexualität.
- ▶ Für die Gestaltung der Lern- und Arbeits-Situationen in Gemeinschaften bedeutet Beachtung der Vital-Bedürfnisse, folgende Fragen zu klären:
  - ▶ Habe ich dafür gesorgt, dass der Raum gut gelüftet, nicht zu warm und nicht zu kalt ist?
  - ▶ Atme ich tief und ruhig?
  - ▶ Habe ich dafür gesorgt, satt, aber nicht zu satt zu sein?
  - ▶ Habe ich für längere Gespräche Essen und Trinken bereitgestellt?
  - ▶ Was weiß ich über meinen Körper, z. B. über meinen Biorhythmus? Achte ich darauf?
  - ▶ Habe ich für ausreichend Bewegung und Pausen gesorgt?
  - ▶ Ist mir klar, welchen Einfluss die verschiedenen Drogen (z. B. Alkohol, Zigaretten, Kaffee, Tabletten) auf mein Verhalten haben und gehe ich mit ihnen so um, dass sie mich nicht am Verstehen der anderen hindern?
  - ▶ Wie stark lähmen oder beflügeln eigentlich befriedigte oder unbefriedigte erotische und sexuelle Wünsche mein derzeitiges Leben?

- ▶ Sicherheits-Bedürfnisse richten sich beispielsweise auf eine feste Unterkunft, regelmäßige und ausreichende Einkünfte zur Finanzierung von Wohnen und Ernährung, Gewährleistung der Versorgung und Betreuung im Krankheitsfall und im Alter und einen gesicherten Arbeitsplatz.
- ▶ Für die Gestaltung der Lern- und Arbeits-Situation bedeutet dies, folgende Fragen zu klären:
  - ▶ Ist die finanzielle Situation der Mitglieder in der Institution/ Gemeinschaft geklärt und gesichert?
  - ▶ Sind ihre Lebens-Umstände soweit geordnet, dass Existenz-Ängste um sich und ihre Familie realistisch nicht nötig sind?
  - ▶ Weiß die/der andere, wozu das, was wir hier lernen und arbeiten, für ihn/sie gut ist?

- Sozialkontakt-Bedürfnisse bewegen Menschen unter anderem dazu sympathisch gefunden und gemocht zu werden, geliebt und gebraucht zu werden, befreundet zu sein und irgendwo dazuzugehören, angesehen und anerkannt zu sein, Einfluss nehmen zu können, also selbstwirksam zu sein, wichtig zu sein und Aufmerksamkeit zu erhalten, gute, erfolgreiche Arbeit leisten zu dürfen, Karriere machen zu können.
- Für die Gestaltung der Lern- und Arbeits-Situationen bedeutet dies, folgende Fragen zu klären:
  - Lasse ich genügend Zeit, gebe ich genügend Raum, damit die/der andere offen über sie/ihn Bedrückendes oder Erfreuendes zu reden kann?
  - Haben wir während der Lehr-Lern-Prozesse, vor und nachher ausreichend Gelegenheit, uns auch persönlich und privat kennenzulernen?
  - Trage ich als Lehrende(r)/Leitende(r) durch Offenheit, Ehrlichkeit und Freundlichkeit zu einem vertrauensfördernden, wenig ängstigenden Gesprächs-Klima bei?
  - Gebe ich der anderen Person Gelegenheit zu zeigen, wer sie ist und was sie kann?
  - Beziehe ich sie aktiv in die gemeinsame Lösung wichtiger Probleme ein?
  - Gebe ich ihr zu verstehen, dass ich sie für kompetent für die Klärung der Angelegenheiten ihres Lebens halte?
  - Mache ich ihr andererseits auch deutlich, was nur ich zu entscheiden habe, damit kein sozialer Mischmasch entsteht?

- ▶ Existenz-Bedürfnisse richten Menschen beispielsweise darauf aus, Sinn im Leben zu suchen, Nützliches zu lernen und sich mit seinen Begabungen entfalten zu können, sein Schicksal zu verwirklichen, die besonderen Fähigkeiten entwickeln zu können, schöpferisch zu sein, sich geistig und künstlerisch zu betätigen, sich in seiner Arbeit zu verwirklichen, ein nützlicher Teil der Gesellschaft zu sein, sich in der Reproduktion durch Nachkommen zu verwirklichen.
- ▶ Für die Gestaltung der Lern- und Arbeits-Situationen bedeutet dies, folgende Fragen zu klären:
  - ▶ Frage ich die Lernenden zwischendurch nach seinen Wünschen, Interessen, Vorstellungen und Visionen und beziehe ich diese ernsthaft in den Entscheidungs-Prozess ein?
  - ▶ Lasse ich die Entscheidung in eigenen Angelegenheiten bei dem Gegenüber?
  - ▶ Unterstütze ich mein Gegenüber bei der Verwirklichung eines sinnvollen, erfüllten und gesunden Lebens?

- ▶ Der amerikanische Psychologe Maslow unterschied vier Bedürfnis-Gruppen beim Menschen, die zumeist in Form einer Pyramide dargestellt werden.
- ▶ Lebens- und entwicklungsfeindlich ist im Hinblick auf Bedürfnisse eine Unterscheidung in positive Bedürfnisse, die zu haben und auszuleben gesellschaftskonform ist, und negative Bedürfnisse, deren Existenz in unserer Gesellschaft nicht toleriert und tabuisiert wird.  
Erst die Anerkennung aller Bedürfnisse - was nicht einschließt, dass sie alle sofort und jederzeit befriedigt werden müssen oder können - schafft uns Souveränität, befreit uns von dem Zwang, uns an Manipulatoren auszuliefern, indem wir deren Versprechen glauben wollen, über den Konsum von Ersatz-Angeboten (Surrogaten) unsere eigentlichen Bedürfnisse befriedigen zu können.
- ▶ Welche der Bedürfnisse wurden in deiner Herkunftsfamilie wie beachtet und wertgeschätzt? (Schreibe den Akzeptanz-Wert in die Klammer. Eins ist niedrig, zehn ist hoch.)
  - ▶ Existenz-Bedürfnisse ( )
  - ▶ Sicherheits-Bedürfnisse ( )
  - ▶ Vital-Bedürfnisse ( )
  - ▶ Sozialkontakt-Bedürfnisse ( )
- ▶ Welchen Bedürfnis-Bereich schätzt du heute wie sehr wert?
  - ▶ Existenz-Bedürfnisse ( )
  - ▶ Sicherheits-Bedürfnisse ( )
  - ▶ Vital-Bedürfnisse ( )
  - ▶ Sozialkontakt-Bedürfnisse ( )

# Bedürfnis-Modell 3: Neun Schlüssel-Bedürfnisse und Wege zu ihrer Befriedigung (BWB)

nach Manfred A. Max-Neef

1. Materielle Grundlage zur Lebens-Erhaltung
  2. Sicherheit und Schutz
  3. Zuwendung und Liebe
  4. Verständigung und Verständnis
  5. Teilhabe und Mitgestaltung
  6. Erholung und Spiel
  7. Neuschöpfung und Entwicklung
  8. Sinnggebung und Identität
  9. Eigenständigkeit und Freiheit
- Fragen zur Bedürfnis-Befriedigung
  - Bedürfnis-Befriedigung durch Wege der Gewalt oder Zerstörung
  - Wege der Schein-Bedürfnis-Befriedigung
  - Wege einschränkender Bedürfnis-Befriedigung
  - Wege singulärer Bedürfnis-Befriedigung
  - Wege synergetischer Bedürfnis-Befriedigung

<b>Sein: Lebens-Qualitäten von Individuen und Gruppen</b>	<b>Haben: Sachverhalte als Einrichtungen, Normen, Wirkfaktoren</b>	<b>Tun: Individuelle und kollektive Handlungen, (Inter-) Aktionen</b>	<b>Mitwelt-Bezug: räumliche und zeitliche Kontexte</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ körperliche und geistige Gesundheit</li><li>❖ Fähigkeit zur Anpassung der Welt an sich (Allopoiese)</li><li>❖ Fähigkeit zur Anpassung von sich an die Welt (Autopoiese)</li><li>❖ Herstellung innerer und äußerer Gleichgewichte (Balance) zum Zwecke der Selbst-Regulation</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Nahrung</li><li>❖ Obdach</li><li>❖ Arbeit</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ sich oder andere ernähren</li><li>❖ sich fortpflanzen</li><li>❖ ruhen und erholen</li><li>❖ arbeiten</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Sozial-Situationen</li><li>❖ Arbeits- und Berufs-Welt</li><li>❖ Selbstständigkeit</li><li>❖ Lohn-Abhängigkeit</li></ul>



<b>Sein: Lebens-Qualitäten von Individuen und Gruppen</b>	<b>Haben: Sachverhalte als Einrichtungen, Normen, Wirkfaktoren</b>	<b>Tun: Individuelle und kollektive Handlungen, (Inter-) Aktionen</b>	<b>Mitwelt-Bezug: räumliche und zeitliche Kontexte</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Fürsorge</li><li>❖ Anpassungs-Fähigkeit</li><li>❖ Autonomie</li><li>❖ Balance</li><li>❖ Solidarität</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Versicherungen</li><li>❖ Ersparnisse</li><li>❖ Soziale Sicherheit durch Gesetze und Rechtsstaatlichkeit</li><li>❖ Gesundheits-Wesen</li><li>❖ Familie</li><li>❖ Soziales Netzwerk</li><li>❖ Arbeit</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ kooperieren</li><li>❖ vorsorgen</li><li>❖ planen</li><li>❖ sich um sich und andere kümmern</li><li>❖ heilen</li><li>❖ unterstützen und helfen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Behausung</li><li>❖ Sozial-Umfeld</li><li>❖ Lebens-Raum mit Aufenthalts-Orten</li></ul>

<b>Sein: Lebens-Qualitäten von Individuen und Gruppen</b>	<b>Haben: Sachverhalte als Einrichtungen, Normen, Wirkfaktoren</b>	<b>Tun: Individuelle und kollektive Handlungen, (Inter-) Aktionen</b>	<b>Mitwelt-Bezug: räumliche und zeitliche Kontexte</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Selbst-Achtung</li><li>❖ Solidarität</li><li>❖ Respekt</li><li>❖ Toleranz</li><li>❖ Großzügigkeit</li><li>❖ Empfänglichkeit und Ansprechbarkeit</li><li>❖ Leidenschaft</li><li>❖ Entscheidung</li><li>❖ Sinnlichkeit</li><li>❖ Sinn für Humor</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Freundschaften</li><li>❖ Familien</li><li>❖ Partnerschaften</li><li>❖ Beziehung zur Natur</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ sich lieben</li><li>❖ liebkosen</li><li>❖ Gefühle ausdrücken</li><li>❖ teilen und mitteilen</li><li>❖ sich kümmern</li><li>❖ pflegen</li><li>❖ wertschätzen</li><li>❖ sich und andere achten</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Privatsphäre</li><li>❖ Intimsphäre</li><li>❖ Zuhause</li><li>❖ Raum für Zweisamkeit oder Gemeinschaft</li></ul>

<b>Sein: Lebens-Qualitäten von Individuen und Gruppen</b>	<b>Haben: Sachverhalte als Einrichtungen, Normen, Wirkfaktoren</b>	<b>Tun: Individuelle und kollektive Handlungen, (Inter-) Aktionen</b>	<b>Mitwelt-Bezug: räumliche und zeitliche Kontexte</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ kritisches Bewusstsein</li><li>❖ Selbst- und Menschen-Kennntnis</li><li>❖ Sensitivität</li><li>❖ Empathie/ Einfühlung</li><li>❖ Mitgefühl</li><li>❖ Interesse an sich und anderen</li><li>❖ Erstaunen</li><li>❖ Diszipliniiertheit</li><li>❖ Intuition</li><li>❖ Vernunft</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Bibliotheken</li><li>❖ Literatur</li><li>❖ Methodik</li><li>❖ Bildungs- und Erziehungs-Wesen</li><li>❖ Lehrende</li><li>❖ Kommunikations-Methoden und -Wege</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ untersuchen</li><li>❖ erforschen</li><li>❖ erkunden</li><li>❖ ergründen</li><li>❖ experimentieren</li><li>❖ ausbilden</li><li>❖ analysieren</li><li>❖ betrachten und beobachten</li><li>❖ zuhören</li><li>❖ sinnentnehmend lesen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Treffpunkte</li><li>❖ Möglichkeiten zur Gestaltung von Interaktion</li><li>❖ Schulen</li><li>❖ Hochschulen</li><li>❖ Gruppen</li><li>❖ Gemeinschaften</li><li>❖ Familie</li></ul>

<b>Sein: Lebens-Qualitäten von Individuen und Gruppen</b>	<b>Haben: Sachverhalte als Einrichtungen, Normen, Wirkfaktoren</b>	<b>Tun: Individuelle und kollektive Handlungen, (Inter-) Aktionen</b>	<b>Mitwelt-Bezug: räumliche und zeitliche Kontexte</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Anpassungs-Fähigkeit</li><li>❖ Ansprechbarkeit</li><li>❖ Solidarität</li><li>❖ Loyalität</li><li>❖ Bereitwilligkeit</li><li>❖ Verantwortungs-Bereitschaft</li><li>❖ Entscheidung</li><li>❖ Engagement</li><li>❖ Respekt</li><li>❖ Sinn für Humor</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Rechte</li><li>❖ Verantwortlichkeiten</li><li>❖ Pflichten</li><li>❖ Privilegien</li><li>❖ Leistung</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ eingegliedert werden</li><li>❖ kooperieren</li><li>❖ vorschlagen</li><li>❖ teilen und mitteilen</li><li>❖ abweichen</li><li>❖ Folge leisten</li><li>❖ interagieren</li><li>❖ zustimmen</li><li>❖ Meinung äußern</li><li>❖ Verantwortung übernehmen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Möglichkeiten zur Mitwirkung und Mitbestimmung in Interaktionen</li><li>❖ Parteien</li><li>❖ Gesellschaften</li><li>❖ Kirchen</li><li>❖ Gemeinden</li><li>❖ Nachbarschaften</li><li>❖ Familie</li></ul>

<b>Sein: Lebens-Qualitäten von Individuen und Gruppen</b>	<b>Haben: Sachverhalte als Einrichtungen, Normen, Wirkfaktoren</b>	<b>Tun: Individuelle und kollektive Handlungen, (Inter-) Aktionen</b>	<b>Mitwelt-Bezug: räumliche und zeitliche Kontexte</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Neugier</li><li>❖ Empfänglichkeit</li><li>❖ Fantasie</li><li>❖ Sorglosigkeit</li><li>❖ Sinn für Humor</li><li>❖ Ruhe und Beschaulichkeit</li><li>❖ Sinnes-Freude</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Spiel</li><li>❖ Spektakel</li><li>❖ eigene Sprach- und Musik-Stile</li><li>❖ Feiern und Partys</li><li>❖ Seelen-Frieden</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ (tag-) träumen</li><li>❖ vor sich hin brüten</li><li>❖ sich erinnern</li><li>❖ sich Fantasien hingeben</li><li>❖ sich entspannen</li><li>❖ Spaß haben</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Privatsphäre</li><li>❖ Intimsphäre</li><li>❖ Räume für nahe Begegnung</li><li>❖ Freizeit-Möglichkeiten</li><li>❖ Landschaften</li></ul>

<b>Sein: Lebens-Qualitäten von Individuen und Gruppen</b>	<b>Haben: Sachverhalte als Einrichtungen, Normen, Wirkfaktoren</b>	<b>Tun: Individuelle und kollektive Handlungen, (Inter-) Aktionen</b>	<b>Mitwelt-Bezug: räumliche und zeitliche Kontexte</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Leidenschaft</li><li>❖ Entscheidung</li><li>❖ Intuition</li><li>❖ Fantasie</li><li>❖ Mut</li><li>❖ Vernunft</li><li>❖ Autonomie</li><li>❖ Beharrlichkeit</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Fähigkeiten</li><li>❖ Fertigkeiten</li><li>❖ Techniken</li><li>❖ Beschäftigung</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ schaffen</li><li>❖ erfinden</li><li>❖ herstellen</li><li>❖ entwickeln</li><li>❖ entwerfen</li><li>❖ interpretieren</li><li>❖ ersinnen</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Möglichkeiten, produktiv zu sein und Resonanz zu erfahren</li><li>❖ Workshops</li><li>❖ kulturell definierte Gruppen</li><li>❖ Publikum</li><li>❖ Raum für Ausdruck</li><li>❖ freie Zeit-Einteilung</li></ul>

<b>Sein: Lebens-Qualitäten von Individuen und Gruppen</b>	<b>Haben: Sachverhalte als Einrichtungen, Normen, Wirkfaktoren</b>	<b>Tun: Individuelle und kollektive Handlungen, (Inter-) Aktionen</b>	<b>Mitwelt-Bezug: räumliche und zeitliche Kontexte</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Zugehörigkeits-Gefühl</li><li>❖ Kontinuität</li><li>❖ Gefühl von Geschichtlichkeit</li><li>❖ Kongruenz/ Stimmigkeit</li><li>❖ Abgrenzung</li><li>❖ Selbst-Achtung</li><li>❖ Selbst-Behauptung</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Symbole</li><li>❖ Sprache</li><li>❖ Religion</li><li>❖ Gewohnheiten</li><li>❖ Ideologien</li><li>❖ Gebräuche</li><li>❖ Ritualen</li><li>❖ Bezugs-Gruppen</li><li>❖ Sexualität</li><li>❖ Werte</li><li>❖ Normen</li><li>❖ geschichtliches Gedächtnis</li><li>❖ Arbeit</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ sich etwas verschreiben</li><li>❖ sich integrieren</li><li>❖ sich stellen</li><li>❖ sich zeigen</li><li>❖ Entscheidungen treffen</li><li>❖ sich selbst kennenlernen</li><li>❖ sich selbst erkennen</li><li>❖ sich suchen und finden</li><li>❖ sich selbst verwirklichen</li><li>❖ Wachsen</li><li>❖ sich entwickeln</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Gesellschaftliche Rhythmen</li><li>❖ Alltags-Szenarien</li><li>❖ Milieus, denen man angehört</li><li>❖ Reife-Stadien</li></ul>

<b>Sein: Lebens-Qualitäten von Individuen und Gruppen</b>	<b>Haben: Sachverhalte als Einrichtungen, Normen, Wirkfaktoren</b>	<b>Tun: Individuelle und kollektive Handlungen, (Inter-) Aktionen</b>	<b>Mitwelt-Bezug: räumliche und zeitliche Kontexte</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Autonomie</li><li>❖ Selbst-Achtung</li><li>❖ Selbst-Wirksamkeit</li><li>❖ Entscheidung</li><li>❖ Leidenschaft</li><li>❖ Selbst-Behauptung</li><li>❖ Aufgeschlossenheit</li><li>❖ Flexibilität</li><li>❖ Mut</li><li>❖ Empörung</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Gleichberechtigung</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ abweichen</li><li>❖ aussuchen</li><li>❖ sich unterscheiden</li><li>❖ Risiken eingehen</li><li>❖ Bewusstsein entwickeln</li><li>❖ obsoletere Regeln übertreten</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Formbarkeit, Gestaltbarkeit von Zeit und Raum</li><li>❖ Freiraum</li><li>❖ Freizeit</li></ul>





# Bedürfnis-Befriedigung durch Wege der Gewalt und Zerstörung

- An dem folgenden Beispiel kann die Notwendigkeit einer gedanklichen Unterscheidung von Bedürfnis und den Wegen zu ihrer Befriedigung (Befriedigungs-Strategie) verdeutlicht werden.
- Wege der Gewalt und Zerstörung führen meist zu widersprüchlichen Wirkungen. Diese Wege scheinen besonders in Verbindung mit dem Bedürfnis nach Sicherheit und Schutz aufzutreten.
- Tatsächlich zerstören sie jedoch nicht nur die Möglichkeit, das Bedürfnis nach Sicherheit und Schutz zu befriedigen, sondern sie verhindern auch die mögliche Befriedigung anderer Bedürfnisse

Vermeintlicher Weg zu Sicherheit	Bedürfnisse, deren Befriedigung durch diesen Weg beeinträchtigt werden
Wettrüsten	Materielle Lebens-Grundlage, Zuwendung, Teilhabe
Exil, Verbannung, Haft	Zuwendung, Teilhabe, Identität, Freiheit
Zensur	Verständnis, Teilhabe, Kreativität, Identität, Freiheit
Bürokratie	Verständnis, Zuwendung, Teilhabe, Neuschöpfung, Freiheit
Autoritarismus (autoritäre Staatsführung)	Zuwendung, Verständnis, Teilhabe, Neuschöpfung, Identität, Freiheit

# Wege der Schein-Bedürfnis-Befriedigung

- Wege der Schein-Befriedigung rufen das irrende Gefühl hervor, mit ihnen würde ein bestimmtes Bedürfnis befriedigt.
- Auch wenn ihnen das Aggressive der Gewalt und Zerstörung fehlt, können sie gelegentlich mittelfristig dazu führen, dass keine Möglichkeit mehr besteht, das ursprüngliche Bedürfnis zu befriedigen, auf das sie abzielten.

Weg der Befriedigung	Scheinbar erfülltes Bedürfnis
Mechanistische Sicht-Weise in der Medizin („Pillen verschreiben“)	Sicherheit
Ausbeutung natürlicher Ressourcen, wirtschaftliches Denken und Leistungs-Wut	materielle Lebens-Grundlage
Formale Demokratie (alle vier Jahre wählen)	Teilhabe
Stereotypen und Vorurteile	Verständnis
Kulturelle Dominanz	Neuschöpfung
Status-Symbole	Identität
Mode-Erscheinungen	Identität
Prostitution	Zuwendung

# Wege einschränkender Bedürfnis-Befriedigung

Wege der einschränkender Befriedigung sind solche, die die Möglichkeit der Befriedigung anderer Bedürfnisse schwerwiegend beeinträchtigen, während ein bestimmtes Bedürfnis befriedigt wird.

Weg der Befriedigung	Bedürfnis	Bedürfnisse, deren Befriedigung blockiert wird
Bevormundung	Sicherheit	Verständnis, Teilhabe, Freiheit, Identität
Überbehütung	Sicherheit	Zuwendung, Verständnis, Teilhabe, Identität, Freiheit
hochgradige Arbeits-Teilung	Materielle Lebens-Grundlage	Verständnis, Teilhabe, Neuschöpfung, Identität, Freiheit
grenzenlose (bes. sexuelle ) Freizügigkeit	Freiheit	Sicherheit, Zuwendung, Identität, Teilhabe
obsessiver (wirtschaftlicher) Wettbewerb	Freiheit	Materielle Lebens-Grundlage, Sicherheit, Zuwendung und Liebe, Teilhabe, Erholung
Fernsehen	Erholung	Verständnis, Neuschöpfung, Identität, Teilhabe
autoritärer Lehr-Stil	Verständnis	Teilhabe, Neuschöpfung, Identität, Freiheit

# Wege singulärer Bedürfnis-Befriedigung

- Wege singulärer Befriedigung sind solche, die auf Befriedigung eines einzelnen Bedürfnisses abzielen und deswegen keine Wirkung haben in Bezug auf die Befriedigung anderer Bedürfnisse.
- Sie sind typisch für Maßnahmen und Programm zur Entwicklungs-Hilfe und Kooperation.

Weg der Befriedigung	ausschließlich befriedigtes Bedürfnis
Programme zur Beseitigung von Hunger und Obdachlosigkeit	Materielle Lebens-Grundlage
Heilmedizin	Materielle Lebens-Grundlage
Versicherungs-Systeme	Sicherheit
Berufs-Armeen	Sicherheit
Wahl-Gang	Teilhabe
Sport-Spektakel	Erholung
Staats-Angehörigkeit	Identität
Geschenke	Zuwendung

# Wege synergetischer Bedürfnis-Befriedigung

Wege synergetischer Befriedigung sind solche, die, während sie ein bestimmtes Bedürfnis befriedigen, gleichzeitig zur Befriedigung anderer Bedürfnisse beitragen und sie fördern.

Weg der Befriedigung	Bedürfnis	Bedürfnisse, deren Befriedigung gleichzeitig gefördert wird
Stillen	materielle Lebens-Grundlage	Sicherheit, Zuwendung, Identität
selbstbestimmte Produktion	materielle Lebens-Grundlage	Verständnis, Teilhabe, Neuschöpfung, Identität, Freiheit
demokratische Gemeinwesen	Teilhabe	Sicherheit, Zuwendung, Erholung, Neuschöpfung, Identität, Freiheit
demokratische Gewerkschaften	Schutz und Sicherheit	Verständnis, Teilhabe, Identität
direkte Demokratie	Teilhabe	Sicherheit, Verständnis, Identität, Freiheit
selbstverwaltete Wohnbau-Programme	materielle Lebens-Grundlage	Verständnis, Teilhabe
Präventivmedizin	Sicherheit	Verständnis, Teilhabe, materielle Lebens-Grundlage
Meditation	Erholung	Verständnis, Identität

# Bedürfnis-Modell 4: Psychosoziale Grund-Bedürfnisse (PGB) S+B

- Was bewegt uns Menschen?
- Psychosoziale Grund-Bedürfnisse (Grafik)
- Grund-Bedürfnisse im Zusammenhang
- Wohlgefühl
- Beispiel: Essens-Situation
- Selektions-Kriterien
- Konsistenz-Prinzip
- Motivationale und potenzielle Perspektive
- Konsistenz
- Konsistenz, Inkonsistenz und Gesundheit
- Konsistenz-Gefährdung durch...
- Mechanismen zur Konsistenz-Herstellung
- Unterscheidung von Ziel und Bedürfnis
- Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle 1
- Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle 2
- Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle 3
- Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle 4
- Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle 5
- Bedürfnis nach Lust-Gewinn und Unlust-Vermeidung 1
- Bedürfnis nach Lust-Gewinn und Unlust-Vermeidung 2
- Bindungs-Bedürfnis 1
- Bindungs-Bedürfnis 2
- Bindungs-Bedürfnis 3
- Bedürfnis nach Selbst-Wert-Erhöhung und -Schutz 1
- Bedürfnis nach Selbst-Wert-Erhöhung und -Schutz 2
- Selbst-Wert-Schutz und -Förderung
- Bedürfnis nach Selbst-Wert-Erleben

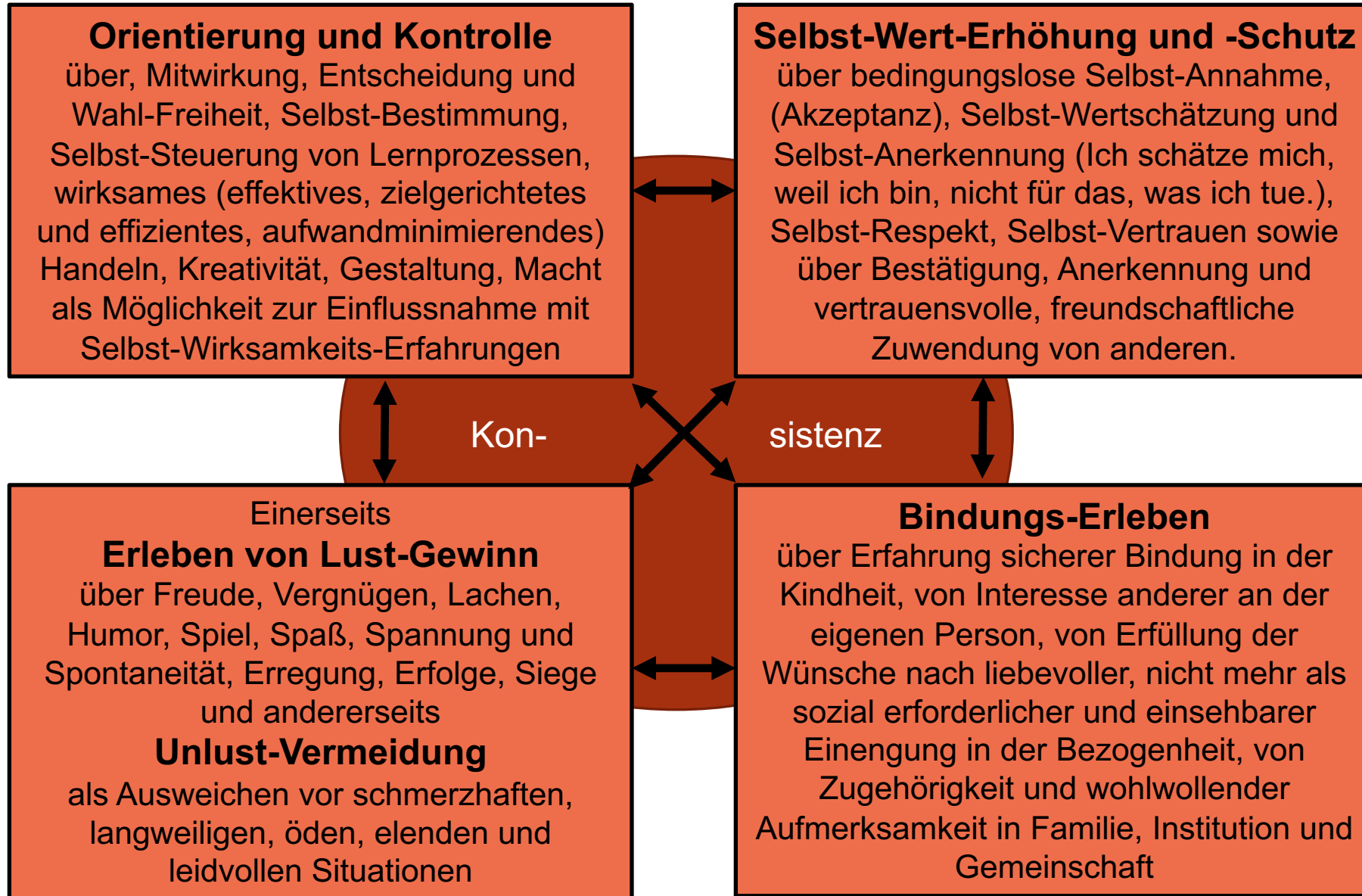
# Was bewegt uns Menschen?

- Um einen Menschen zu verstehen, müssen wir etwas darüber wissen, was ihn im Positiven wie im Negativen bewegt, was seine Wünsche, Ziele, Pläne, Werte, was seine Befürchtungen und Abneigungen sind.
- Für den einzelnen Menschen gilt: Wenn seine Beschaffenheit und seine Lebens-Umgebung gut übereinstimmen, gedeiht er gut.
  - Welche Bedingungen/Anforderungen muss die materielle, gesellschaftliche und kulturelle Umgebung erfüllen, damit es einem Menschen gut geht?
  - Was sind die spezifischen Grund-Bedürfnisse des Menschen\*, deren Erfüllung gewährleistet sein muss, damit er sich wohlfühlen und entwickeln kann, damit es ihm gut geht und er eine gute psychische Gesundheit hat?
- Man kommt als entwicklungsbegleitende Personen um diese Fragen nicht herum. Auch wer sich die Frage nicht explizit stellt, trägt ein implizites Menschen-Bild in sich, zu dem sehr wesentlich auch implizite Annahmen darüber gehören, was das Glück und Unglück von Menschen ausmacht. Solche Annahmen bestimmen die Wahrnehmung anderer Menschen und bestimmen, welche Annahmen eine entwicklungsbegleitende Person an die Entwicklung suchenden Personen heranträgt. Da ist es schon besser, sich diese Frage explizit zu stellen. Gerade die Dinge, die uns persönlich angehen, sollten am ehesten Wert sein, zum Gegenstand wissenschaftlichen Fragens, Erkundens und Klärens zu werden.

\* Psychische Grund-Bedürfnisse sind die Bedürfnisse, die bei allen Menschen vorhanden sind und deren Verletzung oder dauerhafte Nicht-Befriedigung zu Schädigungen der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens führen.



# Psychosoziale Grund-Bedürfnisse (Grafik)



- In der aktuellen psychologischen Literatur schälen sich vier psychosoziale Bedürfnis-Bereiche heraus (Kontrolle, Selbst-Wert, Lust und Bindung), die in ihren vielfältigen Wechsel-Wirkungen zu betrachten sind.
- Für die Modellierung von Lehr-Lern-Situationen ist es von herausragender Bedeutung, gute Bedingungen für die Möglichkeit der konsistenten (stimmigen) Befriedigung dieser vier Bedürfnis-Bereiche zu schaffen.

# Grund-Bedürfnisse im Zusammenhang

- Es geht darum, die Bedürfnisse herauszudestillieren, die - einzeln und in ihren wechselseitigen Bezügen gesehen - bedeutsam für die individuelle und gruppenbezogene Lern-Entwicklung sind.
- Man kann menschliches Verhalten in den meisten Fällen nicht angemessen verstehen, wenn man nicht anerkennt, dass nicht nur einem Bedürfnis, sondern – oft gleichzeitig – mehreren Bedürfnissen Rechnung getragen werden muss.  
Man muss also jeweils die Gesamtbilanz der Bedürfnisse im Auge haben.  
So kann das Befriedigen oder der Schutz des einen Bedürfnisses auf Kosten eines anderen viel zum Verständnis von Lern-Motivation und Lern-Widerstand, von psychischen und Beziehungs-Störungen beitragen.
- Die folgend dargestellten Bedürfnis-Komplexe werden als gleichberechtigt und gleich bedeutsam angesehen.



# Wohlgefühl

- Subjektives Wohlbefinden ist das Resultat sehr komplexer psychischer Prozesse, die vom Individuum nicht alle gleichzeitig kontrollierbar sind.  
Es kann daher nicht wie sonstige Ziele willentlich hergestellt werden.  
Sich möglichst gut zu fühlen, ist kein Ziel, das auf direktem Wege angestrebt werden kann.
- Unser überdauerndes Wohlbefinden ist abhängig davon, wie gut es uns gelingt, all unsere Grundbedürfnisse gleichzeitig und ausgewogen zu befriedigen.  
Wohlgefühl ist abhängig vom Grad der Realisierung unserer motivationalen Ziele.  
Wenn bestimmte Grund-Bedürfnisse oder motivationale Ziele auf Kosten der anderen überwertig werden, führt dies zwangsläufig dazu, dass die anderen Grund-Bedürfnisse nicht befriedigt werden.  
Wenn wir ein Bedürfnis auf Kosten der anderen zu befriedigen versuchen, erreichen wir gerade kein Wohlbefinden.
- Wenn ein Mensch ein schlechtes subjektives Wohlbefinden hat, wird man über das einzelne Bedürfnis hinaus auf die Gesamtheit seiner motivierten psychischen Prozesse schauen müssen, um die Ursachen für das schlechte Wohlbefinden ausmachen zu können.
- Diesen Blick auf das Ganze werden wir nur einnehmen, wenn wir uns mit dem Konsistenz-Prinzip befassen.



# Beispiel: Essens-Situation

Stellen wir uns ein gemeinsames Abend-Essen mit Arbeits-Kollegen und Partner/Partnerin in einem Lokal vor.

## Kontrolle

- **Kontroll-Schemata** werden bereits bei der Wahl der Plätze aktiviert, aber auch im weiteren Verlauf bei der Wahl der Getränke, bei der Beeinflussung der Gesprächs-Themen und Kontrolle der Gesprächs-Anteile, bei der Entscheidung darüber, wann und wie der Anlass beendet wird.

## Selbst-Wert-Erhöhung

- Gleichzeitig sind Schemata aktiviert, die nach **Selbst-Wert-Erhöhung und Selbst-Wert-Schutz** streben. Das kann schon bei der Frage beginnen, was man zu diesem Anlass anzieht. Die Aktivierung der Selbst-Wert-Schemata durchzieht den ganzen Abend: Wie stelle ich mich den anderen dar? Wie schneide ich im Vergleich ab? Ist das, was ich sage, genügend interessant? Gehen die anderen darauf ein? Werde ich überhaupt beachtet? Werde ich immer übergangen? Kann ich die anderen beeindrucken?

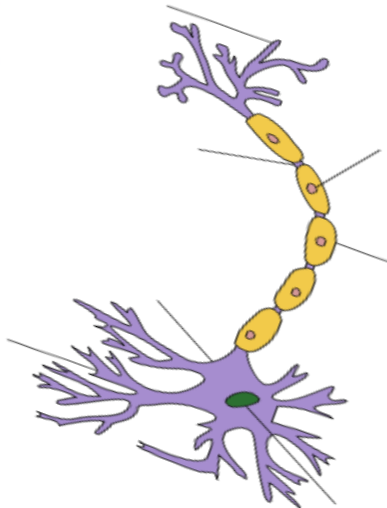
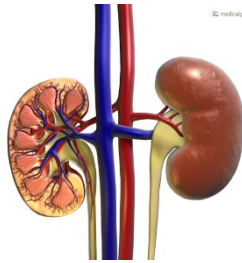
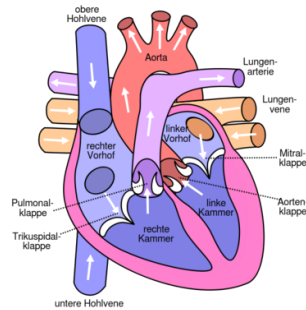
## sichere Beziehung

- Auch das Bedürfnis nach einer **sicheren Beziehung** ist bzw. die darum entwickelten Schemata sind aktiviert: Wie fühle ich mich gegenüber meinem Partner/meiner Partnerin? Unterstützt er/sie mich? Kann ich mich auf ihn/die verlassen? Besteht ein Band zwischen uns? Kann ich ihm/ihr einen sicheren Rückhalt geben? Kann er/sie sich von mir unterstützt und geschützt fühlen? Stehe ich in meinem inneren Kontakt zu ihm/ihr?

## Lust-Gewinn

- Schließlich sind da noch die auf **Lust-Gewinn** ausgerichteten Schemata, die vielleicht schon die Wahl des Feinschmecker-Lokals bestimmt haben, die Durchsicht der Wein-Karte, die Auswahl der Speisen etc. bestimmen.

# Selektions-Kriterien



- Neue Ordnungs-Zustände von Systemen werden nach bestimmten Kriterien selektioniert. Zum Beispiel werden neue biologische Ordnungs-Zustände nach Kriterien der Überlebens-Fähigkeit (Selbst-Erhaltung) und der Reproduktions-Fähigkeit (Art-Erhaltung) ausgewählt.
- Wie es in einem Öko-System viele verschiedene koexistierende, koevolvierende, also sich miteinander entwickelnde, sich wechselseitig voraussetzende und beeinflussende Ordnungs-Zustände – Pflanzen und Tiere – gibt, gibt es in einem Organismus viele sich wechselseitig voraussetzende und beeinflussende Ordnungs-Zustände: den Herz-Schlag, die Nieren-Funktion, Bewegungs-Koordination usw. Auch diese Ordnungs-Zustände sind in der Phylogenese (Art-Entwicklung, genetisch) und zu einem geringen Teil in der Ontogenese (Selbst-Entwicklung, epigenetisch) selektioniert worden. Ein sehr wichtiger Teil des Organismus ist bei höheren Lebewesen das Nerven-System.
- **Selektion im Bereich der neuronalen Erregungs-Muster findet ebenso wie auf der Ebene von Ökosystemen nach vorgegebenen Werten statt. Diese Werte sind die Grund-Bedürfnisse und das Konsistenz-Prinzip.**
- Die individuumspezifischen Mittel zur **Befriedigung der Grund-Bedürfnisse** sind die jeweiligen **motivationalen Schemata**.
- Psychische Aktivität ist darauf ausgerichtet, mit den Ziel-Komponenten der motivationalen Schemata **kongruente, passende, stimmige Erfahrungen** herbeizuführen.

# Konsistenz-Prinzip

Streben nach Konsistenz bzw. Inkonsistenz-Reduktion oder Abbau von Bedürfnis-Spannungen mit Hilfe motivationaler Schemata

Extern: (Außen-anpassung) Streben nach Konsistenz bzw. nach Inkonsistenz-Reduktion

Intern: (Binnen-regulation) Streben nach Konkordanz bzw. nach Diskordanz-Reduktion

motivationale Schema oder motivationaler Attraktor

Fähigkeits-Aspekt  
Können  
Kompetenz



Motivations-Aspekt  
Wollen  
Intention

- Der Begriff Konsistenz bezieht sich auf den Zustand des Organismus. Er meint die Übereinstimmung bzw. Vereinbarkeit der gleichzeitig ablaufenden neuronalen/psychischen Prozesse.  
Das Streben nach Konsistenz, nach einem inneren und äußeren Gleichgewicht bzw. nach Reduktion von Inkonsistenz, von Ungleichgewichten stellt das Grund-Prinzip des psychischen Geschehens dar.
- Psychische Ordnungs-Muster, die Inkonsistenz-Spannungen wirksam reduzieren, werden in der ontogenetischen Entwicklung selektioniert.
- Wenn neuronale Erregungs-Muster nach dem Konsistenz-Prinzip selektioniert werden, hat das immer einen **Fähigkeits-Aspekt** (Können, Kompetenz) und einen **motivationalen Aspekt** (Wollen, Intention).  
Wozu man motiviert ist, kann nur dann selektioniert werden, wenn es auch gekonnt wurde, weil sonst nichts stattgefunden hat, was hätte selektioniert werden können.  
Motivationale Schemata, die tatsächlich existieren, haben also immer auch einen Fähigkeits-Aspekt.
- Konsistenz als externe Abstimmung wird als Kongruenz bezeichnet.**  
Sie unterscheidet sich von interner Konsistenz, die man auch als **Konkordanz** bezeichnen könnte.

Konsistenz bezieht sich auf die Relationen intrapsychischer Prozesse und Zustände untereinander.  
Konsistenz ist ein Grundprinzip psychischen Funktionierens, ein grundlegendes Prinzip der innerorganismischen Regulation, das allen Einzelbedürfnissen übergeordnet ist.  
Konsistenz ist eine Bedingung für ein gutes psychisches Funktionieren.

Was nicht die Hoffnung des Könnens (noch nicht, aber bald oder irgendwann) in sich trägt, wird auch nicht gewollt.



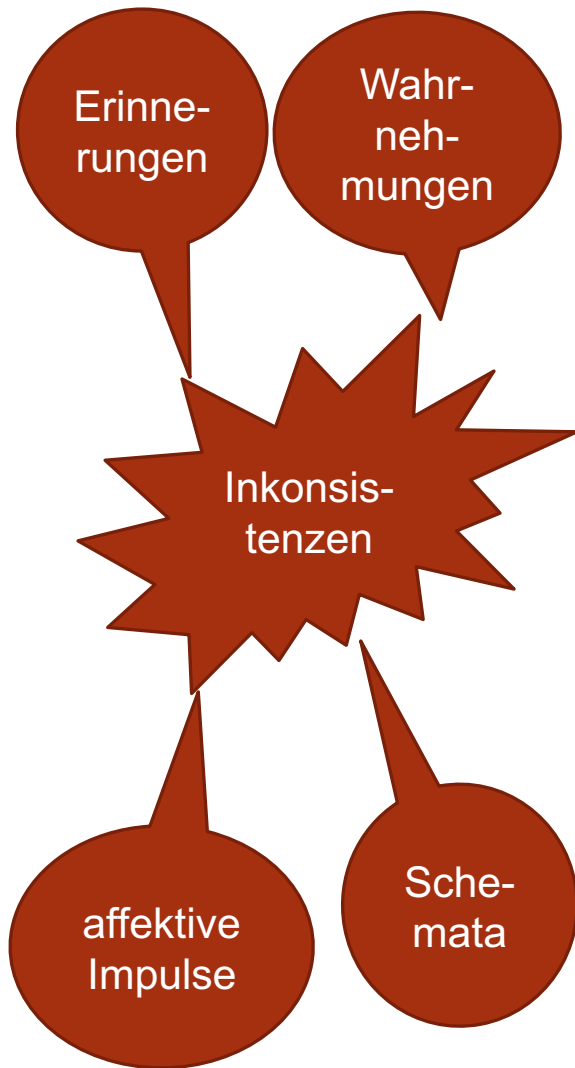
- Abläufe des psychischen Geschehens können unter dem Aspekt betrachtet werden, welche Funktion die Ziele oder Bedürfnisse des Individuums haben.  
Beispiel: Bei Konflikten unter zwei Lernenden kann man danach fragen, was die beiden dazu bringt, sich andauernd zu streiten.
- Unter der **motivationalen Perspektive**, also im Hinblick auf das Wollen, die Intentionen wäre ein klärungsorientiertes Vorgehen bei Lern- und Entwicklungs-Begleitung angemessen.  
Fragen: Wodurch würdest du dich veranlasst sehen, dir neues Wissen und Können anzueignen? Wie hinderst du dich daran, Neues zu lernen?
- Gleichzeitig können dieselben Abläufe aus der **Potenzial-Perspektive**, also unter dem Gesichtspunkt des Könnens oder Nichtkönnens, unter dem Fähigkeits- oder Kompetenz-Aspekt betrachtet werden.  
Beispiel: Man kann den Streit der beiden Lernenden auch als ein Kommunikations- oder Problemlöse-Defizit ansehen, als Unfähigkeit, sich anders zu verhalten, weil ein gewaltfrei-friedliches Miteinander nie erfahren wurde und deshalb auch nicht eingeübt werden konnte.
- Unter der **potenziellen Perspektive** wäre ein bewältigungsorientiertes Vorgehen angemessen.  
Frage: Was ist wie mit wem zu lernen, zu wissen, zu können und zu üben, um zu neuen Möglichkeiten des Denkens, Fühlens und Handelns zu gelangen?  
Womit beginnen wir konkret hier und heute? Wie und wann kontrollieren wir die Wirksamkeit unseres Vorgehens?
- Je nachdem, welche Perspektive man einnimmt, ergibt sich eine andere Bedeutung für das jeweilige Verhalten.

Konsistenz  
Stimmigkeit,  
Integrität,  
Kongruenz,  
Konkordanz,  
Kohärenz

Inkonsistenz,  
Inkongruenz,  
Diskordanz  
Dissonanz  
Konflikt  
Dissoziation

- Die Forderung nach Konsistenz der psychischen Prozesse ist aus der System-Perspektive die grundlegende Forderung an die psychische Aktivität. Konsistenz ist ein grundlegendes Erfordernis des Funktionierens von Systemen.
- Die psychischen Prozesse sind darauf ausgerichtet, die psychosozialen Grund-Bedürfnisse eines Menschen (Kontrolle, Bindung, Lust, Selbst-Wert-Erhöhung) gleichzeitig möglichst gut zu befriedigen.
- Wenn diese verschiedenen nach Bedürfnis-Befriedigung strebenden Prozesse im Menschen sich nicht zuwiderlaufen, sich nicht gegenseitig hemmen oder vereiteln, sind sie konsistent miteinander.
- Konsistenz ist kein Motiv des Individuums im eigentlichen Sinne und kann nicht den anderen Bedürfnissen gleichgestellt werden, sondern es ist das am weitesten übergeordnete Prinzip des psychischen Geschehens anzusehen.
- Konsistenz ist ein kontinuierlich aktiv hergestelltes Merkmal unseres Bewusstseins, und **zwar *simultane Konsistenz über die Zeit***.  
Unsere neuronale Aktivität ist darauf ausgerichtet, dass sie,
  - **Konkordanz** dessen erzielt, was sich gleichzeitig im Bewusstsein befindet, also Zusammenhänge im Außen herstellt. Dies ist in der Psychologie, seit **Festinger** seine „kognitive Dissonanz-Theorie“ formulierte, immer wieder untersucht und bestätigt worden.
  - wenn sie nicht massiv darin behindert wird, **Kohärenz** (innere Zusammenhänge) im Bewusstsein über die Zeit herstellt.
- Dissonanz, Inkonsistenz, Diskordanz, Konflikt und Dissoziation (Abspaltung) bilden den Gegenpol zur Konsistenz. Nähert sich die psychische Aktivität zu stark diesem Gegenpol an, droht eine System-Desorganisation oder ein System-Zusammenbruch.





- Inkonsistenzen zwischen Wahrnehmungen, Erinnerungen, Hoffnungen, Bedürfnisse samt affektiven Impulsen und bestehenden Schemata (Motivationale, Intentionale, Vermeidungs-, Konflikt-) können für einen Menschen buchstäblich unerträglich werden.
- Seelisch sehr gesunde, glückliche Menschen unterscheiden sich von anderen dadurch,
  - dass sie in ihren Grund-Bedürfnissen wenig verletzt wurden und deshalb gut entwickelte intentionale Schemata um ihre Grund-Bedürfnisse herum entwickelt haben.
  - dass sie ihre Bedürfnisse in Übereinstimmung miteinander, also in konsistenter Weise, befriedigen können.

***Definiert man menschliches Glück aus der Konsistenz-Perspektive, dann wäre Konsistenz ein Zustand, mit sich und der Welt eins zu sein.***

- Geringe Konsistenz der von den motivationalen Schemata eines Menschen bestimmten Prozesse geht immer auf Kosten einer wirksamen Bedürfnis-Befriedigung.  
***Ein hohes Ausmaß an Inkonsistenz bedeutet seelisches Leiden und menschliches Unglück.***

Kranke, gestörte, in ihrem physischen und/oder psychischen Wohlergehen beeinträchtigte Menschen sind Personen, deren Selbst-Regulations-Prozesse Inkonsistenzen aufweisen und die nicht wissen, dass diese Inkonsistenzen existieren (Hier wäre ein klärungsorientiertes Begleit-Vorgehen angebracht. Also Schwerpunkt: Wissen und Bewusstsein) und wie sie erkannte Inkonsistenzen überwunden werden können (Hier wäre ein bewältigungsorientiertes Vorgehen angebracht. Also: Schwerpunkt Üben und Können).

# Konsistenz-Gefährdung durch ...

## ➤ **Inkongruente Wahrnehmungen:**

Der Mensch macht Wahrnehmungen in der Realität, die in so grober und andauernder Weise gegenüber wichtigen Schemata abweichen und gegen damit verbundene Grund-Überzeugungen verstoßen, dass sie nicht an die bestehenden Erinnerungen und Erwartungen assimiliert werden können.

Die fortwährende Diskrepanz führt zu einem andauernden Inkongruenz-Signal, dessen Erlebens-Äquivalent z. B. Angst oder Resignation sein kann.

## ➤ **Schema-Konflikte:**

Die zweite Möglichkeit der Konsistenz-Gefährdung ist die, dass mehrere motivationale Schemata gleichzeitig aktiviert werden, deren gleichzeitige Realisierung sich gegenseitig ausschließt. Angesichts dessen, dass mindestens vier Grund-Bedürfnisse gleichzeitig befriedigt werden wollen, stellt die gleichzeitige Aktivierung mehrere motivationaler Schemata im Seelen-Leben den Normalfall dar.

➤ **Annäherungs-Annäherungs-Konflikte** als gleichzeitige Aktivierung mehrerer intentionaler Schemata gehören zu den vergleichsweise leichter lösbaren Konflikten.

➤ Eine stärkere Belastung der Konsistenz-Anforderungen stellen

- die **Annäherungs-Vermeidungs-Konflikte** (Konflikt-Schemata) und
- erst recht die **Vermeidungs-Vermeidungs-Konflikte** dar.

Wenn man gleichzeitig etwas will und nicht will, liegt ein klarer Verstoß gegen das Konsistenz-Gebot vor.

Kontroll-  
Bedürfnis

Lust-  
Gewinn/  
Unlust-  
Vermeidung

Selbst-  
Wert-  
Erhöhung

Bindungs-  
Bedürfnis

# Mechanismen zur Konsistenz-Herstellung

## 1. *Mechanismen zur Reduktion kognitiver Dissonanzen:*

- Im Falle einer kognitiven Dissonanz bemüht sich eine Person darum, diese zu verringern oder zu beseitigen, und meidet zugleich Gelegenheiten, in denen sich die Dissonanz-Erfahrung verstärken könnte.
- Kognitive Dissonanzen können verringert werden, indem neue Denk-Muster und Überzeugungen ergänzt oder alte verändert werden.
- Ändert man bestehende Denk-Weisen, verringert sich die Dissonanz, wenn der neue Inhalt dafür sorgt, dass er weniger im Widerspruch zu anderen Überzeugungen steht oder die alten Denk-Weisen ihre Wichtigkeit verlieren.

## 2. *Konstruktive Problem-Bewältigungs-Mechanismen (Coping-Strategien):*

- Es gibt Menschen, denen es gelingt, viele Ziele gleichzeitig wirksam zu verfolgen.
- Je mehr Ziele man zur Befriedigung der einzelnen Grund-Bedürfnisse entwickelt hat, desto mehr Möglichkeiten zu deren Realisierung hat man.  
Denn um die Ziele entwickeln sich gleichzeitig Erfahrungen und Fähigkeiten zu ihrer Realisierung, entlang des Wollens entwickelt sich das Können.
- Je höher die Flexibilität, desto mehr können Bedürfnisse im Sinne eines Sowohl-als-Auch statt im Sinne eines Entweder-Oder befriedigt werden.
- Die Unterdrückung im Moment nicht passender Bedürfnis-Impulse, die Retroflexion (der Aufschub), kann als eine konstruktive Form der Verdrängung angesehen werden. Retroflexion wird destruktiv, wenn sie zu einer chronischen Wendung nach innen, gegen die eigene Person wird.

## 3. *Defensive, vermeidende, schützende Mechanismen:*

- Eine naheliegende Möglichkeit der Konsistenz-Sicherung besteht in der Abspaltung von Teilen der Erfahrung aus dem bewussten Erleben.
- Vermeiden der Bewusstheit oder des Bewusst-Werdens.
- Abwehr- oder Schutz-Mechanismen als Verdrängung, Isolierung, Verleugnung, Rationalisierung, Projektion, Reaktionsbildung, Intellektualisierung, Ungeschehenmachen, Sublimierung u. v. a. m.
- Was verdrängt ist, bleibt aktiviert und nimmt im impliziten Funktions-Modus, nun der bewussten Kontrolle entzogen, weiterhin Einfluss auf Erleben und Verhalten des Menschen.

# Unterscheidung von Ziel und Bedürfnis

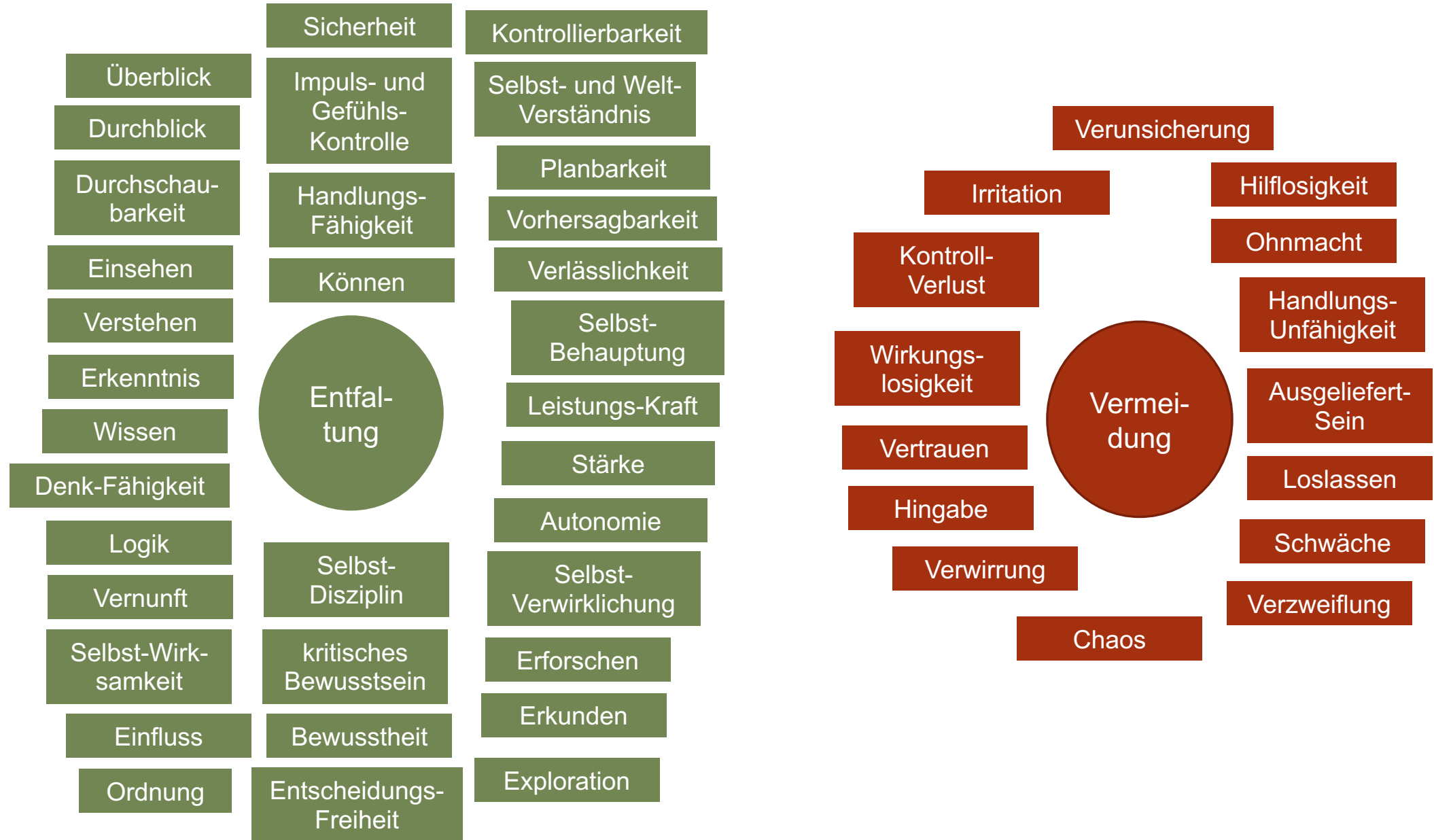
Die Vermeidungs-Schemata repräsentierenden Erregungs-Muster sind stark ausgeprägt



Intentionale Schemata, also selbstverständliche, selbstbestimmte Aktivitäten, können sich nicht entwickeln

- Bedürfnisse entsprechen Spannungs-Zuständen, die nach einem Spannungs-Ausgleich streben. Ohne Erfahrungen haben Bedürfnisse keine Ziele.  
***Ziele sind verknüpft mit Erfahrungen erfolgreicher oder weniger bis nicht erfolgreicher Anwendung von Strategien zur Bedürfnis-Befriedigung.***
- ***Etwas zu erzielen meint, etwas handelnd – durch Tun oder Unterlassen, durch Aktivität oder Passivität – unter Berücksichtigung der förderlichen und hinderlichen Umgebungs-Bedingungen zu erreichen.***  
 Ziele sind immer auf etwas gerichtet, also umgebungsbezogen, wobei auch der eigene Körper mit zur Umgebung zählt. Das gilt selbst dann, wenn die Ziele schematisiert (zum Muster geworden, gleichsam automatisiert) sind, also außerhalb des expliziten Bewusstseins ablaufen.  
 Die schematisierten Ziel-Komponenten motivationaler Schemata sind Invarianten (feststehende Größen) aus konkreten Erfahrungen.
- Wenn ein Mensch das Ziel entwickelt, sich z. B. vor Abwertungen und Enttäuschungen zu schützen, und dies Ziel nur glaubt, dadurch erreichen zu können, dass er sich selbst abwertet, dann heißt das nicht, dass er kein Bedürfnis nach Selbst-Wert-Erhöhung hat.  
 Er hat nur keine umgebungsbezogenen Ziele zur Realisierung seines Bedürfnisses entwickelt.
- Ziele in Richtung Selbst-Wert-Erhöhung hätten sich als Invarianten (intentionale Schemata) aus positiven bedürfniserfüllenden Erfahrungen herausbilden können.  
***Je seltener und schwächer jedoch positive Erfahrungen, desto eher wird die psychische Aktivität von Vermeidungs-Zielen bestimmt.***

# Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle 1



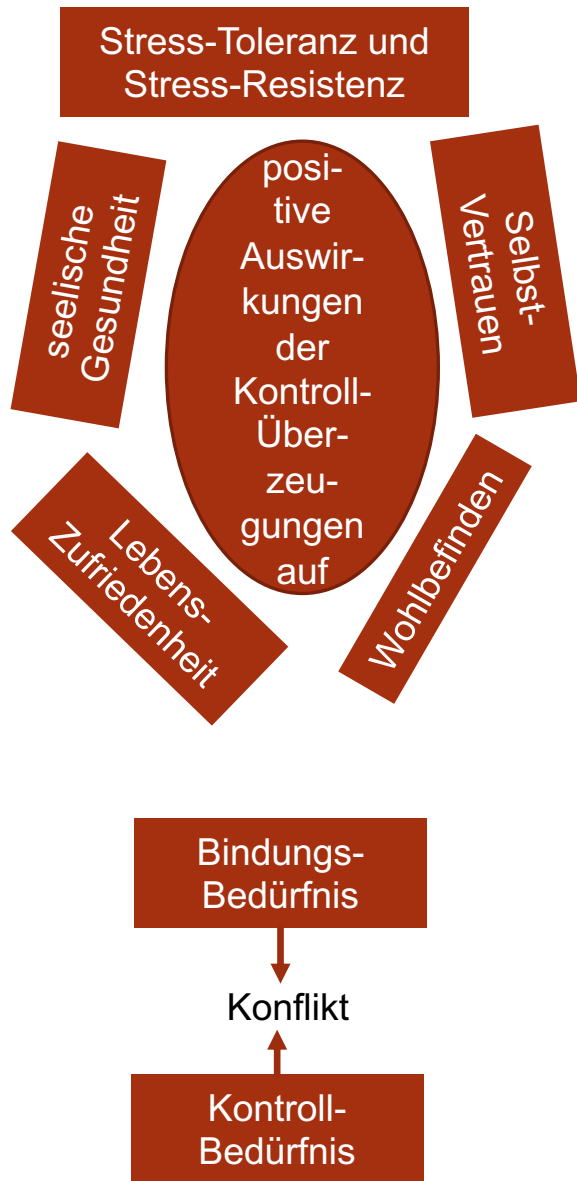
# Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle 2

- Das **Kontroll-Bedürfnis** ist ein Bedürfnis, etwas zu können, was zur Herbeiführung und Aufrechterhaltung der eigenen Ziele wichtig ist. Es bezieht sich auf den **Kompetenz-Aspekt der psychischen Aktivität**. Kontrolle hat auch eine kognitive Komponente in dem Sinne, dass man zur wirksamen Kontrolle einen zutreffenden Überblick über die Situation hat. Das ist mit dem Bedürfnis nach Orientierung gemeint.
- **Orientierung und Kontrolle ist nach Epstein das grundlegende Bedürfnis des Menschen**. Jeder Mensch entwickle aufgrund seiner Lebens-Erfahrungen ein Modell der Realität, an das er seine realen Erfahrungen assimiliere, eine Realitäts-Konzeption. Das wichtigste Instrument zur Auseinandersetzung mit der Umgebung sind die motivationalen Schemata, die sich als Niederschlag der realen Lebens-Erfahrungen herausbilden, die notwendigerweise entweder mit der Erfahrung einhergehen,
  - dass man erreicht, was man jeweils angestrebt hat (positive Kontroll-Erfahrungen), oder
  - dass man es nicht erreicht (negative Kontroll-Erfahrungen).
- **Positive Kontroll-Erfahrungen** als Erfahrung, dass man mit dem eigenen Verhalten erfolgreich Wirkungen im Sinne bestimmter Ziele herbeiführen konnte, **führen zu positiven Kontroll-Überzeugungen und zu positiven Selbst-Wirksamkeits-Erwartungen**. Klarheit darüber zu gewinnen, was mit einem los ist und was man tun kann, um die eigenen Situation zu verbessern, stellt ebenfalls eine positive Erfahrung im Hinblick auf das Kontroll-Bedürfnis dar.
- **Der Kontroll-Aspekt ist mit der zielorientierten Aktivität untrennbar verbunden**. Wahrnehmungen im Sinne aktualisierter Ziele anzustreben heißt, Kontrolle anzustreben. Man kann auf wertende Kontrolle nicht verzichten, wenn man überleben will, wenn man irgendein Bedürfnis befriedigen will. Kontrolle ist ein pervasiver (alles durchdringender), unabdinglicher Aspekt des psychischen Geschehens.
- Es geht beim Kontroll-Bedürfnis nicht nur darum, in der aktuellen Situation Kontrolle auszuüben, sondern auch darum, sich vorbereitend einen möglichst großen Handlungs-Spiel-Raum zu erhalten.

# Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle 3

- Der Mensch hat das Bedürfnis zu verstehen und das Gefühl der Orientierung im Dasein und der Kontrolle über sein Leben zu haben.
- Das Konstrukt der **Kontroll-Überzeugungen** bezieht sich auf folgende Fragen:
  - Inwieweit macht das Leben einen Sinn?
  - Besteht Vorausssehbarkeit und Kontroll-Möglichkeit im Leben?
  - Lohnt es sich, sich einzusetzen und sich zu engagieren?
- Ein **Kontroll-Grund-Bedürfnis** kann von Kontroll-Bedürfnissen unterschieden werden.
  - Das Kontroll-Grund-Bedürfnis ist angeboren, äußert sich jedoch in konkreten Zusammenhängen.
  - Es materialisiert sich im Laufe der Sozialisation in bestimmten Inhalten und Zielen als eine Vielzahl von Kontroll-Bedürfnissen, bindet sich an bestimmte Szenarien und wird dadurch vervielfältigt und spezifisch.
- **Das Kontroll-Streben besteht darin, das Verhalten so einzurichten, dass Regulierbarkeit im Lebens-Raum erhalten bleibt und man sich aktiv im Sinne seiner Ziele verhalten kann.**

Es geht bei der Befriedigung des Kontroll-Bedürfnisses darum, sich vorbereitend einen möglichst großen Handlungs-Spiel-Raum zu erhalten, möglichst viele Handlungs-Alternativen (Pläne b bis x) in subjektiv wichtigen Wert-Bereichen bereitzustellen.
- Positive Kontroll-Erfahrungen, also die Erfahrung, dass man mit seinem eigenen Verhalten erfolgreich Wirkungen im Sinne bestimmter Ziele herbeiführen konnte, führen zu positiven Kontroll-Überzeugungen oder Selbst-Wirksamkeits-Erwartungen. Das Kontroll-Bedürfnis bezieht sich also auf den **Kompetenz-Aspekt** der psychischen Aktivität.
- Etwas nicht im Sinne eigener Ziele kontrollieren zu können, was einem sehr wichtig ist, stellt eine schwerwiegende Verletzung dieses Grund-Bedürfnisses dar. Psychische Störungen haben also immer mit einer Verletzung des Kontroll-Bedürfnisses zu tun.



- **Verstehen (klärendes Bewusstsein) ist in den meisten Fällen die Voraussetzung für eine wirksame Handlungs-Kontrolle.**
  - Es kommt für eine heilsame Auswirkung auf das Kontroll-Bedürfnis ausschließlich darauf an, dass die lernende Person das Gefühl hat (internale Kontroll-Überzeugungen), dass sie nun besser versteht, aber nicht auf den Inhalt des Verstehens.
  - Jedes kleine Besser-Verstehen, jedes Aha-Erleben ist eine positive Erfahrung in Richtung auf das Kontroll-Bedürfnis.
  - Am besten wäre es unter dem Aspekt des Kontroll-Bedürfnisses natürlich, wenn die lernende Person sowohl die Erfahrung macht,
    - dass sie besser versteht als auch die,
    - dass sie tatsächlich besser Kontrolle ausüben kann, indem sie ihr Problem oder ihr Gestaltungs-Ansinnen besser beherrscht oder bewältigt.Beides zusammen hat eine kumulative Wirkung.
- Hohe Kontroll-Erwartungen („Ich kann hier im Sinne meiner Ziele wirksam werden.“) haben einen ausgesprochen protektiven (schützenden) Wert und sind ein wichtiger Bestandteil von Resilienz (Widerstands-Kraft) und damit von seelischer Gesundheit.
- Die Tatsache, aversive (bedrängende, gefährdende, schmerzhaft) Ereignisse nicht kontrollieren zu können, wird oft als unangenehmer erlebt als die Ereignisse selbst. Wer z. B. Ablehnungen und Enttäuschungen sehr fürchtet, führt diese mit seinem Verhalten lieber selbst herbei, als sich „schutzlos“, also ohne Kontrolle darüber sich Situationen auszusetzen, in denen er abgewiesen oder enttäuscht werden könnte.



# Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle 5

Wahrnehmung  
Erleben



Ziele  
Absichten  
Erwartungen

Annäherungs-Ziele:  
Wunsch-Erfüllung

Vermeidungs-Ziele:  
Befürchtungs-Abwehr

➤ Wenn eine Situation als kontrollierbar bewertet wird, d. h. wenn das Individuum seine Möglichkeiten, die aktuelle Situation besser mit seinen Zielen in Einklang zu bringen, positiv beurteilt, wird das Kontroll-Bedürfnis befriedigt.

Wenn eine im Hinblick auf eines der Grund-Bedürfnisse inkongruente Situation als unkontrollierbar empfunden wird, wird das Kontroll-Bedürfnis verletzt. Unkontrollierbarkeit löst Disstress aus.

➤ **Um Inkongruenzen zwischen wahrgenommener Realität und Zielen zu entdecken und zu überwachen, braucht man eine Orientierung, einen Vergleichs-Prozess (Komparator).**

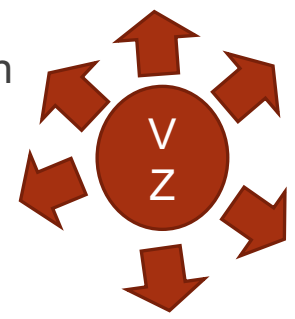
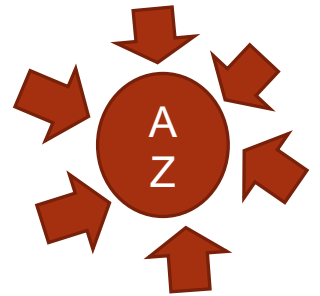
In diesen Vergleichs-Prozess fließen ein:

- Die aktuellen sensorischen Informationen über die gegenwärtige Situation.
- Die nächsten geplanten Schritte im Ausführungs-Programm (prospektives Gedächtnis): In diesem sind implizit die gerade aktivierten Ziele enthalten.
- Im Gedächtnis gespeicherte Regelmäßigkeiten in dem gerade relevanten Realitäts-Bereich (Zusammenhang-Wissen).
- Im Gedächtnis gespeicherte instrumentelle Verhaltens-Wirkungs-Verbindungen in Richtung auf Übereinstimmungen als Niederschlag der autobiografischen Lern-Geschichte.

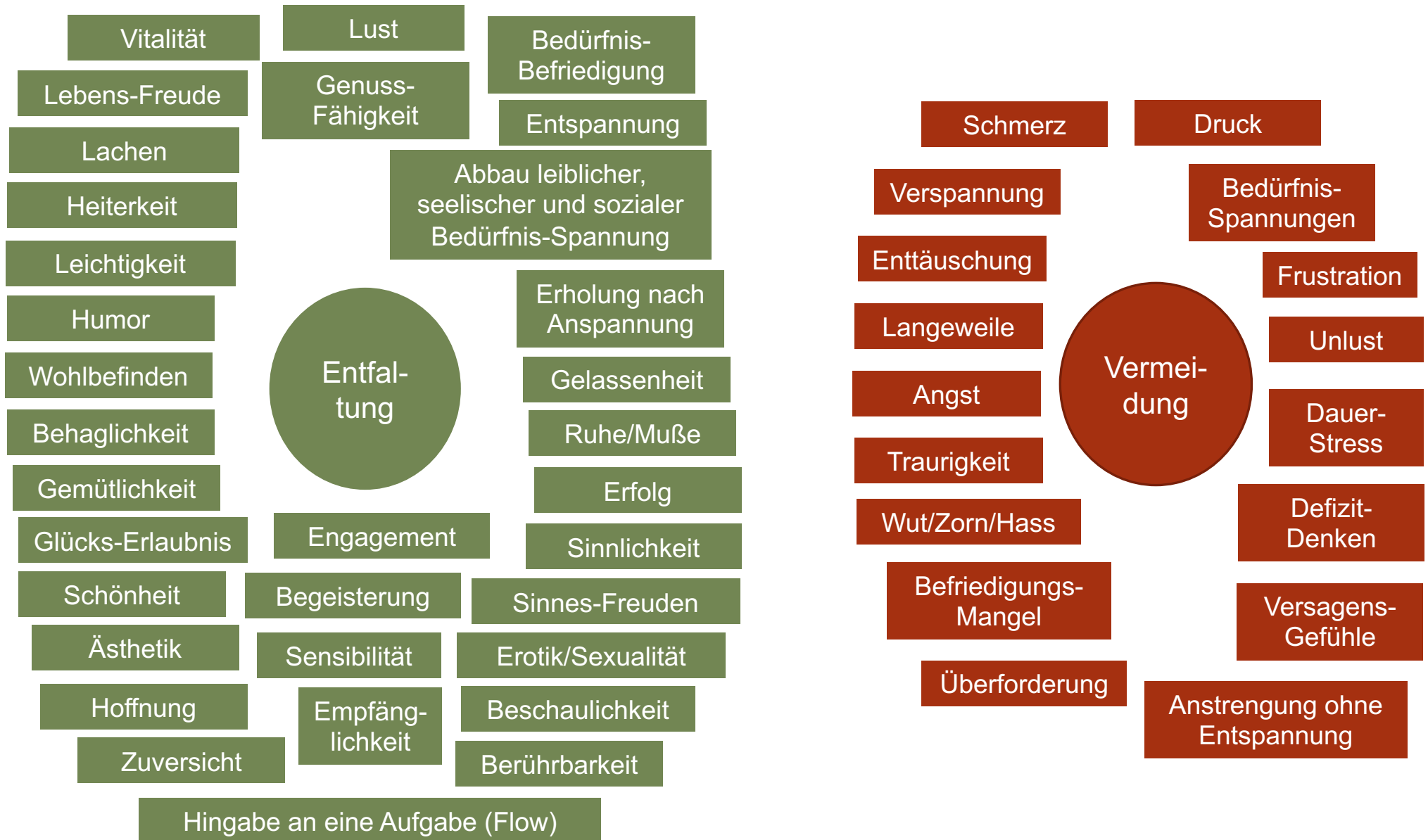
Das Gehirn produziert unentwegt erwartete Szenarien, wie es von der jetzigen Sekunde aus weitergehen wird. Solange die sensorischen Informationen mit diesen prospektiven Entwürfen übereinstimmen, bleibt das Kontroll-Bedürfnis deaktiviert.

Allerdings wird in solchen Situationen auch nichts Neues gelernt.

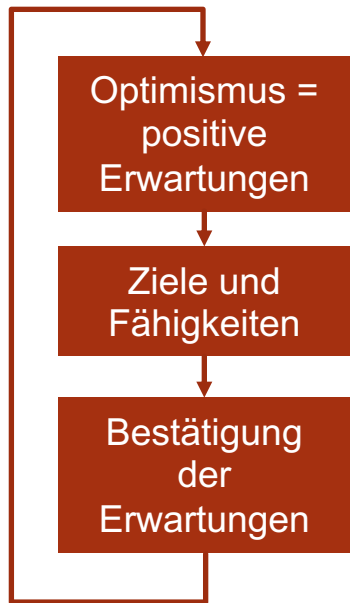
- Bei Annäherungs-Zielen (AZ) kann man ein klares Ziel vor Augen haben. Bewegungen auf ein Ziel hin kann man relativ gut kontrollieren, weil man weiß, wohin es gehen soll. Vermeidungs-Ziele (VZ) (Mach nichts falsch.) beinhalten dagegen ein Wegbewegen von etwas, sind Antiziele. Es gibt kein klares Ziel, das man im Auge haben kann, weil das Ziel negativ definiert ist. Die unsichere Situation erfordert eine ständige Überwachung (Monitoring), Aufmerksamkeit wird gebunden.



# Bedürfnis nach Lust-Gewinn und Unlust-Vermeidung 1



# Bedürfnis nach Lust-Gewinn und Unlust-Vermeidung 2



- Lust- und Unlust-Erleben sind von Anfang an da und bleiben lebenslang das wichtigste Feedback zur Ausbildung umweltangepassten Verhaltens. Lust führt zum Tun und Unlust führt zum Unterlassen.
- Dass es sich bei dem Bedürfnis nach Lust-Gewinn und Unlust-Vermeidung um ein angeborenes Bedürfnis handelt, kann man daran erkennen, dass das affektive Reaktions-System diese beiden Erlebens-Qualitäten von vornherein vorgesehen hat.
- Je nach den Erfahrungen, die ein Mensch in seiner Kindheit in dieser Hinsicht macht, wird er die Umgebung eher als Quelle von positiven oder negativen Erfahrungen sehen. Es entwickelt sich eine eher optimistische oder pessimistische Grundüberzeugung oder Lebens-Einstellung.
- Wer durch frühkindliche Lebens-Erfahrungen zum Optimisten geworden ist, also glaubt, dass die Welt überwiegend gut ist und eine Quelle von Freude sein kann, hat in der Regel gleichzeitig mit seinen positiven Erwartungen auch die Ziele und Fähigkeiten erworben, mit denen er selbst dazu beitragen kann, dass diese Erwartungen weiterhin bestätigt werden. Lust-Erfahrungen fördern also auch die Erfahrungen von Kontrolle und Selbst-Wirksamkeit.
- Das Bedürfnis, aversive Gefühle wie Angst, Schmerz, Hilflosigkeit, Scham, Ekel, Wut, Enttäuschung und Traurigkeit zu vermeiden, spielt bei der Ausbildung von Vermeidungs-Schemata wie bei allen psychischen Störungen eine entscheidende Rolle. Aversive Gefühle entstehen vor allem dann, wenn die anderen Grund-Bedürfnisse verletzt werden, wenn man keine Kontrolle über eine Situation hat, im Selbst-Wert beschädigt wird und unsichere Bindungs-Situationen durchlebt.

# Bindungs-Bedürfnis 1



## Bindungs-Bedürfnis 2

- ▶ Um das Grundbedürfnis nach stabiler Nähe zu wenigen Bezugs-Personen entwickeln sich motivationale Schemata, die lebenslang das Beziehungs-Verhalten eines Menschen bestimmen.
- ▶ Ungünstige Beziehungs-Schemata entwickeln sich dann, wenn
  - ▶ entweder die Erreichbarkeit einer Bezugs-Person nicht gegeben ist
  - ▶ oder von Seiten der Bezugs-Person mangelnde Feinfühligkeit\* besteht.
- ▶ Die Art der Partner-Beziehung, die jemand später sucht und herstellt, hängt maßgeblich von den Beziehungs-Erfahrungen mit seinen ersten Bezugs-Personen ab, die ihren Niederschlag in seinen Beziehungs-Schemata finden.  
Aber auch Beziehungen zu Vorgesetzten und anderen Autoritäten werden stark geprägt von Erfahrungen des Kleinkindes mit Mutter und Vater.
- ▶ Diese Bindungs-Muster werden, lange bevor sich der verbale Code entwickelt, ins implizite Gedächtnis aufgenommen. Die Bindungs-Regulation findet also zumeist im impliziten Funktions-Modus statt. Das Bindungs-System hängt über Emotionen und das limbische System eng mit körperlichen Vorgängen zusammen.  
Auf der impliziten Beziehungs-Ebene entscheidet sich, ob es gelingt, die intentionalen oder vermeidenden Schemata so zu aktivieren, dass Entwicklung im gewünschten Sinne möglich wird.
- ▶ Das starke Überwiegen von Vermeidung (z. B. von Nähe, von Konflikten) in Beziehungs-Situationen verhindert die Entwicklung motivationaler Schemata, die befriedigende Beziehungen herstellen können.

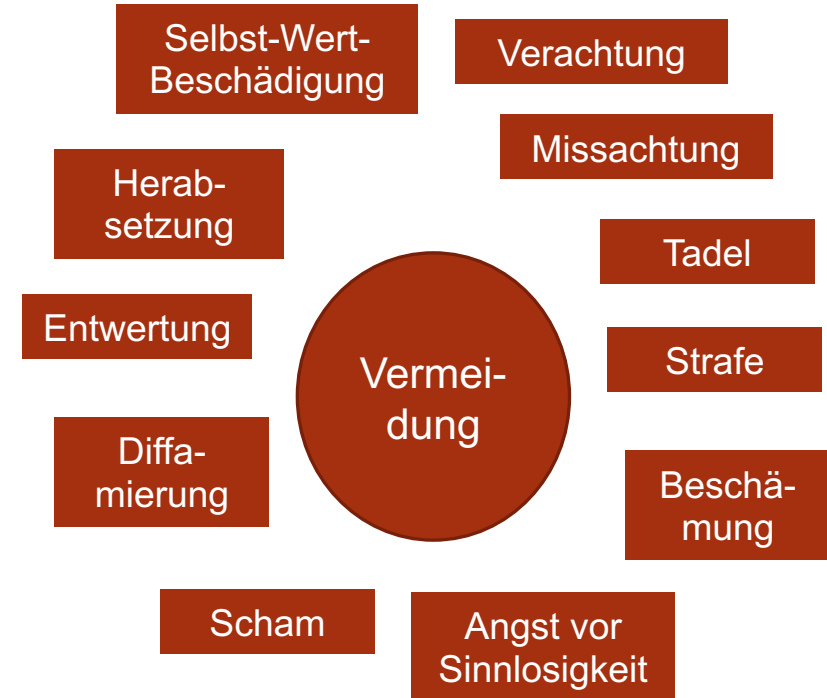
\* Feinfühligkeit: 1. Reaktionen und Verhalten des Säuglings wahrnehmen 2. Sie aus der Sicht des Säuglings interpretieren. 3. Prompt auf das Verhalten des Säuglings reagieren. 4. Dem Entwicklungs-Stand angemessen reagieren.

- Abweisung des Bindungs-Bedürfnisses führt zur unsicher-vermeidenden emotionalen Entfremdung des Kindes von der Bindungs-Person.  
Unvorhersagbarkeit des Verhaltens der Bindungs-Person führt zur übermäßigen Abhängigkeit von dieser und zu unsicher-ambivalenten Bindungs-Mustern.

	Angst vor Verlassen-werden	Zulassen von Nähe	Verhaltens-Vorhersag-barkeit	Zulassen von Umwelt-Erkundung
sichere Bindung	nein	ja	ja	ja
unsicher-vermeidende B.	ja	nein	ja	ja
unsicher-ambivalente B.	ja	ja	nein	nein

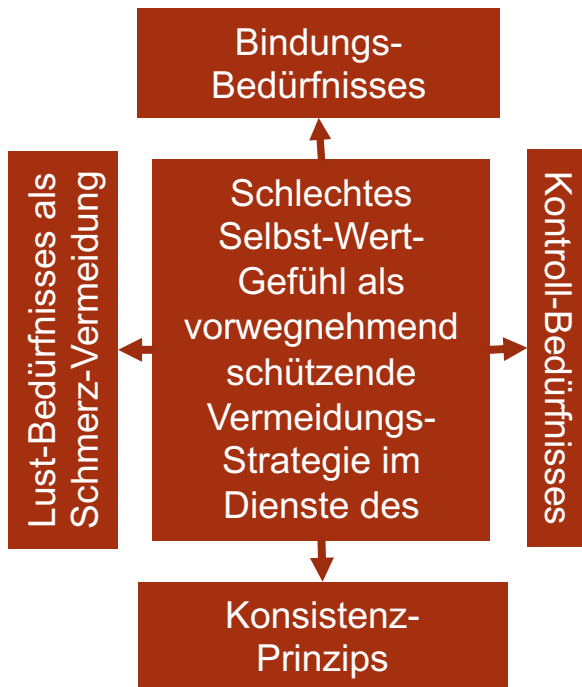
- Jedes der unsicheren Bindungs-Muster entsteht aus Verletzung des Grundbedürfnisses nach Bindung. In der Verletzung des Bedürfnisses nach einer auf die eigenen Bedürfnisse bezogenen, Sicherheit und Schutz gebenden nahen Beziehung, liegt mit großer Wahrscheinlichkeit einer der wichtigsten Nährböden für die Entwicklung von Störungen im individuellen und vor allem kooperativen Lernen und für die Entwicklung psychischer Störungen.  
Psychische Störungen gehen also fast immer mit unsicheren Bindungen einher.
- Alle anderen als das sichere Bindungs-Muster führen dazu, dass das Bedürfnis nach einer nahen Beziehung nicht optimal befriedigt wird.

# Bedürfnis nach Selbst-Wert-Erhöhung und -Schutz 1



# Bedürfnis nach Selbst-Wert-Erhöhung und -Schutz 2

Seelisch Gesunde neigen zur Selbst-Wert-Erhöhung mit der Tendenz, sich etwas übertrieben positiver zu sehen und zu beurteilen als andere, wobei jedoch diese Illusionen im Sinne einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung zu real positiven Wirkungen führen.



- **Alfred Adler** sah das Streben nach Überwindung eines Minderwertigkeits-Gefühls als wichtigste Motivations-Quelle des Menschen an.
- Warum haben dann so viele Menschen ein schlechtes Selbst-Wert-Gefühl und werten sich solche Personen sehr oft auch noch selbst ab und wählen sich Interaktions-Partner, die sie abwerten bzw. ziehen sich von solchen zurück, die sie positiv bewerten?
  - Welchen Vers soll sich ein kleines Kind darauf machen, dass die Beziehung zu ihrer primären Bezugs-Person schlecht ist? (Frustration des Bindungs-Bedürfnisses)
  - Es gibt zwei Denk-Alternativen: Ich bin gut (okay) und die Mutter ist schlecht (nicht okay) oder ich bin schlecht (Nicht okay) und die Mutter ist gut (okay).
  - Für ein kleines Kind, das extrem von der Mutter abhängig ist, ist die erste Alternative die weitaus schlimmere.
  - Das Kind ist der Mutter ausgeliefert ohne die Hoffnung, dass es selbst etwas zur Besserung der Situation tun könnte. (Frustration des Kontroll-Bedürfnisses)
  - Das Kind sucht den Grund für die schlechte Beziehung im eigenen Verhalten: Ich bin es nicht wert, dass ich besser behandelt werde. (Frustration des Bedürfnisses nach Selbst-Wert-Erhöhung bei Befriedigung des Kontroll-Bedürfnisses)
  - Das einen unsicher-vermeidenden Bindungs-Stil entwickelnde Kind bereitet der Mutter wenig Freude und wird von ihr beschimpft.
  - Über Identifizierungs-Lernen internalisiert das Kind diesen Umgang mit selbst und entwickelt mit der Zeit ein stabil negatives Selbst-Bild und Selbst-Wert-Gefühl.



# Selbst-Wert-Schutz und -Förderung

- ▶ Psychisch gestört zu sein, stellt eine **Kränkung des Selbst-Wert-Gefühls** dar. Die meisten Menschen schämen sich, zu einem Psychiater oder Psychotherapeuten gehen zu müssen. Eine psychische Störung wird in der Regel als persönliches Versagen angesehen. Sie stellt für die meisten Menschen einen Makel dar, den sie am liebsten verbergen.
- ▶ Über Probleme zu berichten, mit denen man nicht allein fertig wird, ist das Gegenteil einer selbstwerterhöhenden Erfahrung. Die Einstellung, vor andern etwas verbergen zu müssen, das man selbst als persönliches Versagen und Schmach erlebt, ist inkongruent mit dem **Bedürfnis nach Selbst-Wert-Erhöhung**. Das ist der Hauptgrund für eine destruktive, lernhinderliche Fehler-Kultur in den meisten Schulen.
- ▶ Das Verbergen von Fehlern, Defiziten, Mängeln, Zweifeln, Unsicherheiten, Schwächen und Störungen vor sich selbst und vor anderen, solange es möglich ist, dient dem Selbst-Wert-Schutz.
- ▶ In der Lern-Begleitung geht es darum, den Lernenden viele Gelegenheiten zu geben, sich im Sinne ihrer Stärken und positiven Intentionen zu verhalten. Je mehr Lern-Begleitende prozessual die Ressourcen der Lernenden aktivieren, desto mehr Gelegenheit zur selbstwerterhöhenden Erfahrung erhalten diese.
- ▶ Wenn Lern-Begleitende durch ihre interessierte Zuwendung und ihr Engagement den Lernenden prozessual vermitteln, dass diese für sie interessante und liebenswerte Menschen sind, machen diese Menschen fortwährend bedeutungsvolle, den Selbst-Wert erhöhende Erfahrungen.
- ▶ Prozessuale Ressourcen-Aktivierung ist ein Gegengewicht zu dem sonstigen Ungleichgewicht in der Lehr-Lern-Beziehung, in der die lehrende und lernbegleitende Person die Expertin ist und die lernende Person als die defizitäre, unfähige und problembeladene dasteht.

# Bedürfnis nach Selbst-Wert-Erleben

	ja	ja	
Ich bin nicht gut genug.			Ich bin gut genug.
Ich bin ein Versager.			Ich kann es schaffen.
Ich bin dumm.			Ich bin klug.
Ich bin wert- und nutzlos.			Ich bin wertvoll.
Ich bin schwach.			Ich bin stark.
Ich bin unwichtig.			Ich bin wichtig.
Ich verdiene keine Liebe.			Ich verdiene Liebe.
Ich bin nicht liebenswert.			Ich bin liebenswert. Ich schätze mich.
Ich verdiene es nicht...			Ich darf ab jetzt. Ich erlaube mir...
Ich bin ein schlechter Mensch.			Ich bin ein guter, liebender Mensch.
Ich bin schrecklich, nicht okay.			Ich bin in Ordnung, wie ich bin.
Ich muss mich schämen.			Ich darf mich achten und respektieren.
Ich muss perfekt sein und möglichst allen gefallen.			Ich kann ich selbst sein und darf Fehler machen.
Ich verdiene nur Schlechtes und Verachtung durch andere.			Ich verdiene Gutes und Beachtung durch andere.
Ich bin (mein Körper ist) hässlich.			Ich bin in Ordnung (attraktiv, liebenswert).
Ich kann mir selbst nicht trauen.			Ich kann lernen, mir selbst zu vertrauen.
Ich zerstöre mich (meine Gesundheit).			Ich achte darauf, was mir gut tut.

# Bedürfnisse und Gefühle (B+G)

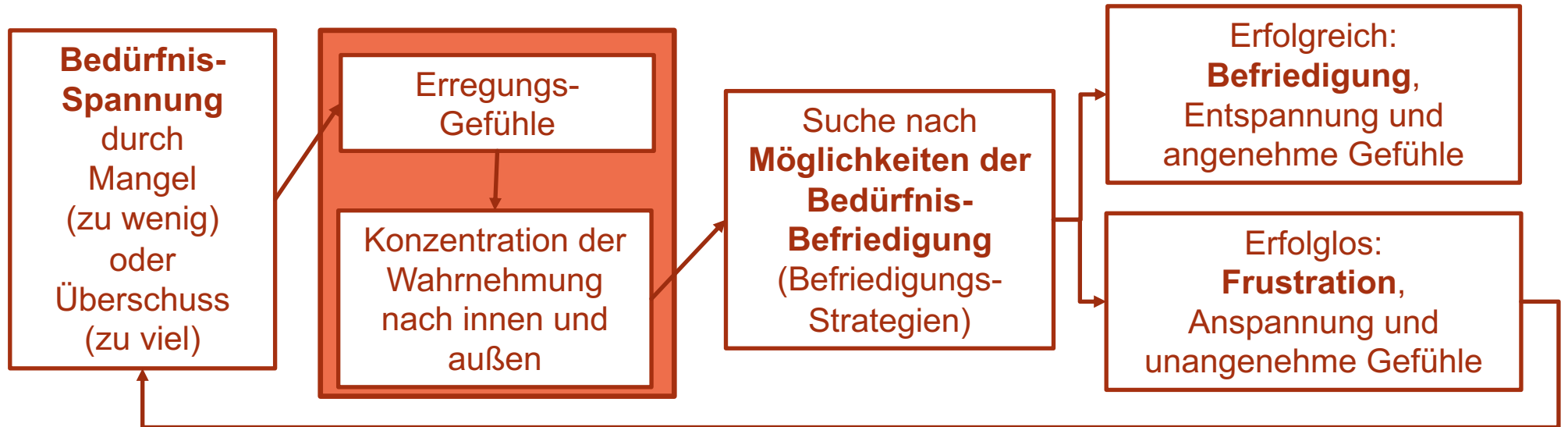
- Emotionale und motivationale Systeme
- Bedürfnis-Dynamik
- Bedeutung der Gefühle
- Gefühle und Bedürfnisse
- Verknüpfen von Gefühl und Bedürfnis
- Affekt-/Gefühls-Zustände und Bedürfnis-Befriedigung

# Emotionale und motivationale Systeme

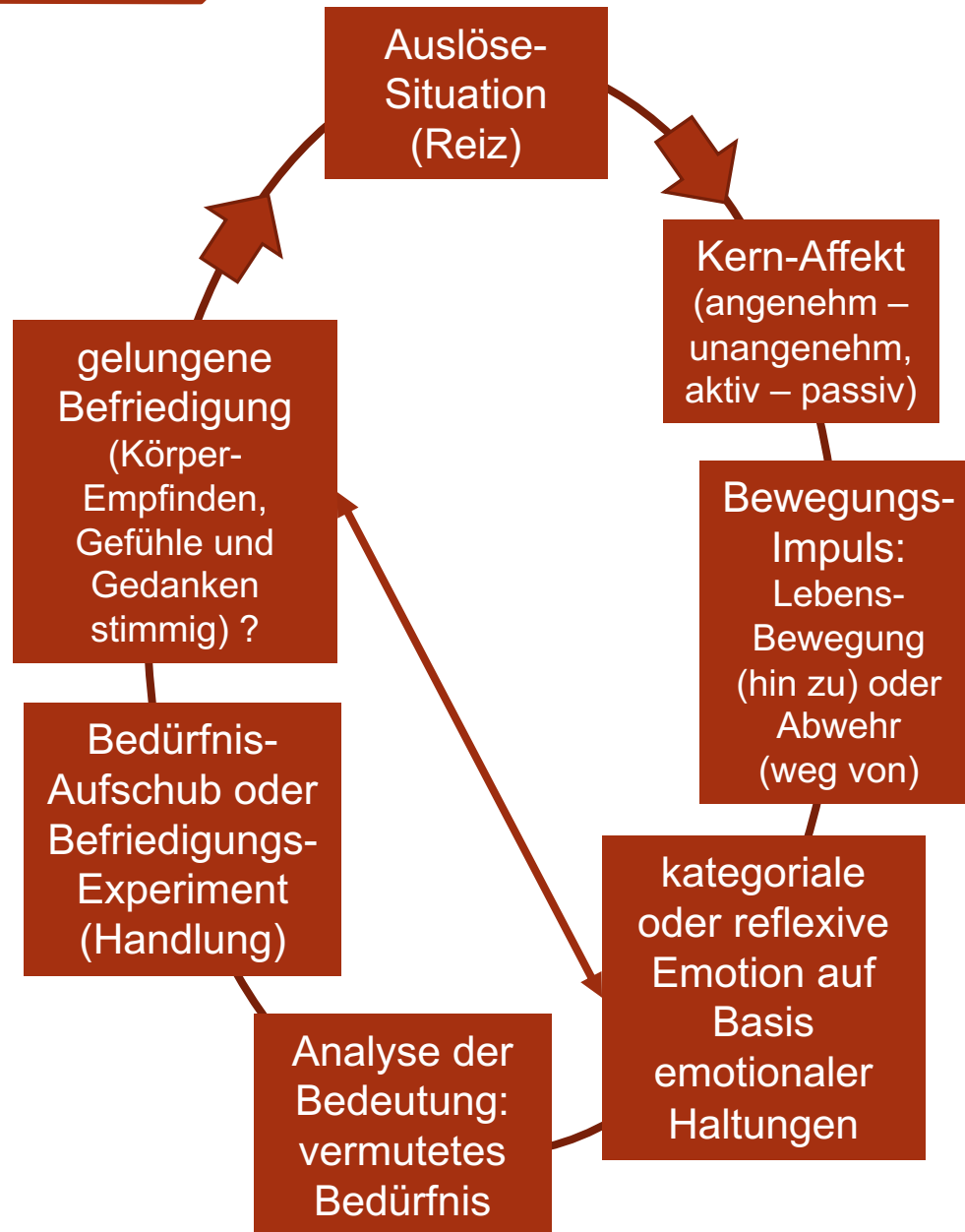
- Gefühle sind allgemein als ein System zur Bewertung der Relevanz von Ereignissen und zur Vorbereitung von (Re-) Aktionen zu verstehen.  
 Gefühle sind körperbasierte Bewertungen (Evaluationen), die die Repräsentationen von Erleben und Erfahrungen mit positiven oder negativen Werten versehen.  
 Affekte und präziser die Gefühle als Differenzierungen von Affekten teilen also mit, wie ein Individuum eine Situation bewertet. Sie affizieren, d. h. sie bewirken etwas in anderen, lösen also bestimmte Erregungsmuster und (Re-) Aktionen aus. Dieses System affektiver Antwort-Muster hat den Zweck, in Situationen von großer Bedeutung schnell und umfassend zu (re-) agieren.
- Es können folgende Motivations-Systeme unterschieden werden:

	(Re-) Aktionen	Bedürfnisse, z. B.	Emotionen, z. B.
Spiel-System	erkunden und experimentieren	Erkenntnis	Freude
Such-System	annähern	Nahrung und Wärme	Interesse
Fürsorge-System	Beziehungen aufnehmen	Bindung	Liebe
Wut-System	selbstbehaupten und kämpfen	Erwartung erfüllen	Ärger
Furcht-System	zurückziehen und vermeiden	Gefahren vermeiden	Angst
Panik-System	fliehen oder erstarren	Sicherheit	Panik
Lust-System	genießen	Erotik/Sexualität	Lust

- ▶ Mit der Befriedigung oder Versagung von Bedürfnissen gehen bestimmte **Körper-Empfindungen** und damit zusammenhängend **Gedanken** (Bilder, Symbole, Worte) und **Gefühle** (Annäherung, Rückzug, Abwehr) einher. Am ehesten zu erkennen sind diese Verknüpfungen bei den sogenannten menschlichen Grund-Bedürfnissen.
- ▶ **Beispiel:** In meinem Körper oder in meiner Fantasie entsteht ein Flüssigkeits-Mangel. Ich empfinde Durst. Wird die Empfindung stärker, entstehen in mir Erregungs-Gefühle - von der Lust am Trinken über Spannung und Ärger bis hin zur Furcht vor dem Verdursten. Mit wachsender Bedürfnis-Spannung konzentrieren sich meine Gedanken zusehends auf die Befriedigung dieses Bedürfnisses, auf die Aufhebung des Mangel-Zustandes. Ich trinke und - wenn mir die Phantasie keinen Streich spielt - das Durst-Empfinden schwindet. Andere Bedürfnis-Spannungen können sich anmelden.



# Bedeutung der Gefühle



- Dauerhaft seine Bedürfnisse nicht mehr erfüllen zu können, ist häufig der Grund für Resignation, Mutlosigkeit, Apathie, Gleichgültigkeit, Antriebslosigkeit und für psychische Erkrankungen, z. B. als Depression.
- Das Gleichgewicht des Bedürfnis-Haushaltes wird über Emotionen geregelt.
- ***Gefühle sind dazu da, das dahinterliegende Bedürfnis zu erkennen:***  
Welches Bedürfnis steckt wahrscheinlich\* hinter meinem Gefühl und wie kann ich das Bedürfnis, wenn es wesentlich nur im Zusammenhang mit sozialer Interaktion befriedigt werden kann, erfolgreich (Befriedigung ermöglichend) kommunizieren? Befriedigung eher ermöglichend ist, dass das Bedürfnis unabhängig von der Strategie zur Bedürfnis-Befriedigung kommuniziert wird, damit die zu beteiligende Person nicht unter Druck/Zugzwang gesetzt wird, sondern ihren Selbst-Wert und ihre Selbst-Wirksamkeit spüren kann.

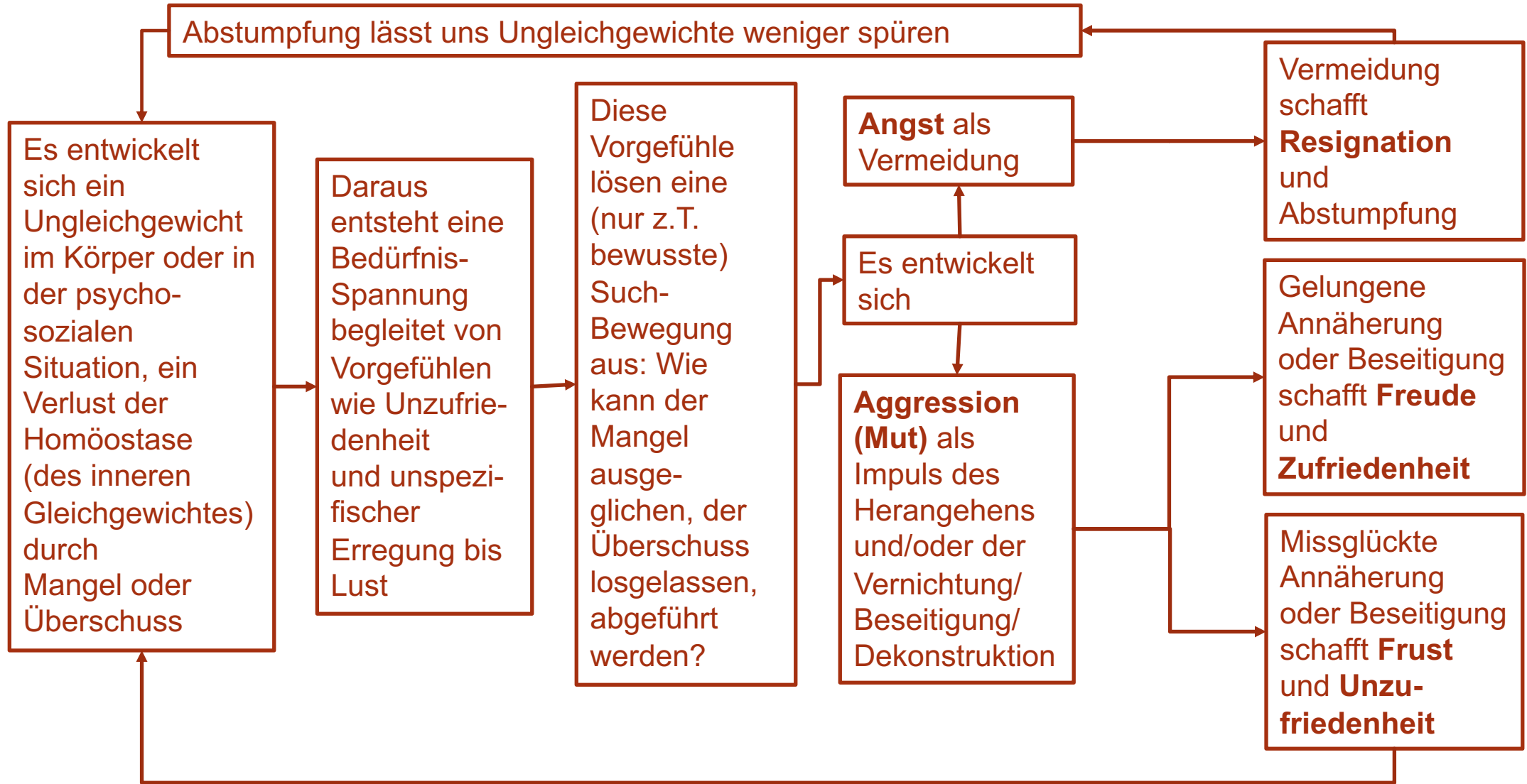
\* Im Sinne eines Tipps zur Selbst-Erkundung:  
Kann an der Verknüpfung etwas dran sein?

## Gefühl

## Möglicherweise Bedürfnis (Sehnsucht, Wunsch) nach

- |             |  |
|-------------|--|
| 1. Trauer   | 1. Erleben von Verbundenheit (im Zusammenhang mit Trennung, Verlust), Trost und Zuspruch, Neubeginn und Entwicklung (im Zusammenhang mit Abschied, Entscheidung)                     |
| 2. Wut      | 2. Mit seinen Gefühlen und Bedürfnissen beachtet (gehört, gesehen, ernst genommen) werden, Selbst-Behauptung, Sicherheit, Unversehrtheit, Bindung, Grenz-Setzung und Grenz-Sicherung |
| 3. Ärger    | 3. Kooperieren (gleichberechtigt und gleichwertig zusammenarbeiten) können statt ausgeschlossen (isoliert, nicht beachtet) werden  |
| 4. Angst    | 4. Abschied nehmen und Neuanfang, Sicherheit, Zuspruch, Beruhigung, Vertrauen und/oder Mut   |
| 5. Ohnmacht | 5. Selbst-Wirksamkeit, Kontrolle, Einfluss haben, Mitentscheiden   |
| 6. Ekel     | 6. Reinlichkeit, Hygiene, Ästhetik/Schönheit   |
| 7. Freude   | 7. Mehr Stimmigkeit (wie schön, wenn davon mehr), Teilhabe, Austausch  |
| 8. Scham    | 8. Respekt, Akzeptanz, Anerkennung, Wertschätzung und Zugehörigkeit  |

# Verknüpfen von Gefühl und Bedürfnis





# Affekt-/Gefühls-Zustände und Bedürfnis-Befriedigung

Gefühle und Körper-Empfindungen, die entstehen, wenn **Bedürfnisse erfüllt** sind

- entspannt
- friedvoll
- zufrieden
- behaglich
- glücklich
- freudig
- sorglos
- sicher
- satt
- erholt
- lebendig
- angeregt
- kräftig
- dankbar
- hoffnungsvoll
- klar
- ruhig
- kreativ
- zärtlich
- verbunden
- warm
- liebend

Gefühle und Körper-Empfindungen, die entstehen, wenn **Bedürfnisse nicht erfüllt** sind

- angespannt
- unglücklich
- unzufrieden
- traurig
- wütend
- ärgerlich
- ängstlich
- gelangweilt
- leblos
- leer
- erschöpft
- schläfrig
- müde
- kalt
- unsicher
- matt
- benommen
- einsam
- bedrückt
- frustriert
- besorgt
- schockiert

# Fühlen und Werten (F+W)

- Affekte, Stimmungen, Gefühle – unsortiert und unvollständig
- Gefühls-Qualitäten und Stress-Reaktionen
- Bestandteile des emotionalen Netzwerks
- Annäherungs- oder Abwendungs-Modus (Signale; Gefühle, Werte und Ziele)
- Fühlen: Begriffs-Unterscheidungen
- Affekte, Fühlen, Emotionen, Gefühle, Stimmungen 1
- Affekte, Fühlen, Emotionen, Gefühle, Stimmungen 2
- Affekte, Fühlen, Emotionen, Gefühle, Stimmungen 3
- Affekte, Fühlen, Emotionen, Gefühle, Stimmungen 4
- Komponenten des Fühlens
- Emotionalität als Prozess
- Modell emotionaler Prozesse
- Phasen des Affekt-Prozesses
- Kern-Affektivität
- Stimmung als kernaffektiver Grund-Zustand
- Vitalitäts-Affekte und kategoriale oder primäre Gefühls-Qualitäten
- Selbstreflexive oder sekundäre Gefühls-Qualitäten
- Gefühle der Hin- oder Weg-Bewegung
- Gefühle, Körper-Ausdruck und Körper-Räume
- Beispiel: Neuorientierung der Gefühle
- Affekt-Zyklus mit Blockaden
- Emotionale Schemata und Attraktoren

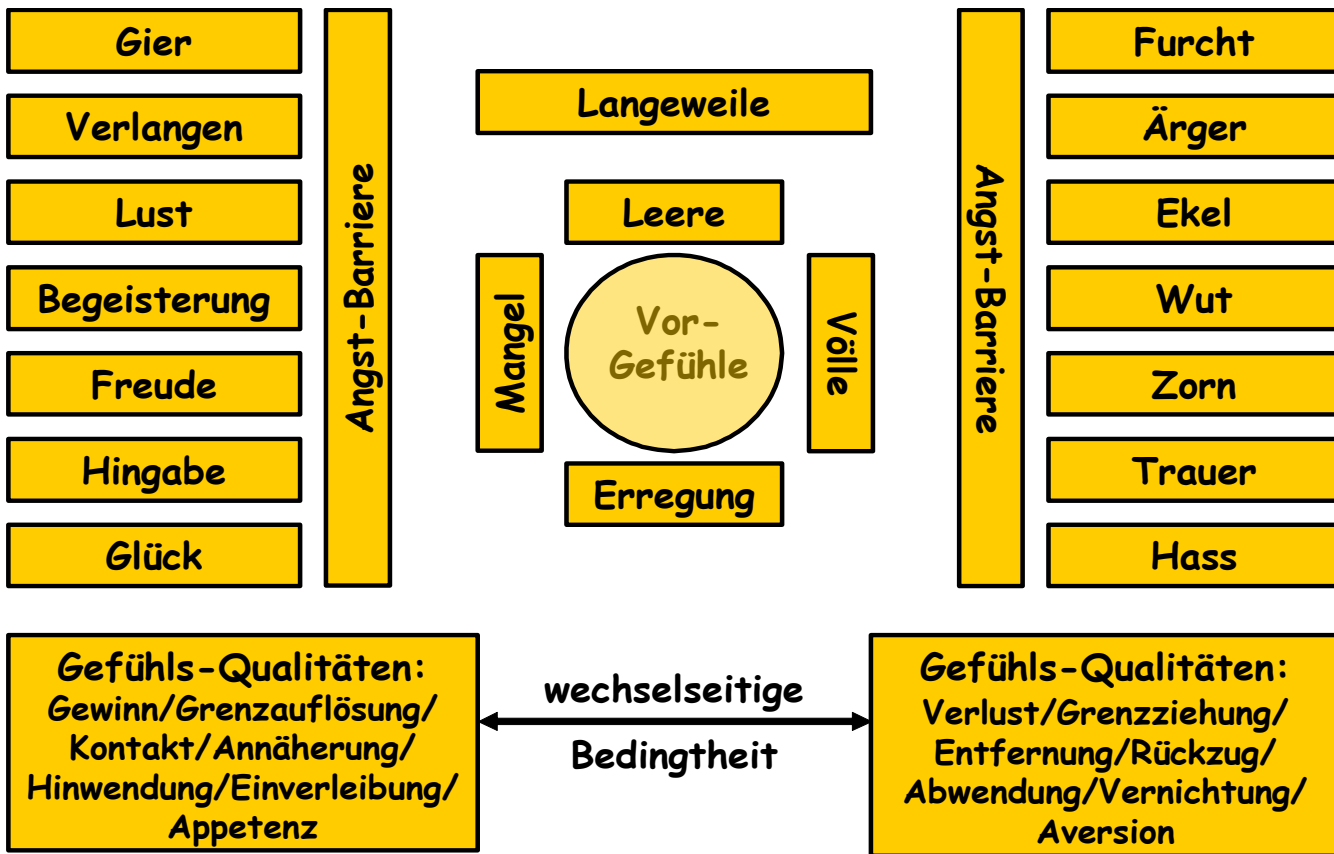
# Affekte, Stimmungen, Gefühle – unsortiert und unvollständig

F+W

The image features a central cartoon owl holding a yellow sign that reads: "Welche kenne ich und erlaube ich mir?". Surrounding the owl are numerous emojis representing various emotions. These are grouped into brown rectangular labels with white text. The labels are arranged in a grid-like fashion around the owl, with some overlapping. The emotions listed include:

- Sich zuneigen wollen
- Sich abneigen wollen
- Angst
- Gelassenheit
- Furcht
- Stimmigkeit
- Panik
- Traurigkeit
- Sorge
- Wut
- Freude
- Zorn
- Liebe
- Hass
- Lust
- Aggression
- Unruhe / Erregung
- Ekel
- Stress
- Scham
- Erschrecken
- Schuldgefühl
- Unwürdigkeit
- Verzweiflung
- Schmerz
- Ohnmacht / Hilflosigkeit

# Gefühls-Qualitäten und Stress-Reaktionen



- Zur Motivations-Förderung ist eine Atmosphäre herzustellen, die den ventralen Paarsympathikus (psychosoziales Wohlfühl und konstruktives Sozialverhalten) aktivieren. (Polyvagaltheorie von Stephen Porges)

- Gefühle sind psychophysische Bewertungs-(Re-) Aktionen in zur Einschätzung und Bewertung herausfordernden Lebens-Situationen (meist als Entscheidungs-Situationen).
- Gefühle signalisieren uns, ob wir in und mit als ähnlich vermuteten Situationen, mit als ähnlich vermuteten Menschen (Übertragung) positive oder negative Erfahrungen gesammelt haben.
- Entsprechend können Gefühle grob aufgeteilt werden in die der Hinwendung (Appetenz-Gefühle) und die der Abwendung (Aversions-Gefühle).
- Extreme Formen der Hin- und Abwendung sind die Stress-Reaktions-Formen von Kampf und Flucht (sympathischer Bereich des autonomen Nervensystems- ANS).
- Die extremste Reaktion auf Stress ist die Erstarrung, der sog. Totstell-Reflex bei Tieren (dorsaler Parasympathikus des ANS)
- Treten diese Stress-Situationen ein, können Menschen nur noch mühselig lernen, wenn überhaupt.

# Bestandteile des emotionalen Netzwerks



- Fühlen ist verknüpft mit Wahrnehmungen (innen und außen) und Gedanken, die diese Wahrnehmungen deuten und als nützlich, schädlich oder neutral bzw. uneindeutig bewerten.

Wahrnehmungen und Gedanken können Auslöser für Gefühle sein.

Umgekehrt können Gefühle auch Auslöser für Wahrnehmungen einschließlich der Wahrnehmungs-Verzerrungen und Gedanken sein. Zum Beispiel wird ein Stück Holz im Zustand der Angst als Schlange gedeutet.

- Gefühle sind immer begleitet von Körper-Empfindungen, von physiologischen Erregungen.

Das Autonome Nervensystem (ANS), bestehend aus einem Sympathikus- und einem Parasympathikus-Bereich, ist im Zusammenhang mit Gefühlen aktiv.

Wird der **Sympathikus-Bereich** aktiviert und wahrgenommen, so entstehen

- Impulse von **Kampf** als Form der aggressiven Annäherung verbunden mit Gefühlen von Ärger, Wut, Zorn, Hass oder

- Impulse von **Flucht** als Form des furchtsamen Rückzugs verbunden mit Gefühlen von Angst, Scham, Panik, Ekel und Abscheu.

- Wird der **dorsale Parasympathikus-Bereich** aktiviert und in seinen Wirkungen wahrgenommen, so werden Impulse von **Erstarrung** erfahrbar verbunden mit Todes-Angst.

- Wird der **ventrale Parasympathikus-Bereich** aktiviert und wahrgenommen, entstehen Impulse von **liebvoller Annäherung** verbunden mit Gefühlen der Freude, Hingabe, Zufriedenheit und Geborgenheit.

# Annäherungs- oder Abwendungs-Modus (Signale, Gefühle, Werte und Ziele)

## Annäherung:

**Ich wende mich zu.  
Ich kann vertrauen.  
Ich kann mich öffnen.**

Lock-Angebote - Ziel:

Herstellen von Stimmigkeit, Integration  
Appetenz-Gefühle wie

**Interesse, Freude, Lust und Liebe,**  
Gesundheits- und Ressourcen-Orientierung

- ▶ Attraktivität, Lust, Wohlbefinden, Sinn, Stimmigkeits-(Kohärenz-) Gefühl, Ausgeglichenheit (Homöostase), Balance, innere Mitte
- ▶ Stimmige Sozial-Verbundenheit, sicheres Zugehörigkeits-Gefühl
- ▶ Gesundheit, Genuss-Fähigkeit von Schönem und Gutem
- ▶ Selbst-Bestimmtheit, Sicherheit, Vertrauen ins Leben, in sich selbst und in andere
- ▶ Mut, Selbst-Wirksamkeit, Selbst-Mächtigkeit, Neufreude, Verwirklichung von Sinn, Wünschen und Träumen
- ▶ Konstruktives und kreatives Bewältigen von Problemen, Konflikten und Krisen

## Abwendung:

**Ich ziehe mich zurück.  
Ich kann mich wehren.  
Ich kann mich schützen.**

Warn-Lampen - Ziel:

Abwenden von Unstimmigkeit, Flucht und Kampf,  
Aversions-Gefühle wie

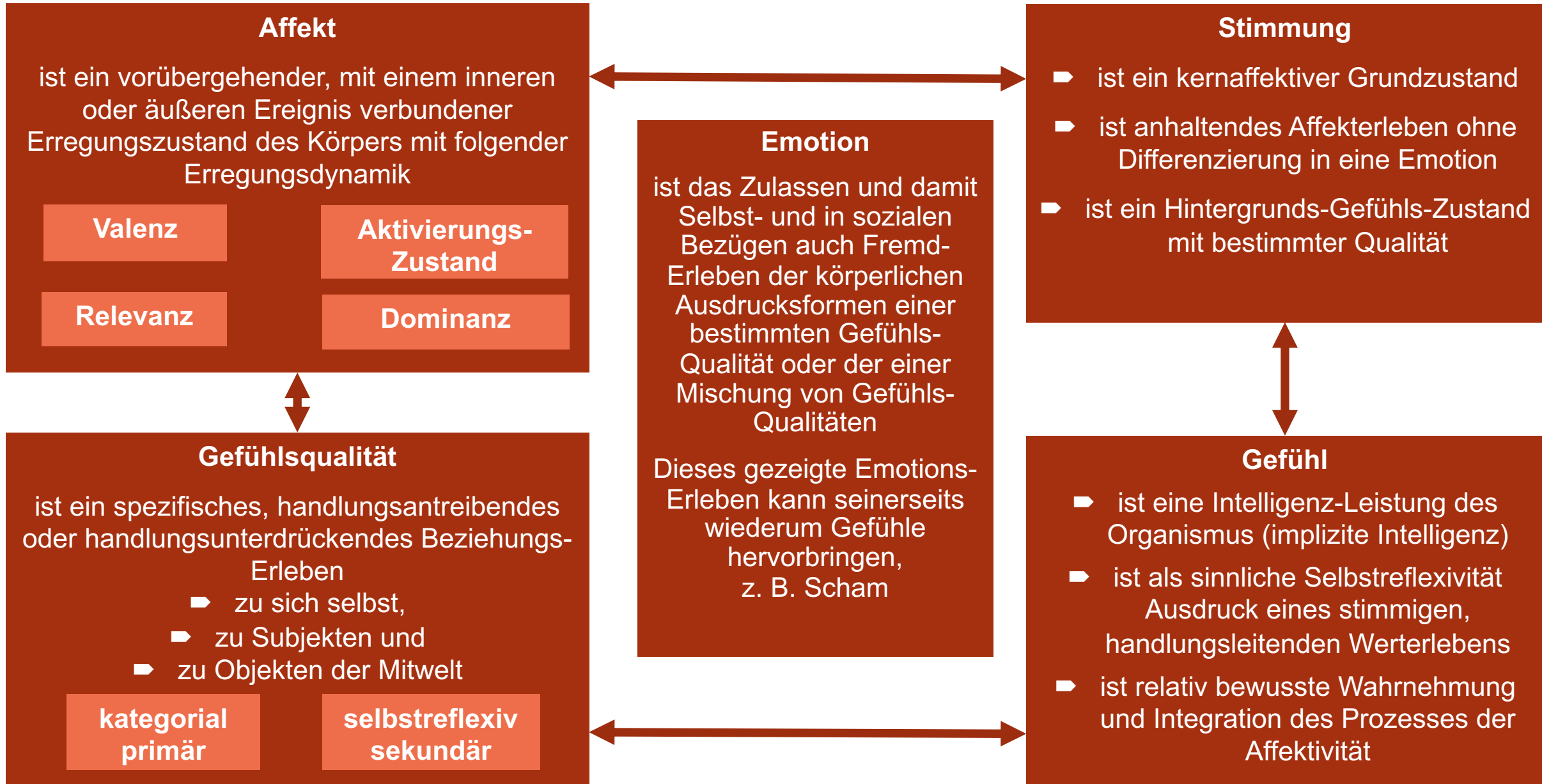
**Abscheu, Ekel, Groll und Hass,**  
Krankheits- und Defizit-Orientierung

- ▶ Unstimmigkeit, leibseelische und soziale Dysbalancen, Mangel- und Defizit- oder Überschuss- und Überdruss-Gefühle
- ▶ Sich unter- oder überordnende Sozial-Abhängigkeit, Opfer-Rolle und Ohnmacht oder Täter-Rolle und Allmacht, Isolation oder Selbst-Aufgabe, Misstrauen
- ▶ Krankheit, chronischer Stress, Schmerz, Problembeladenheit, Beschwerden und Gefühlsarmut bis Gefühllosigkeit
- ▶ Angst, Langeweile, Leere und Unlustgefühle
- ▶ Probleme, Konflikte und Krisen haben, aber deren Bearbeitung vermeiden (Verantwortungsdelegation durch Projektion)

Zusammenspiel der beiden Motivations-Systeme

# Fühlen: Begriffs-Unterscheidungen

F+W



# Affekte, Fühlen, Emotionen, Gefühle, Stimmungen 1

- Das Fühlen gehört unmittelbar zum Menschsein, hat immer mit Selbst-Erleben und dem Selbst-Ausdruck eines Menschen zu tun. Wir können beim Menschen von einem Fühl-Kern ausgehen. Fühlen macht unser Kern-Selbst aus.

Stimmungen

Emo-  
tio-  
nen

Gefühle

Affekte

- Trifft man auf das Gebiet des Fühlens, so entsteht ein Eindruck von Begriffs-Verwirrung. Es scheint, als ob sich das Moment des Irrationalen, das mit Gefühlen verknüpft ist, auch in der Begriffs-Unklarheit niederschlägt.

So werden zum Beispiel **Emotionen** nach **V. Kast** (Analytische Psychologie) verstanden als Oberbegriff für Affekte, Gefühle und Stimmungen. Emotionen haben immer zu tun mit dem Körper, mit der Psyche und mit der Mitwelt als Menschen, Dinge, Atmosphären etc.

Nach einem anderen Modell von **W. Bütig** (Körper-Psychotherapeut) stehen nicht die Emotionen im Zentrum, sondern dort steht das **Fühlen**

Sinnes-  
Wahrnehmungen  
inkl. Körper-  
Empfindungen

Füh-  
len

Gefühle

Emotionen

- als **Sinnes-Wahrnehmungen einschließlich der Körper-Empfindungen**, z. B. als Druck auf der Brust oder als Kloß im Hals,

- als **Gefühle**

[Das, was innen wertend im Sinne von weg von, hin zu oder gegen etwas erlebt wird, z. B. als Traurigkeit. Ein Gefühl ist in diesem Zusammenhang ein benennbarer, konkreter Zustand. Dabei hat jedes Gefühl eine bestimmte Qualität und einen Anreiz zu einem bestimmten Verhalten als Ausdruck oder als Unterdrückung (Vermeidung)] und

- als **Emotionen**

[Das, was nach außen gezeigt wird, z. B. als Tränen].

Gefühle und Emotionen gehören in der Weise zusammen, das ein enger Zusammenhang zwischen Gefühl (Traurigkeit) und Emotion (Tränen) besteht, aber weniger eng zwischen Emotion und Gefühl. So können Tränen vielerlei bedeutet.



# Affekte, Fühlen, Emotionen, Gefühle, Stimmungen 2



- **Stimmungen** zu haben, gestimmt zu sein ist ein Dauer-Zustand, ein Habitus, eine Fühl-Gewohnheit, die meist erst im Zusammenhang mit Verstimmung, Hochstimmung oder einem Stimmungs-Umbruch offenbar wird.

Stimmungen, die immer da sind – entweder langanhaltend oder aktuell –, bilden den tragenden Urgrund der Seele. Um Stimmungen zu bestimmen werden oft Wetter-Metaphern verwendet: betrübt, benebelt, heiter, klar, verhagelt.

Das erfassen von Stimmungen ist eine Weise des ersten Bewusstwerdens des Unbewussten. Es erscheint für eine differenzierende Selbst-Erkundung sinnvoll, Gefühle und Stimmungen zu unterscheiden.
- Auch bezogen auf den Begriff der Affekte herrscht Verwirrung und Uneinigkeit zwischen den Wissenschaftler/-innen.

Ein **Affekt** ist so entweder ein gesteigerter Ausdruck des Gefühls (**V. Kast**) oder ein nicht ausdifferenzierter Gefühls-Zustand (**U. Geuter**). Ich verwende den Affekt-Begriff im letzteren Sinne.
- Gefühle bewerten eine Situation, sagen uns, ob etwas gefährlich oder ungefährlich ist. Gefühle sind biologische Regulations-Systeme. Ihr Sinn besteht darin, so mit der Welt und sich selbst umgehen zu lernen, dass man überleben und sich entwickeln kann. Von daher hat jedes Gefühl seinen Sinn.
- Die psychosozial gefährlichsten Gefühle sind die verdrängten. Es geht also nicht darum, seine Gefühle zu kontrollieren, sondern die gilt es zuzulassen. Was situationsabhängig kontrolliert werden sollte, sind die Emotionen. Wenn wir echt – nicht aufgesetzt – gefühlvoll sind, ohne zu viel Emotions-Kontrolle und ohne unpassende Emotions-Abwehr, sind wir als Menschen bei uns, dann spüren wir, wer wir sind, spüren wir unser „wahres Selbst“.

# Affekte, Fühlen, Emotionen, Gefühle, Stimmungen 3

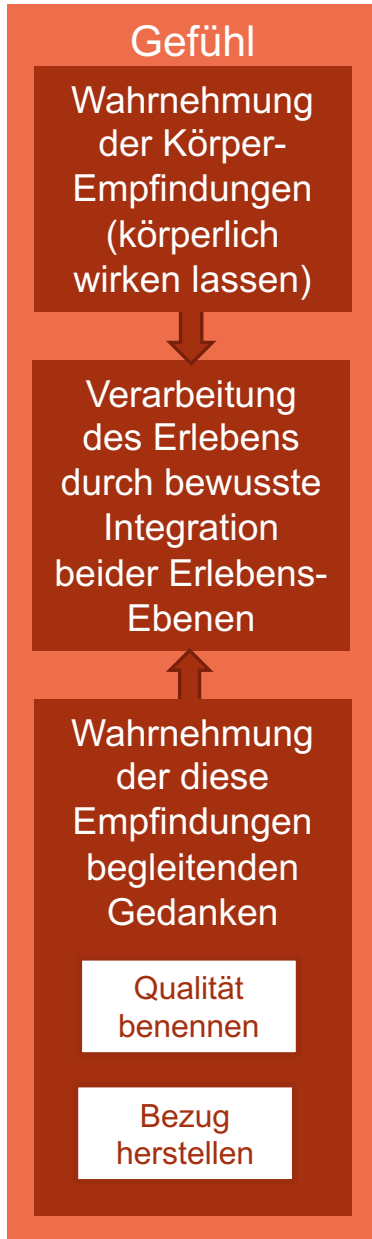
- Die Frage im Zusammenhang mit Emotionen ist: Wollen wir eher einen kontrollierten oder einen spontanen Menschen?
- Emotions-Kontrolle dient dazu, die Emotionen in sozial und situativ akzeptierbarer Weise auszudrücken, so dass wir uns selbst und andere nicht erschrecken. Emotions-Kontrolle wird in der Primärgruppe (Eltern Geschwister u. a. Nahestehende) im Zusammenhang mit Bindungs-Erfahrungen gelernt.
- Emotionale Durchbrüche, die uns als heftig erscheinen, lösen Angst aus, unter anderem Angst vor Kontroll-Verlust.
- Angst vor Emotionen kann zu einer Idealisierung der Coolness – insbesondere im Hinblick auf Gefühls-Äußerungen von Männern – und damit zur Alexithymie (Gefühls-Armut) führen.
- **Affekte** sind die inneren wertenden, meist zunächst unbewussten Antworten auf Situationen in Beziehungen zu Menschen oder zu Sach-Verhalten und Dingen. Sie haben die Tendenz: hin zu, weg von und gegen. Dieses **System affektives Antwort-Muster** hat den Zweck, in Situationen von großer Bedeutung schnell und umfassend zu reagieren.

schnelle und  
umfassende  
Reaktionen

affektive  
Antwort-Muster

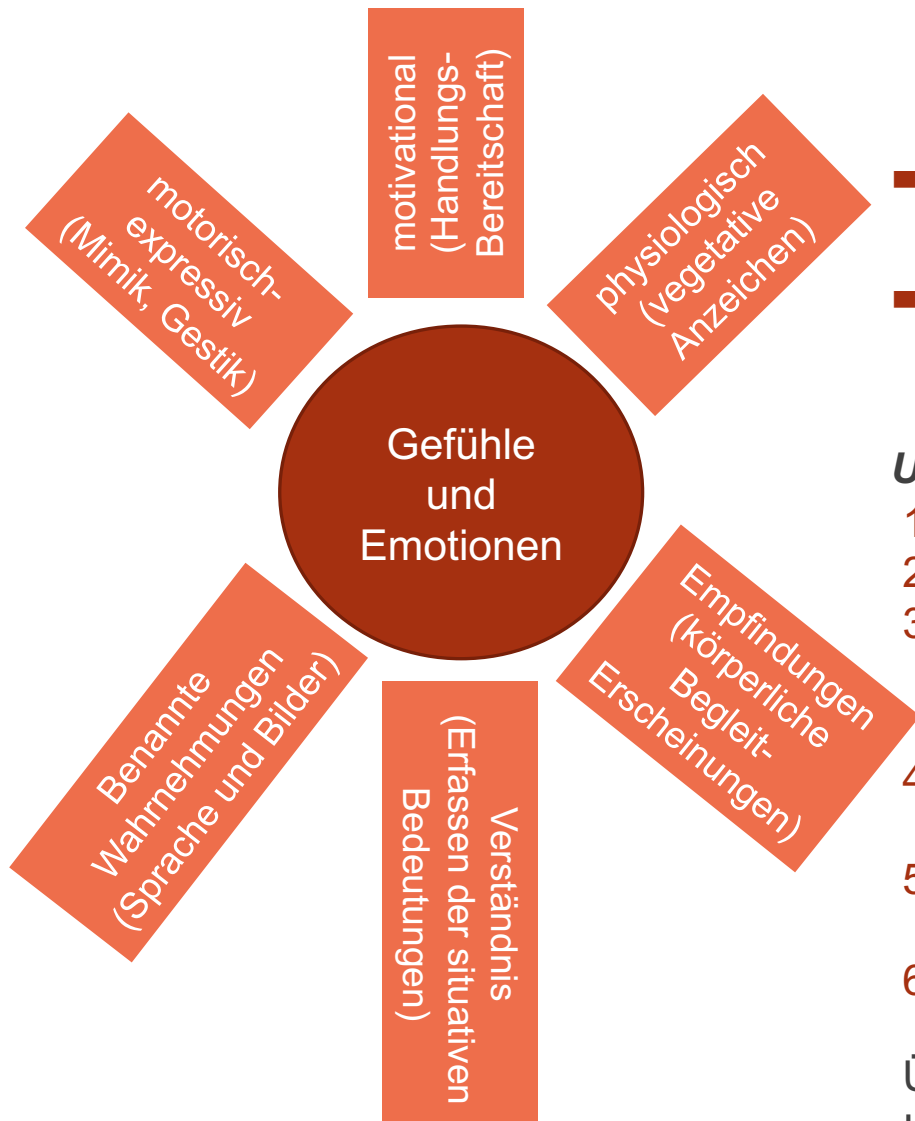
innere, meist  
zunächst  
unbewusste  
Wertungen

Situationen  
(von großer  
Bedeutung)



- Der Begriff **Affekt** wird im Zusammenhang mit der Erregungs-Dynamik einer Emotion verwendet. Erregungs-Dynamik kann unterschieden werden als
  - Relevanz (Auslöser wird affektiv als wichtig oder unwichtig eingestuft)
  - Valenz oder hedonistischer Tonus (positive und angenehme oder negative und unangenehme Richtung des Affektes),
  - Aktivierungs-Zustand (mit den Polen aktiviert und erregt oder aktiviert bis deaktiviert und ruhig) und
  - Dominanz (mit den Polen starker oder schwacher Ausprägung).
- Der Begriff **Gefühl** bezeichnet die bewusste Integration dessen, wie wir emotional eine Situation oder einen Reiz auffassen. Dazu gelangen wir in einem Akt der Wahrnehmung unserer Körper-Sensationen und unserer Gedanken und deren Verarbeitung.
- Gefühl ist im Grunde die relativ bewusste Wahrnehmung des Prozesses der Affektivität.
- Im Gefühl verknüpfen sich spezifische Körper-Empfindungen mit bewussten Informationen. Im Gefühl nehmen wir die situative Bedeutung eines Affektes bewusst wahr und mentalisieren bzw. symbolisieren wir die affektive Erfahrung.
- Um zu Gefühlen zu gelangen, muss man
  - den Affekt deutlich wahrnehmen und ihn körperlich wirken lassen,
  - die auftauchende kategoriale oder reflexive Gefühls-Qualität benennen und
  - den Bezug zum intentionalen Subjekt oder Objekt herstellen, auf das sich die Emotion bezieht.

# Komponenten des Fühlens



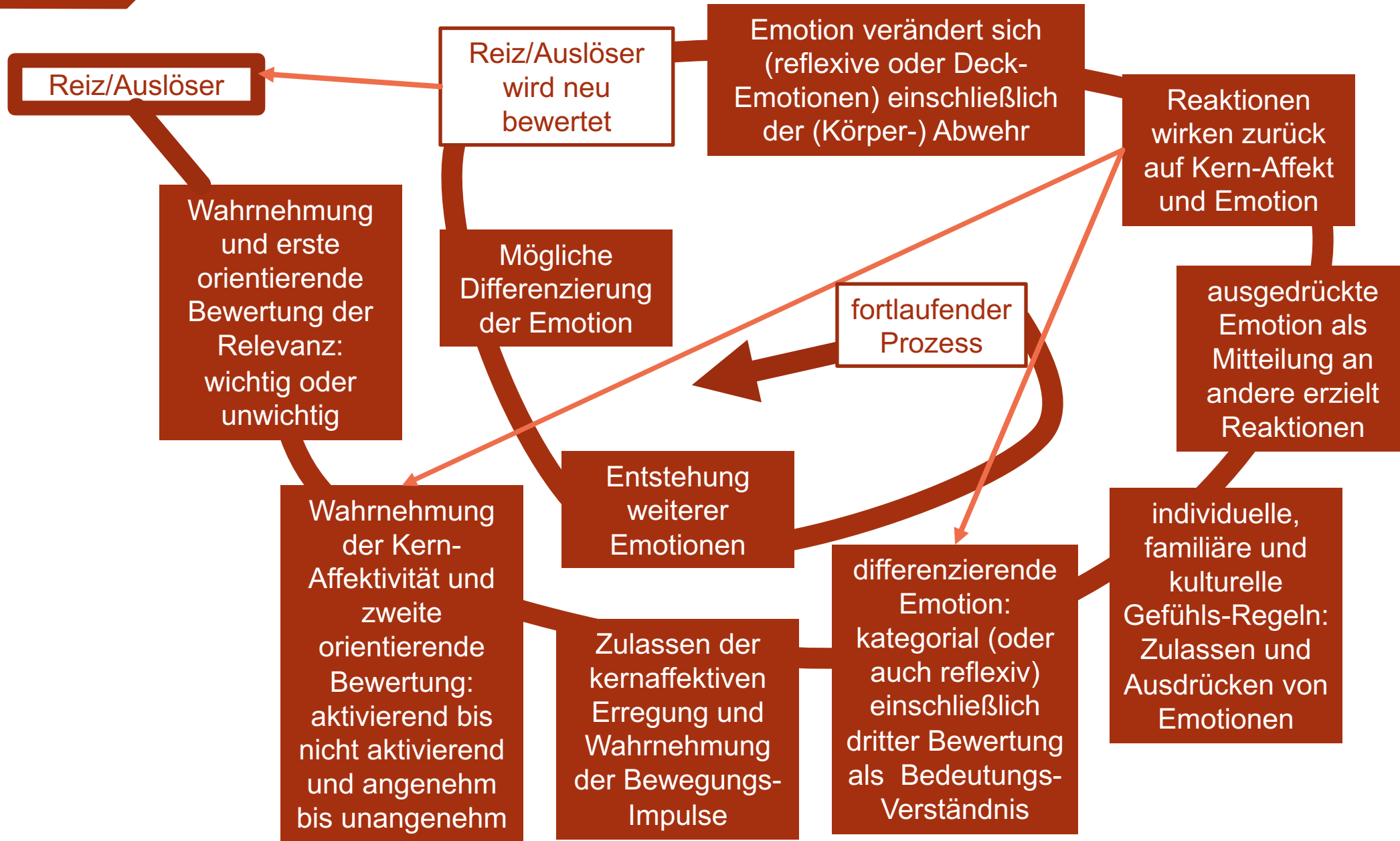
- **Gefühle** sind ganzheitliche Reaktionen eines Subjektes auf ein inneres oder äußeres Ereignis von Bedeutung, in denen die grundlegenden Bewegungstendenzen bewusst werden können, z. B. Freude als Hinzu, Angst als Wegvon oder Wut als Gegen.
- Gefühle können in Form einer **emotionalen Reaktion**, z. B. Juchzen, als Schlottern, als Aggression in Erscheinung treten.
- Bei Affekten, Gefühlen und Emotionen ist die ganze Person engagiert einschließlich der somatoviszeralen und motorischen Systeme. Gefühle und Emotionen ohne Körper-Empfindungen gibt es nicht.

## *Unser Fühlen hat*

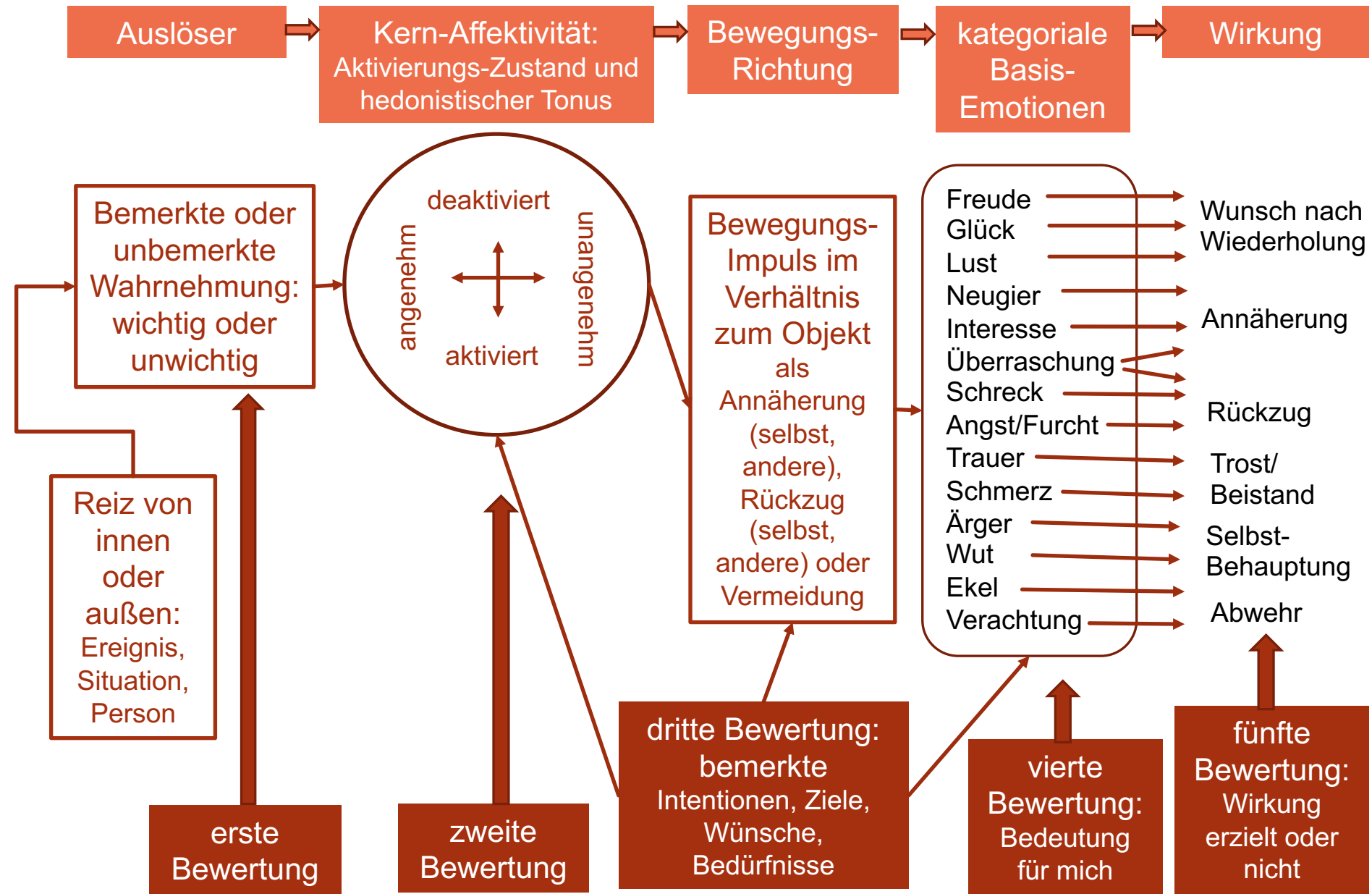
1. eine motorisch-expressive Komponente (Gestik, Mimik)
2. eine physiologische Komponente (vegetative Anzeichen)
3. eine motivationale Komponente (Handlungsbereitschaft in der Willkür-Motorik als Bewegungen und spontane Gesten)  
Diese ersten drei Fühl-Komponenten können unbemerkt bleiben.
4. Es können jedoch auch die körperlichen Begleit-Erscheinungen (Empfindungen) bemerkt werden.
5. Die Wahrnehmungen können benannt und erklärt werden über Sprache und innere Bilder.
6. Es kann auch die situative Bedeutung des Fühlens erfasst werden.

Über diese Wege kann eine Person in ihrem Fühl-Erleben als Differenzierung und Integration der Komponenten gefördert werden.

# Emotionalität als Prozess



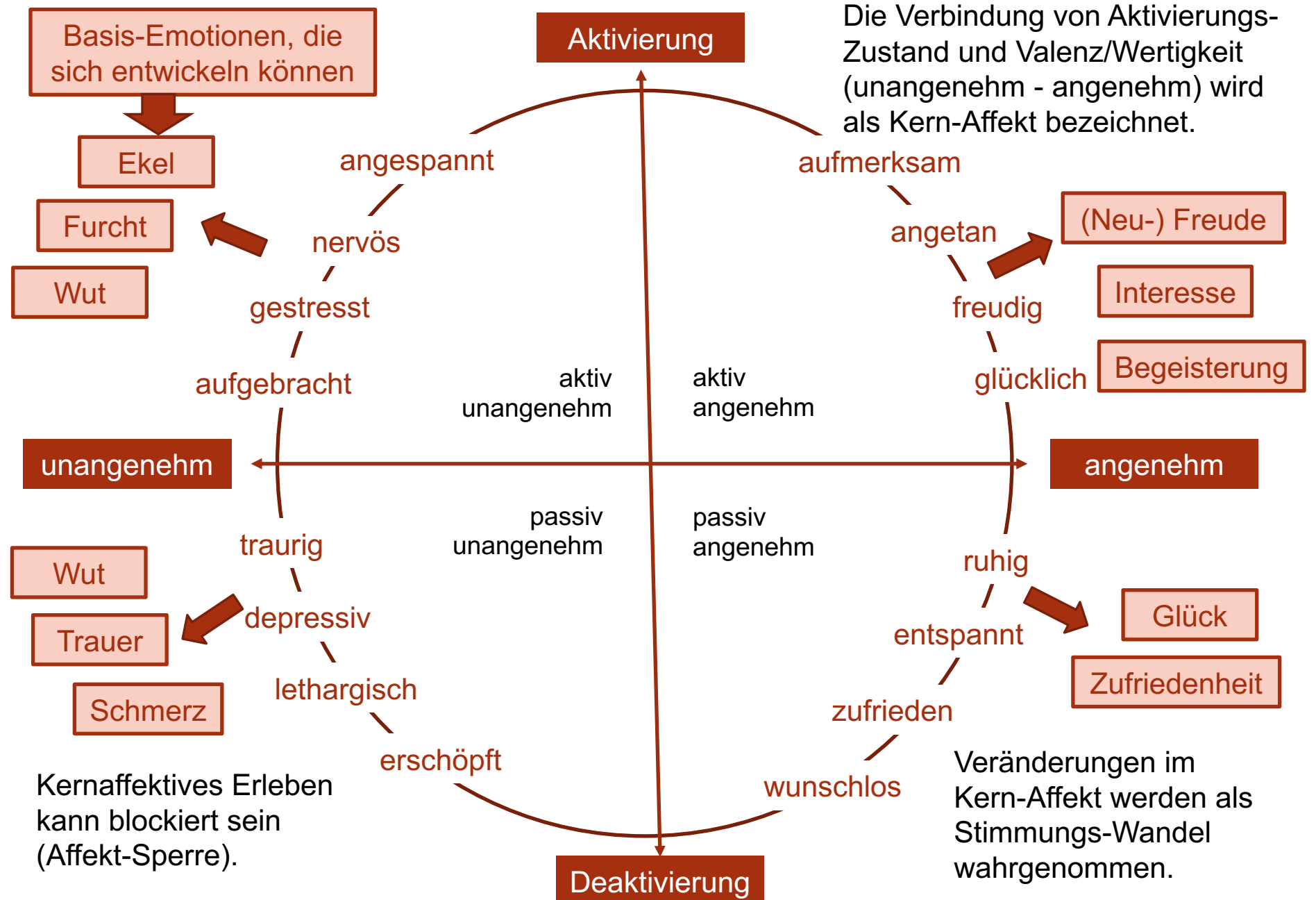
# Modell emotionaler Prozesse



# Phasen des Affekt-Prozesses

Phase	Bedeutung	Aufgabe der Entwicklungs-Begleitung
1. Orientierungs-Reaktion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erregung</li> <li>• Zustand erhöhter Wachsamkeit: Hier geschieht etwas Wichtiges (erste Bewertung)</li> <li>• Erfassen des Aktivierungs-Grades und der Valenz (Lust-Unlust, angenehm – unangenehm)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützen beim Gewährwerden der Erregung durch spürende Selbst-Wahrnehmung</li> <li>• Achtsamkeit erzeugen</li> <li>• Erregungs-Modulation: Zulassen, Abschwächen oder Verstärken</li> </ul>
2. Elaborierende Einschätzung (Zuwachs von Energie und Aufmerksamkeit)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empfinden einer Veränderung von Wachsamkeit und Energie</li> <li>• Gefühl für die Valenz (zweite Bewertung)</li> <li>• Sich dem Reiz annähern, ihn vernichten oder vermeiden = primäre Emotion (dritte Bewertung)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Klären, ob sich etwas angenehm oder unangenehm anfühlt, damit die Person Ziele verfolgen kann (sonst: Volitions-Hemmung)</li> <li>• Klären, ob die Person sich eher zuwenden (hin zu) oder abwenden (weg von) oder abgrenzen (gegen) möchte</li> </ul>
3. Differenzierung kategorialer Emotionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was bedeutet das für mich? (vierte Bewertung)</li> <li>• Was melden meine somatischen Marke, mein automatisches körpereigenes Signal-System zur Bewertung von Vorhersagen? = kategoriale Emotion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bewusstwerden der diskreten Gefühls-Qualitäten und ihrer Bedeutung durch Körper-Empfindungen, Gedanken und Bilder</li> <li>• Klären des Bezuges zwischen Subjekt und Objekt oder Ereignis</li> </ul>

# Kern-Affektivität

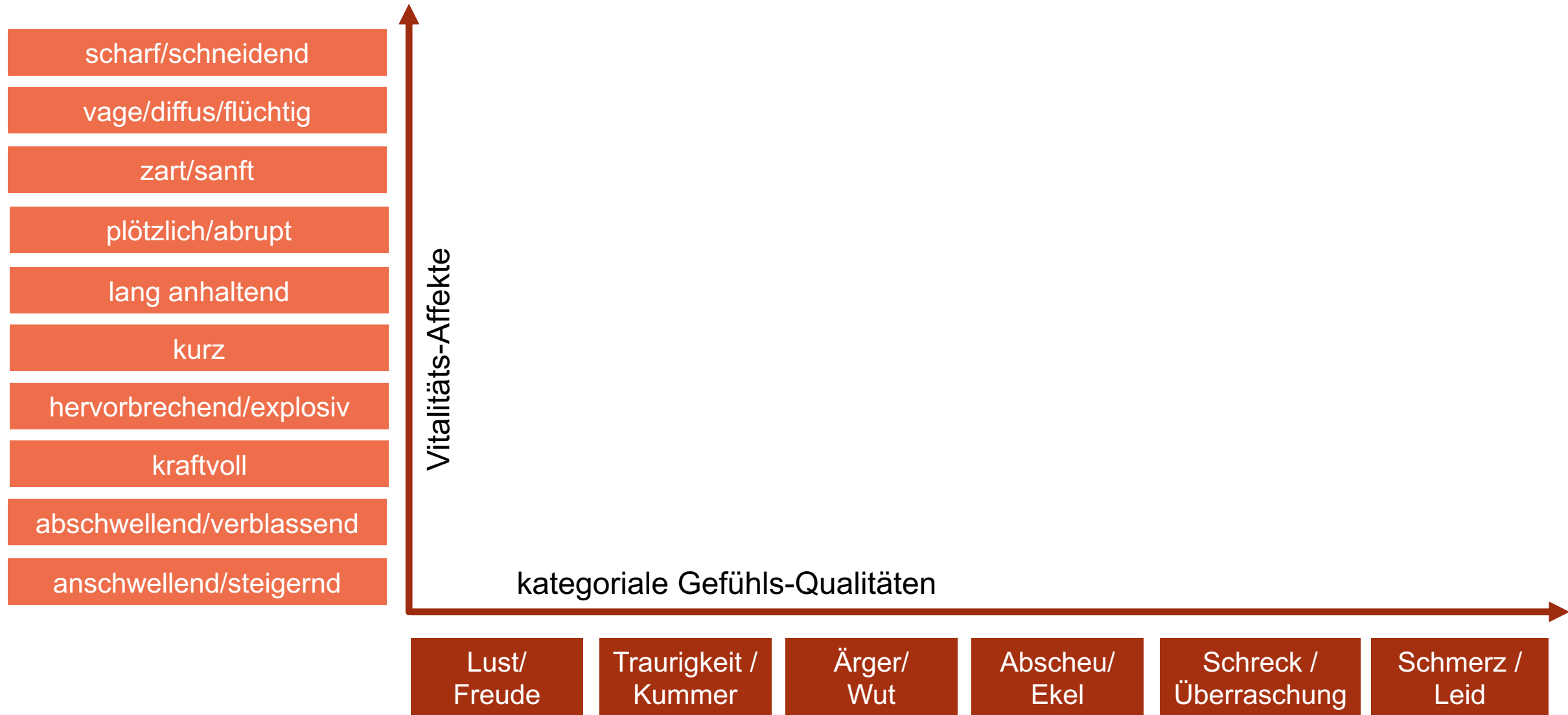




# Stimmung als kernaffektiver Grund-Zustand

- Der kernaffektive Grund-Zustand oder die Hintergrund-Emotion ist für das allgemeine Wohlbefinden zuständig und ist an keinen Auslöser gebunden.
- Wird allein eine Veränderung des Kern-Affektes ohne weitere emotionale Bedeutung wahrgenommen, erlebt man das als Veränderung der Stimmung.
- Kern-Affektivität als Stimmung stellt den kontinuierlichen Fluss des Erlebens her, während Emotionen ihn unterbrechen.
  - In einem angenehm-aktivierten Zustand sind wir aufmerksam, angetan, freudig oder sogar glücklich.
  - In einem angenehm-deaktivierten Zustand sind wir ruhig, entspannt, zufrieden und wunschlos.
  - In einem unangenehm-aktivierten Zustand sind wir angespannt, nervös, gestresst oder aufgebracht.
  - In einem unangenehm-deaktivierten Zustand sind wir traurig, depressiv, lethargisch oder erschöpft.
- Der kernaffektive Ausgangs-Lage ist als Stimmungs-Lage zu verstehen.  
Sie färbt grundsätzlich die Art und Weise, wie eine Person ihre Emotionen erlebt.
- In diese Ausgangs-Lage geht die gesamte momentane geistig-seelische und körperliche Verfassung eines Menschen ein, die sich u. a. in den physiologischen Zuständen des autonomen Nervensystems manifestiert.
- Vielfach bekommen Menschen mit psychischen Problemen ihre inneren Zustände nur auf dieser kernaffektiven Ebene von Wohlbefinden oder Unwohlsein mit, ohne kategoriale Emotionen empfinden zu können.

# Vitalitäts-Affekte und kategoriale oder primäre Gefühls-Qualitäten



# Selbstreflexive oder sekundäre Emotionen

Selbstreflexive Emotionen beinhalten einen inneren Vergleich in Bezug auf einen Standard des Empfindens und Verhaltens. In der Entwicklung des Kindes entstehen sie später als die Basis-Emotionen.

Diese Emotionen entwickeln sich in einem Prozess der inneren Auseinandersetzung mit eigenen Wert-Maßstäben und der Vorstellung, durch Wert-Maßstäbe anderer beurteilt zu werden. Dazu gehören u. a.:

A	E	L	S	T
Ärger	Eifersucht	Liebe	Scham	Trotz
Allmachts-	G	M	Schuld	V
Gefühl	Geborgenheit	Missgunst	Sehnsucht	Verlangen
Anmaßung	Gemütlichkeit	Mut	Selbstwert-Gefühl	Verlegenheit
B	Gleichmut	N	Sich gedemütigt	W
Behaglichkeit	H	Neid	fühlen	Wohlgefühl
Buße	Hass	O	Sorge	Z
D	Hilflosigkeit	Ohnmachts-Gefühl	Stimmigkeit	Zufriedenheit
Demut	Hochmut		Stolz	
Dankbarkeit				

Nr	Zuordnung	Beispiele
1	Gefühle der Hin- und Gegenbewegung	Mitgefühl, Freude, Lust, Ärger/Wut (als Grenzziehung und Selbst-Behauptung)
1a	Gefühl der Hinbewegung, die nicht (mehr) möglich ist	Trauer (als Ausdruck von Verlust und Abschied), Hass (als Ausdruck der Liebes-Unmöglichkeit)
1b	Gefühle erfüllter Hinbewegung	Dankbarkeit, Seligkeit, Würdigung
2	Gefühle der Wegbewegung	Angst, Hass, Scham, Ekel

### ***Ersatz- oder Deck-Gefühle\*:***

- a. Eifersucht überlagert das Weg-Gefühl der Angst oder das Hin-Gefühl der Wut
- b. Traurigkeit überlagert das Hin-Gefühl der Wut (oft bei Frauen)
- c. Wut überlagert das Abschieds-Gefühl der Trauer (oft bei Männern)
- d. Verzweiflung überlagert die Trauer
- e. Neid überlagert das Hin-Gefühl der Freude (diese darf nicht zugelassen werden im Hinblick auf die Würdigung der eigenen Fortschritte und Erfolge)
- f. Bitterkeit überlagert das Hin-Gefühl der Wut oder das Entbehrungs-Gefühl des Hasses

\* Wird der natürliche Ausdruck von Gefühlen aberzogen, kommt es seelisch zur inneren Entfremdung, zum Verlust der Identität und inneren Stimmigkeit und körperlich zu chronischen Verspannungen (Bildung eines Körper- „Panzers“) zur Abwehr tabuisierten Gefühls-Ausdrucks.

Dieser Prozess kann umgekehrt werden durch situative Achtsamkeit im Hinblick auf Leib-Empfindungen, durch Wahrnehmung kleinster Bewegungs-Impulse.

# Gefühle, Körper-Ausdruck und Körper-Räume

- **Freude:** Der Atem ist tief; Seufzer; Lächeln, strahlende Augen
- **Trauer:** Gefühl der Sprachlosigkeit – Kloß im Hals; Lippen heruntergezogen; feuchte, gerötete Augen; verlangsamte Körper-Bewegung; Weinen
- **Furcht:** Herz-Rasen; trockener Mund; schnelle, flache Atmung; Zittern; offen Augen mit angehobenen Augen-Brauen; Impuls zu fliehen
- **Ärger:** Muskel-Spannung, vor allem in Kiefer und Schultern; geschürzte Lippen; gespannter Kiefer (oft vorgeschoben); nach unten zusammengezogenen Augen-Brauen; blitzende Augen; obere Augen-Lider angehoben; geröteter Nacken; Schreien; Impuls zu kämpfen
- **Ekel:** Übelkeit; gerümpfte Nase; obere Lippe angehoben; sich abwendend
- **Scham:** Aufkommende Hitze im Gesicht; Erröten; abgewandter Blick; Impuls, sich zu verstecken

Gefühle werden in den Körper-Räumen erlebt, in denen wir sie emotional ausdrücken, weil Emotionen mit Muskeln und deren Funktion für die Ausdrucks-Bewegung verbunden sind.  
Auch werden Emotionen meist dort gehemmt.  
Sie lassen sich jedoch nicht eindeutig bestimmten Körper-Teilen zuordnen.

- **bindungsbezogene Gefühle wie Liebe, Sehnsucht, Verlangen, Trauer, Angst, teilweise auch Ärger** mehr in der Körper-Vorderseite
- **Ärger und Freude** mehr in den Armen
- **Freude** meist im ganzen Körper
- **abgrenzende Wut** mehr im Rücken, Nacken und Schultern
- **Aufregung** eher im Unterbauch
- **Angst** eher in der Magen-Gegend
- **Panik** im Kopf als quälende Gedanken
- **Aufregung, Angst und Panik** auch in den Beinen (weich und zittrig)
- **Trauer und freudige Erwartung** lassen auch die Beine weich werden
- **Wut und offene Freude** setzen Beine unter Spannung
- **Lust** macht schmelzendes Gefühl im Bauch
- **Angst** macht fallendes Gefühl im Bauch
- **Überraschung und Schreck** meist im ganzen Körper (Schreck-Reflex)
- **Ekel** eher im Hals und Verdauungs-System

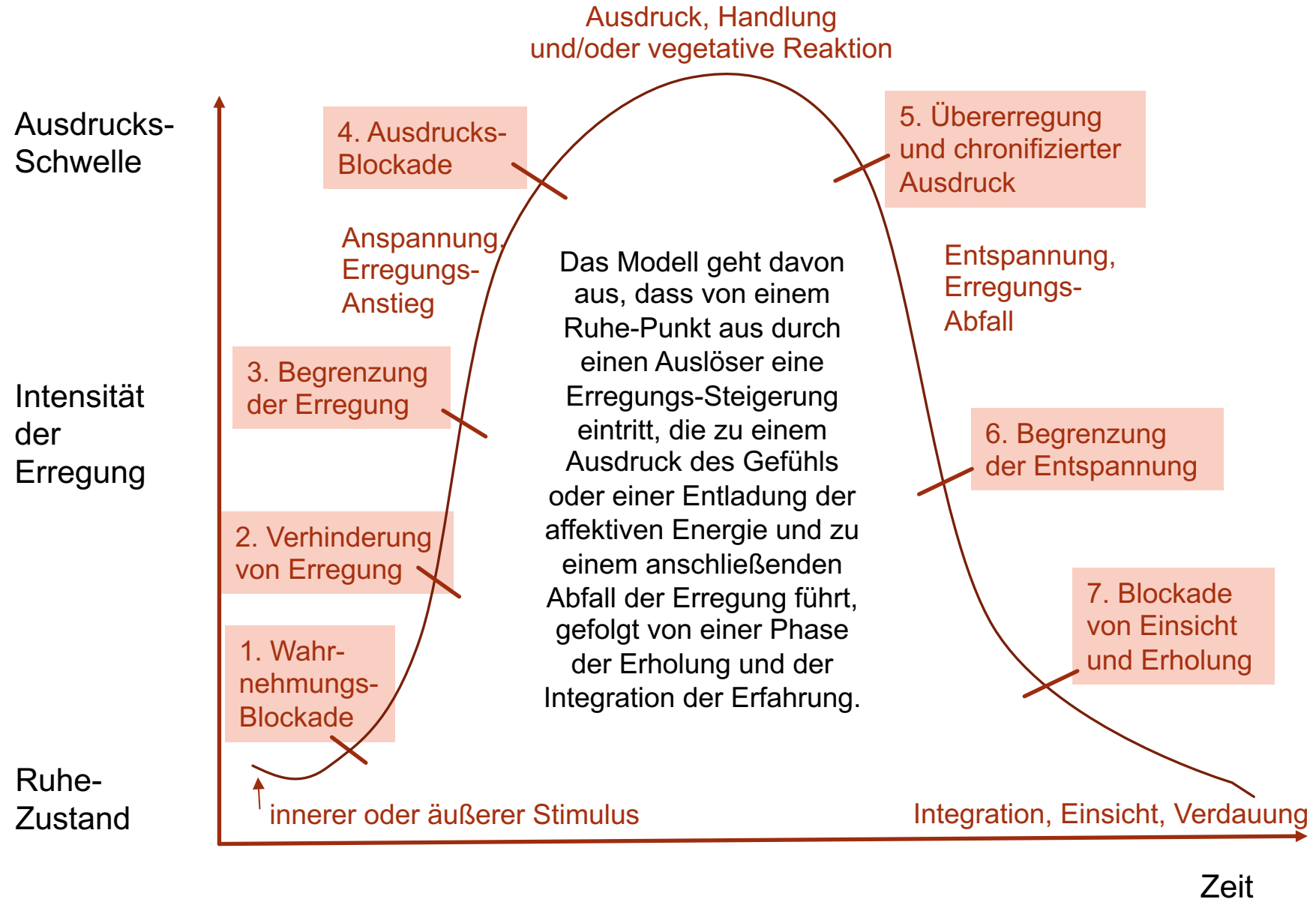
# Beispiel: Neuorientierung der Gefühle

1. Denke an einen für dich schwierigen emotionalen Zustand, den du gern verändern möchtest.  
Erkunde die Empfindungen, Bewegungs-Impulse, Gedanken, Bilder, Gefühle, die mit dem Zustand zusammenhängen.
2. Erlaube deinem Körper, dich in eine Position zu führen, die diesen Zustand verkörpert.  
Versuche, weniger mit dem Kopf heranzugehen.  
Versuche, es geschehen zu lassen.  
Nimm die Körper-Erfahrung in diesem Zustand wahr.
3. Lass deinen Körper in das Gegenteil dieses emotionalen Zustandes gehen.  
Bleib einige Momente in dieser zweiten Position.  
Nimm die Erfahrung in ihren Qualitäten (Empfindung, Bewegung, Gefühle, Gedanken, Bilder) wahr.
4. Wechsle in die erste Position zurück. Spüre nach.  
Gehe dann in die zweite Position. Spüre nach.
5. Lass deinen Körper in eine Position dazwischen einpendeln.  
Was nimmst du hier wahr?

Dein Partner erinnert dich, wenn nötig, ans Pendeln und lädt mit offenen Fragen zum Vertiefen und zum Verbalisieren der Erfahrung ein:

- Was nimmst du jetzt wahr im Körper, in den Gedanken und Gefühlen?
- Gibt es Bilder zu der Bewegung?
- Was spürst du jetzt?
- Erlaube dir soviel Zeit, wie du möchtest, um nachzuspüren und zu verstehen?

# Affekt-Zyklus (AZ) mit Blockaden



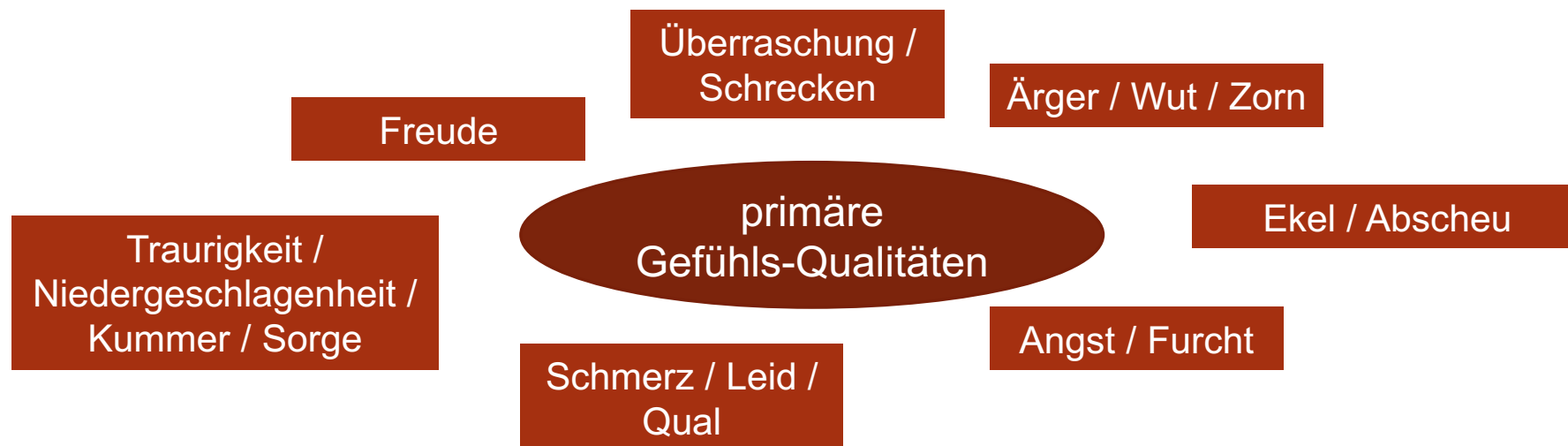
# Emotionale Schemata und Attraktoren (AS)

- Affektive Regulations-Mechanismen 1
- Affektive Regulations-Mechanismen 2
- Emotionale Schemata
- Emotionen, Ziele und Motivationen
- Gefühls-Qualitäten (Emotionen) als Umgebungs-Bezüge
- Emotionen als Bewertungen von Transaktionen
- Kognitiv-motivational-emotionales System



# Affektive Regulations-Mechanismen 1

- Phylogenetisch und ontogenetisch gibt es eine **affektiv bestimmte Verhaltens-Steuerung**, lange bevor sich etwas entwickelt hat, was man als Kognition bezeichnen könnte. Affektive Regulations-Mechanismen sind Teil unseres ererbten artspezifischen Gedächtnisses.
- Aus psychobiologischer Perspektive haben die angeborenen affektive Regulations-Mechanismen eine wichtige Überlebens-Funktion sowohl für das Individuum als auch für die Art.
  - Individuell führen angeborene affektive Regulations-Mechanismen dazu, dass das psychische Geschehen ohne jede Verzögerung und ohne jedes Nachdenken auf bestimmte überlebenswichtige Ziele ausgerichtet wird.
  - Im Zusammenleben mit den Art-Genossen dient das mit den grundlegenden Affekten fest verbundenen Ausdrucks-Verhalten der sozialen Interaktions-Regulation. Affektive Signale lösen bei der Umgebung bestimmtes, auf die jeweiligen Bedürfnisse bezogenes Verhalten aus.
- Zu den interkulturell invarianten affektiven Ausdrucks- und Reaktions-Bereitschaften, die als **primäre oder kategoriale oder Basis-Emotionen** bezeichnet werden, gehören



# Affektive Regulations-Mechanismen 2

- In diesen affektiven Regulations-Systemen findet eine direktere Signal-Übermittlung und – Verarbeitung statt als bei symbolischer Informations-Verarbeitung im Neocortex. Bedeutungen müssen nicht semantisch entschlüsselt werden, sondern sind unmittelbar gegeben. Signale, die einen dieser Regulations-Kreise aktivieren, führen unmittelbar zu bestimmten Handlungs-Bereitschaften, noch ehe Zeit für eine kognitive Bewertung der Situation war.
- Diese ohne Beteiligung höherer kognitiver Prozesse, ohne bewusste Informations-Verarbeitung ausgelösten psychischen Reaktionen können als **Affekte** bezeichnet werden im Unterschied von anderen **Emotionen**. **Gefühle** sind gekennzeichnet als bewusstes Erleben eines bestimmten Gefühls.
- Die automatisch ausgelösten Affekte ergreifen Besitz vom Bewusstsein und richten die gesamte psychische Aktivität in eine bestimmte Richtung aus, z. B. als Flucht (weg von) oder Angriff (hin zu, gegen).
- **Affekte haben drei klar erkennbare Funktionen:**
  1. Sie **bewerten** die gegenwärtige Beziehung des Individuums mit seiner Umgebung in Hinblick auf die Erfüllung oder Gefährdung angeborener Bedürfnisse.
  2. Die **motivieren** zu bestimmten Verhaltens-Weisen, wie z. B. Flucht oder Angriff, und energetisieren diese.
  3. Sie haben eine **Kommunikations-Funktion** in der sozialen Interaktion.  
Mit Modifikationen gelten diese Funktionen auch für die komplexeren Emotionen.
- **Entwicklungs-Beeinflussung zwischen Kognitionen und Emotionen erfolgt wechselseitig**, d. h. dass die Emotionen, die unter Anpassungs-Druck entstehen, auch als Motor für kognitive Entwicklung wirken.

# Emotionale Schemata

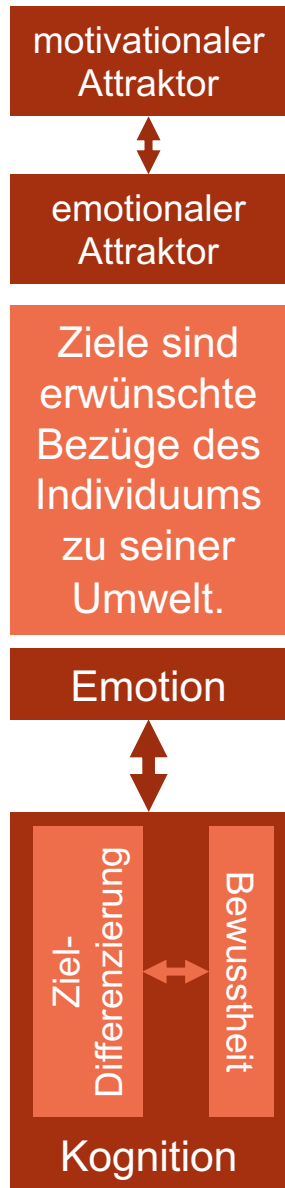
- Andere Gefühls-Qualitäten wie



werden zwar auch in den meisten Kulturen in übereinstimmender Weise ausgedrückt, aber sie werden zu den **selbstreflexiven oder sekundären Gefühls-Qualitäten** gezählt, weil in sie schon komplexere kognitive Bewertungen eingehen.

- Unsere emotionalen Reaktions-Möglichkeiten im Erwachsene-Alter und auch schon im frühen Kindes-Alter sind durch die sich neu entwickelnden kognitiven Möglichkeiten wesentlich vielfältiger und komplexer als die angeborenen Affekte.
- Emotionale Schemata können als Inhalte eines impliziten emotionalen Gedächtnisses betrachtet werden.**
  - Das Bewusstsein hat keinen Zugriff auf diese Schemata.
  - Sie werden bottom-up automatisch durch relevante auslösende Bedingungen aktiviert und nehmen dann Einfluss auf Erleben und Verhalten.
  - Phobien wären in diesem Sinne als emotionale Schemata anzusehen.
  - Dass konditionierte Ängste oft über Monate und Jahre persistieren und außerordentlich resistent gegenüber Änderungen durch bewusste Einsichten sind, könnte daran liegen, dass das implizite Emotions-Gedächtnis durch Hirn-Strukturen vermittelt wird (Limbisches System, spezielle die Amygdala), die unabhängig vom deklarativen Wissens-Gedächtnis operieren.

# Emotionen, Ziele und Motivationen



- Gefühle stellen eine ständige Bewertung des psychischen Geschehens im Hinblick darauf dar, wie dieses mit dem motivationalen Schemata übereinstimmt, sowie der momentanen Individuums-Umgebungs-Beziehung im Hinblick auf aktivierte Ziele. Emotionen sind damit Attraktoren eigener Art.
- Jede Gefühls-Qualität entspricht einem transaktionalen Bezug des Individuums zu seiner Umgebung. Dass ein Individuum sich in diesem Bezug zu seiner Umwelt erlebt, ist das Ergebnis eines Bewertungs-Prozesses.
- Die positive oder negative Erlebens-Qualität der Gefühls-Qualität ergibt sich daraus, ob der Individuums-Umgebungs-Bezug eine Erfüllung oder Nichterfüllung eines Wunsches oder Zieles bedeutet.
- Wenn sich Ziele differenzieren, differenzieren sich auch die Gefühls-Qualitäten.
- Wenn auch kognitive Prozesse wie Ziel-Differenzierung und Bewusstheit bei der Entstehung und Veränderung von Gefühlen eine entscheidende Rolle spielen, heißt es nicht, dass es sich dabei immer um bewusste Prozesse handelt.
- ***Wann immer man also bei jemandem eine starke Emotion bemerkt, heißt das, das gerade ein wichtiges Ziel von ihm berührt worden ist.***  
Diese Erkenntnis kann in der Entwicklungs-Begleitung als Hilfsmittel eingesetzt werden, um Zugang zu den von den Entwicklung suchenden Personen selbst nicht bewussten Wünschen und Befürchtungen zu finden:  
Welches Ziel wird berührt, wenn diese besondere Gefühls-Qualität, diese Emotion erlebt wird?

# Gefühls-Qualitäten (Emotionen) als Umgebungs-Bezüge

Emotion	Kern-Beziehungs-Thema
<b>Ärger/Wut</b>	Einen erniedrigenden, entwürdigenden Angriff gegen mich (Selbst-Achtung oder Ansehen verletzt) und das Meine abwehren wollen
<b>Angst</b>	Einem unbestimmten, existenziell bedrohlichen Schrecken ausgeliefert sein
<b>Furcht</b>	Einer unmittelbaren, konkreten und überwältigenden Gefahr gegenüberstehen
<b>Schuld</b>	Einen moralischen Imperativ oder ein Tabu verletzt, ein Gebot oder Verbot überschritten haben
<b>Scham</b>	Versagt haben, abgewichen sein gegenüber perfektionistischen Anforderungen des Ich-Ideals
<b>Trauer</b>	Einen scheinbaren oder realen unwiederbringlichen Verlust erlitten haben
<b>Neid</b>	Selbst haben wollen, was jemand anderes als Kompetenz oder Besitz zur Verfügung hat
<b>Eifersucht</b>	Einer dritten Person verübeln, dass man die Zuneigung einer geliebten oder begehrten Person verloren hat oder dass die Zuneigung bedroht scheint
<b>Ekel/Abscheu</b>	Ungenießbare Objekte oder unerträgliche Ideen (metaphorisch gesehen) aufnehmen (wollen, müssen) oder ihnen zu nahe sein
<b>Freude</b>	Einen deutlichen Fortschritt in Richtung auf das Erreichen eines bedeutsamen Zieles machen
<b>Stolz</b>	Seine Ich-Identität stärken, indem man sich wertgeschätzte Objekte oder Leistungen zu eigen macht, entweder der eigenen oder von jemanden aus der Gruppe, mit der man sich identifiziert
<b>Erleichterung</b>	Eine störende, belastende Bedingung, die nicht mit den eigenen Zielen vereinbar war, hat sich zum Bessern gewandelt oder in Nichts aufgelöst
<b>Hoffnung</b>	Sich vor dem Schlimmsten fürchten und sich zugleich nach Besserung sehnen
<b>Liebe</b>	Sich nach Zuneigung sehnen oder an dieser teilhaben (nicht notwendig wechselseitig)
<b>Mitleid</b>	Bewegt sein durch das Leiden anderer Person mit dem Wunsch zu helfen

**Die drei Komponenten der primären Bewertung** beziehen sich auf den *motivationalen Aspekt der Emotions-Entstehung*:

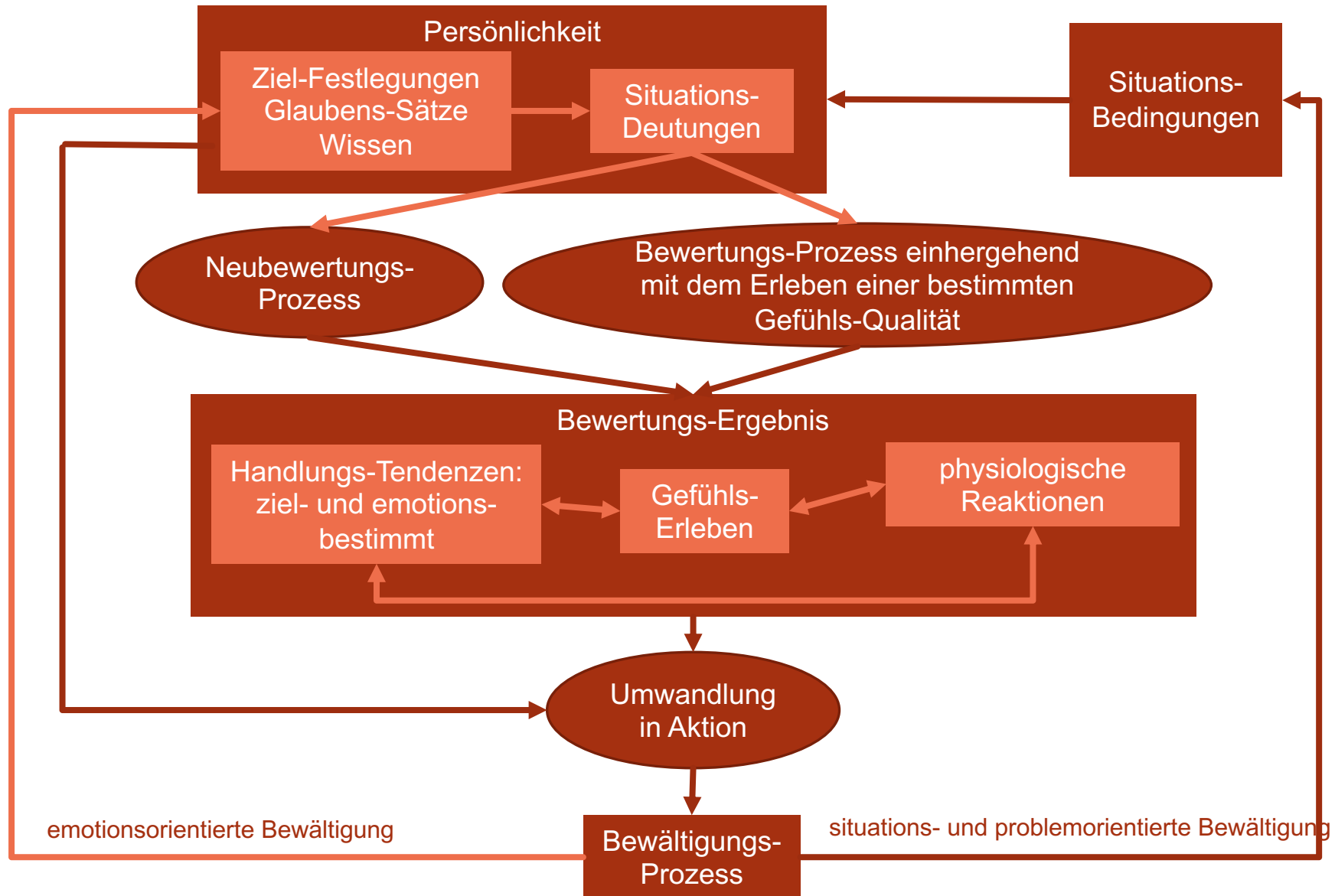
1. **Ziel-Relevanz**: Relevanz der Ziele für die Transaktion eines Individuums.
2. **Ziel-Kongruenz bzw. Ziel-Inkongruenz**: Transaktionen, die als Annäherung an die Ziele empfunden werden, lösen positive Gefühle aus. Transaktionen, die wichtigen Ziele entgegenlaufen oder diese vereiteln, lösen negative Gefühle aus.
3. **Art der Ich-Beteiligung**: Welche persönlich wichtigen Werte sind betroffen?
  - Selbst-Achtung und Ansehen: Wie stehe ich vor mir selbst und anderen da?
  - Moralische Werte
  - Ich-Ideale: Wie möchte ich gern sein?
  - Lebens-Sinn: Was gibt meinem Leben Sinn?
  - Wohlergehen anderer Personen: Wie sind Personen betroffen, die mir etwas bedeuten?
  - Individuelle Lebens-Ziele

**Die drei Komponenten der sekundären Bewertung** beziehen sich vor allem auf den *Bewältigungs-Aspekt und den Kontext der Transaktionen*:

1. **Zuschreibung von Verantwortlichkeit**: Wer hat die Schuld an einem negativ bewerteten Ereignis (Ärger)? Wem kommt der Verdienst für ein positiv bewertetes Geschehen zu (Freude oder Stolz bei Selbst-Zuschreibung)?
2. **Einschätzung des Bewältigungs- (Coping-) Potenzials sowie Kontroll- und Selbst-Wirksamkeits-Erwartungen**: Wie schätze ich meine Möglichkeiten ein, mich gegenüber der Situation zu verhalten?
3. **Zukunfts- oder Ergebnis-Erwartungen**: Es geht um eine längere Zeit-Perspektive der Transaktions-Veränderungen und um die Einbeziehung der nachfolgenden Verhältnisse in der Umgebung, was Bedeutung hat für die allgemeinen Besserungs-Erwartungen.

# Kognitiv-motivational-emotionales System

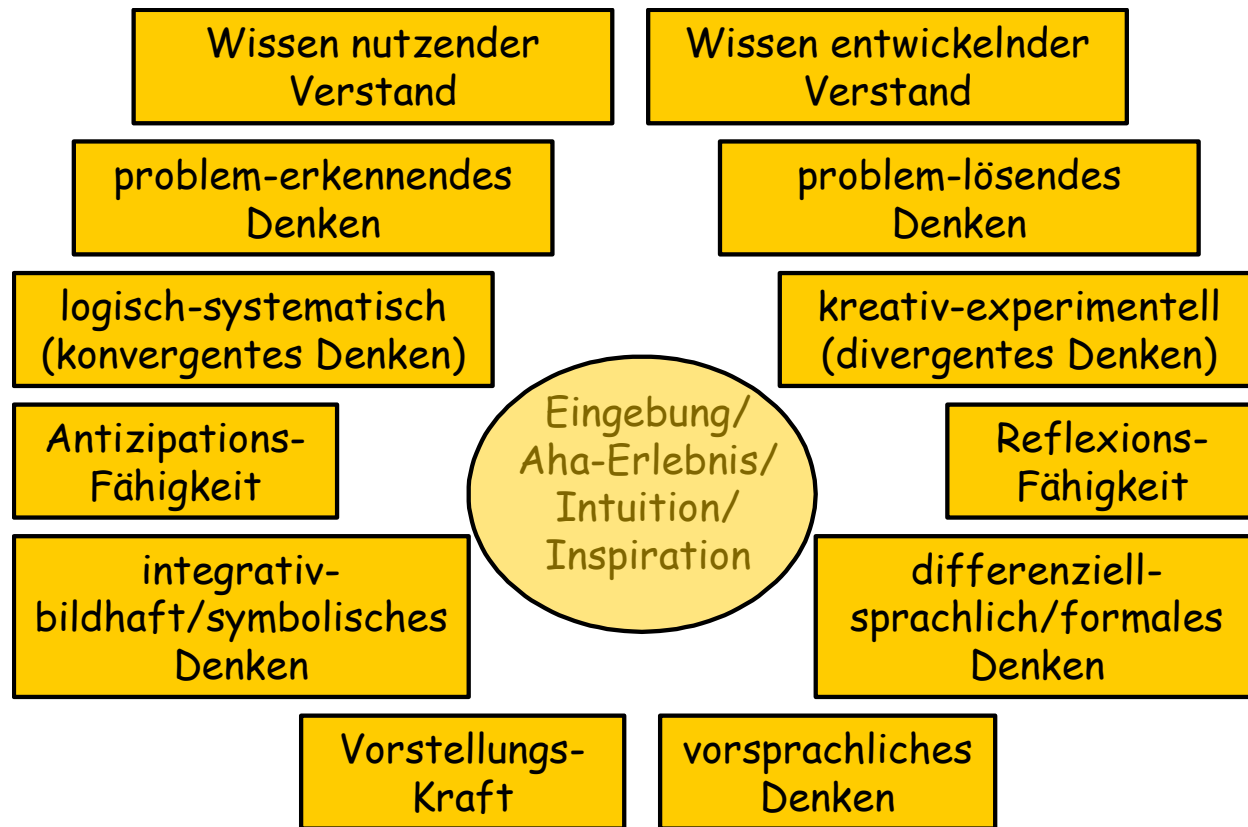
nach Lazarus



# Rationalität, Wahrnehmung und Erkenntnis (RWE)

- Ratio-Qualitäten und die Vernunft
- Vermeidung von Denk-Fehlern





- Für die Modellierung von Lehr-Lern-Prozessen ist es wesentlich, anzuerkennen, dass auch unser Verstand, unser Denken fehlerbehaftet ist und uns einzeln wie gemeinsam in unnütze und sinnlose Entwicklungs-Richtungen verleiten kann.

- In schulischen Kontexten werden einzelne Qualitäten des Verstandes, z. B. logisch-systematisches oder konvergentes Denken, oft überbewertet. Der Verstand ist in schulischen Kontexten meist dann etwas wert, wenn er scheinbar eindeutige Lösungen produziert, die häufig der **Aspekt der Trennung**, den Entweder-Oder-Aspekt verstärken (an oder aus, richtig oder falsch, wahr oder unwahr, gut oder schlecht, nützlich oder schädlich).
- Der **Aspekt der Ganzheit**, Zusammengehörigkeit und Uneindeutigkeit (Ambivalenz, Widersprüchlichkeit, Balance-Notwendigkeit, Paradoxie), der Sowohl-als-Auch- oder Und-Aspekt, der in psychosozialen Zusammenhängen permanent anzutreffen ist, wird in logikreduzierten Zusammenhängen meist unterbelichtet.
- **Vernunft als geistige Qualität** beachtet sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede, Trennendes wie Verbindendes, Analyse wie Synthese, Ganzheiten wie Teile, Klarheiten wie Vagheiten, Bestimmtheit wie Unbestimmtheit, Tatsachen wie Vermutungen, Verstand wie Gefühl.

# Vermeidung von Denk-Fehlern (DF)

Die Denk-Fehler 1 bis 48 entnahm ich dem Buch von Rolf Dobelli: „Die Kunst des klaren Denkens“ von 2014

- Selbst-Einschätzung von Denk-Fehlern
- Intuition und Rationalität
- 1 – 6
- 7 – 10
- 11 – 15
- 16 – 20
- 21 – 26
- 27 – 31
- 32 – 37
- 38 – 41
- 42 – 45
- 46 – 48

# Selbst-Einschätzung von Denk-Fehlern

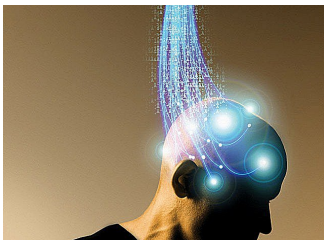
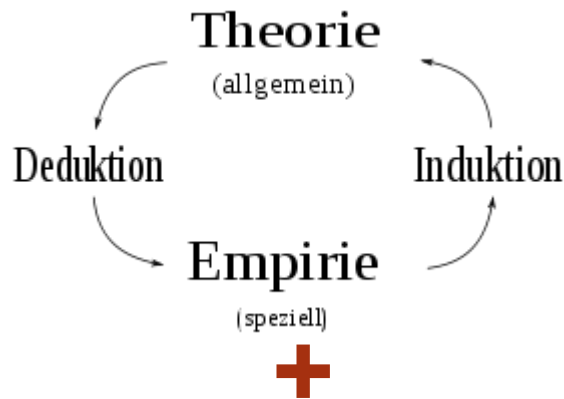


## **Welche Denk-Fehler sind mir bei mir bekannt?**

1.  Verwechslung von Anlass (Auslöser) und Ursache (Entstehungshintergrund)
2.  Verwechslung von Tatsachen (So ist es.) und Interpretation (So bewerte ich es.)
3.  Linearisierung von Ursache und Wirkung statt Anerkennung ihrer Zirkularität (jede Wirkung kann zur Ursache einer veränderten Wirkung werden)
4.  Verwechslung von Mittel (womit) und Zweck (wozu), was zum Ersatz der Zwecke durch die Mittel führen kann
5.  Verwechslung von Metaphern und Wünschen mit Realitäten (Hinter Gedanken-“Kraft“ muss keine physikalische Kraft stecken.)
6.  Verwechslung von Worten und Ideen (Zusagen, Absichten) mit Realität und Handlungen (Was gedacht oder gesagt ist, ist damit noch lange nicht Realität oder getan.)
7.  Ausblendung von Veränderungen durch den Zeitfaktor (Was kurzfristig nützlich erscheint, kann langfristig schädlich werden.)
8.  Zeitlich Vorangehendes wird zur Ursache erhoben (Viele Heroinsüchtige haben einst ghascht, aber fast alle haben früher Milch getrunken, also ist Milchtrinken die Ursache für Heroinsucht.)
9.  Erhebung von Zufallereignissen zu einem notwendigen, folgerichtigen Geschehen (Aberglaube: Wenn man den Regenschirm in der Wohnung aufklappt, stirbt ein Mensch.)
10.  Vermutung eines treibenden Geistes (z. B. das Böse), eines Schöpfers (z. B. Gott) oder einer Verschwörung (z. B. das Weltfinanzjudentum bei den Nazis) hinter evolutionären Anpassungs- und Selektionsprozessen (z. B. Lamarck und Darwin) oder Wirtschaftsmechanismen und Marktprozessen (z. B. kapitalismuszugehöriges Profitstreben in der Theorie von Marx)
11.  Vermutung eines Zusammenhangs zwischen zusammenhanglosen, aber parallel stattfindenden Ereignissen
12.  Ignorieren, Nichterkennen von Zusammenhängen
13.  Behauptung von Zusammenhangslosigkeit bei realen, wissenschaftlich vielfältig nachgewiesenen Zusammenhängen (z. B. Klimakatastrophe)
14.  Parallelisierung von Ursache und Wirkung (Große Ursachen haben große Wirkungen und kleine Ursachen haben kleine Wirkungen.) statt Anerkennung der Chaoserkenntnisse (Ein großer Aufwand muss keine großen Wirkungen bringen. Schmetterlings-Sturm-Metapher: Ein kleiner Aufwand kann eine große Wirkung auslösen.)



- **Denken ist nicht rein, sondern fehleranfällig, und zwar bei allen Menschen.**
- Denken ist ein biologisches Phänomen, das wie die Körperformen von der Evolution geformt ist. Körperlich – und das schließt das Gehirn mit ein - sind wir Jäger und Sammler in Kleidern und Anzügen.  
Markant geändert hat sich die Umgebung, in der wir leben.  
In den letzten 10000 Jahren haben wir eine Welt erschaffen, die wir nicht mehr verstehen.  
Wir haben alles raffinierter, aber auch komplexer und voneinander abhängiger gemacht.  
Nimmt die Komplexität weiterhin zu - und das wird sie -, werden Denk-Fehler häufiger und schwerwiegender.
- **Im Sinne der Evolutionspsychologie sind unsere Hirne auf Überleben und Reproduktion ausgelegt und nicht auf Wahrheitsfindung.**  
Wir brauchen unser Denken primär, um andere zu überzeugen.  
Wer andere überzeugt, sichert sich Macht und damit Zugang zu mehr Ressourcen, was wiederum ein entscheidender Vorteil bei Paarung und Aufzucht der Nachkommen ist.
- Eher intuitives Denken und Verhalten, schnell, spontan und energiesparend, das bei unseren Vorfahren nützlich bis überlebenswichtig war, wirkt sich in der heutigen Welt oft nachteilig aus.  
**Heute muss scharfes Nachdenken, langsam und anstrengend, und unabhängiges Handeln die Intuition ergänzen.**  
Beide Denk-Weisen haben ihr legitimes Einsatz-Gebiet.



# Vermeidung von Denk-Fehlern 1 - 6

	Name	Prinzip	Korrektur
01	Überlebens-Irrtum	Weil Erfolge größere Sichtbarkeit im Alltag erzeugen als Misserfolge, überschätzen wir systematisch die Aussicht auf Erfolg. Wir verkennen, wie verschwindend gering die Erfolgswahrscheinlichkeit ist.	Den Erfolgen die Vielzahl der Misserfolge gegenüberstellen.
02	Verwechslung der bestimmenden Ursachen	Wir verwechseln Selektions-Kriterium und Ergebnis. Es gilt nicht: viel Training $\Rightarrow$ gut geeigneter Körper $\Rightarrow$ gute Leistung. Sondern es gilt: gut geeigneter Körper + Training = gute Leistung.	Sich ehrlich den Möglichkeiten und Begrenzungen stellen.
03	Selbst-Überschätzung	Wir überschätzen systematisch unser Wissen und unsere Fähigkeit zu prognostizieren. Wir denken mehr zu wissen als wir wirklich wissen.	Bei allen Plänen und Vorhersagen von pessimistischen Szenarien ausgehen.
04	Herden-Trieb	Wir glauben, dass wir uns richtig verhalten, wenn wir uns so wie die andern verhalten.	Sich aus der Massen-Trance lösen.
05	Konsistenz-Wunsch	Wir bleiben bei einer nicht Erfolg versprechenden Sache, weil wir schon viel Zeit, Geld, Energie, Liebe darin investiert haben.	Es zählt einzig das Jetzt und die Einschätzung der Zukunft.
06	Ausgleich-Bemühen	Wir halten es kaum aus, bei anderen Menschen in der Schuld zu stehen. Reziprozität: Ich helfe dir aus. Du hilfst mir aus.	Genau hinsehen, ob die Vorleistung eines anderen Menschen wollen.

# Vermeidung von Denk-Fehlern 7 - 10

	Name	Prinzip	Korrektur
07	Bestätigungs-Fehler	Wir interpretieren neue Informationen so, dass sie mit unseren bestehenden Theorien, Weltanschauungen und Überzeugungen kompatibel sind.	Tatsachen hören nicht aus zu existieren, nur weil sie ignoriert werden. Folglich alles wichtig nehmen, was der Theorie widerspricht
08	Autoritäts-Gläubigkeit	In Gegenwart einer Autorität schalten wir das selbstständige Denken um eine Stufe zurück. Wir gehorchen Autoritäten selbst dort, wo es rationale oder moralisch keinen Sinn macht.	Je kritischer wir Autoritäten gegenüber eingestellt sind, desto freier sind wir.
09	Kontrast-Effekt	Wir beurteilen etwas als schöner, teurer, größer usw., wenn wir zugleich etwas Hässliches, Billiges, Kleines usw. vor uns haben. Wir haben Mühe mit absoluten Beurteilungen.	Es ist sinnvoll, sich von wenig nutzbringenden Relativierungen (Vergleichen) zu lösen.
10	Verfügbarkeits-Fehler	Wir machen uns ein Bild von der Welt anhand der Einfachheit, mit der uns Beispiele einfallen. So überschätzen wir das Risiko, durch einen Flugzeug-Absturz, Auto-Unfall oder Mord umzukommen. Bomben-Attentate sind viel seltener, als wir meinen, Depressionen viel häufiger. Unser Hirn denkt dramatisch, nicht quantitativ.	Draußen in der Wirklichkeit kommt etwa nicht häufiger vor, nur weil wir es uns besser vorstellen können. Gut ist es, sich mit Menschen zusammenzutun, die anders denken.

# Vermeidung von Denk-Fehlern 11 - 15

DF

	Name	Prinzip	Korrektur
11	Es-wird-schlimmer-bevor-es-besser-wird-Falle	Man liegt nie falsch: Geht es weiter bergab, bestätigt sich die Vorhersage. Geht es unerwarteterweise hinauf, kann die beratende Person die Verbesserung ihrem Können zuschreiben.	Die Frage heißt: Woran können wir wirklich erkennen, ob eine Maßnahme greift?
12	Verzerrung der Wirklichkeit durch Sinnggebung	Wir wollen, dass unser Leben einen Strang bildet, dem wir folgen können, und konstruieren nachträglich Sinn hinein. Verläuft unsere Geschichte über Jahre hinweg gerade, nennen wir das Identität.	Zu Geschichten fühlen wir uns hingezogen, von abstrakten Tatsachen abgestoßen. Was will die Geschichte verbergen?
13	Rückschau-Fehler	Rückschauend scheint alles einer einsichtigen Notwendigkeit zu folgen: Ich habe es schon immer gewusst.	Wir machen uns mit der Unvorhersagbarkeit komplexer Entwicklungen vertraut.
14	Täuschung durch unechtes Wissen	Wir reproduzieren Wissen, das außerhalb unseres Kompetenz-Kreises liegt. Die Show-Qualität kommunikativer Kompetenz darf nicht über die Oberflächlichkeit des Wissens hinwegtäuschen.	Wirklich Wissende wissen, was sie wissen und was nicht: Das weiß ich nicht wirklich.
15	Kontroll-Illusion	Kontroll-Illusion ist die Tendenz zu glauben, dass wir etwas kontrollieren oder beeinflussen können, über das wir objektiv keine Macht haben. Wir wollen z. B. die Welt beeinflussen, indem wir gute Gedanken (Schwingungen) verschicken.	Wir konzentrieren uns auf die wenigen Dinge, die wir wirklich beeinflussen können – von konsequent nur auf die Wichtigsten.

# Vermeidung von Denk-Fehlern 16 - 20

	Name	Prinzip	Korrektur
16	Anreiz-Sensitivität	Menschen tun, was in ihrem Interesse liegt, und reagieren auf Anreiz-Systeme, aber nicht auf die Absichten hinter den Anreizen. Ein Facharzt wird immer ein Interesse haben, Menschen umfassend zu behandeln und zu operieren – selbst wenn es nicht nötig ist.	Frage nie einen Friseur, ob du einen Haarschnitt brauchst. Gute Anreiz-System bringen Absicht und Anreiz in Deckung-
17	Regression zur Mitte	Wetter schwankt um einen Mittelwert herum ebenso wie Schmerzen, Börsen-Leistungen, Glück in der Liebe, subjektives Wohlbefinden, berufliche Erfolge, Prüfungs-Noten etc. Beachtet man das Nicht, kann man zu Trugschlüssen kommen: Ich war krank. Ich ging zum Arzt. Jetzt bin ich wieder gesund. Also hat der Arzt mir geholfen.	Man überprüft, ob man nicht einer Wirksamkeits-Illusion aufgesessen ist.
18	Gemeinwohl-Illusion	Überall da, wo der Nutzen beim Einzelnen anfällt, die Kosten aber von der Gemeinschaft getragen werden, lauert in einer anonymen Gesellschaft die Tragik der Gemeinwohl-Ignoranz.	Gemeinwohl-Strukturen, z. B. das Klima, müssen gemanagt werden.
19	Entscheidungs-Qualität aus Ergebnis-Qualität ableiten	Man sollte eine Entscheidung nur aufgrund des Ergebnisses beurteilen. Ein schlechtes Ergebnis bedeutet nicht automatisch, dass die Entscheidung schlecht getroffen wurde und umgekehrt.	Man beurteilt den Entscheidungs-Prozess und nicht das Ergebnis.
20	Auswahl-Paradox	Eine zu große Auswahl führt zur Unzufriedenheit, zur inneren Lähmung und zu schlechteren Entscheidungen	Sich genau überlegen, was man will (Kriterien), bevor man Angebote mustert.



# Vermeidung von Denk-Fehlern 21 - 26

	Name	Prinzip	Korrektur
21	Ich-Mag-Sie-Denkfehler	Je sympathischer und jemand ist, desto geneigter sind wir, von dieser Person zu kaufen oder dieser Person zu helfen.	Deals sollte man immer unabhängig vom Verkäufer betrachten.
22	Besitztums-Effekt	Loslassen fällt uns schwerer als anhäufen. Was wir besitzen, empfinden wir als wertvoller, als was wir nicht besitzen. Wenn wir etwas verkaufen, verlangen wir mehr Geld als wir selbst beriet wären, dafür auszugeben.	Man sollte sich nicht an seinen Besitz klammern.
23	Unwahrscheinlichkeit ist kein Wunder	Unwahrscheinliche Zufälle sind zwar seltene, aber durchaus mögliche Ereignisse und damit keine Wunder. Es ist nicht überraschend, wenn sie vorkommen.	Überraschend wäre, wenn Unwahrscheinliches nicht stattfände.
24	Anpassung ans Gruppen-Denken	Eine Gruppe von intelligenten Menschen trifft idiotische Entscheidungen, weil jeder seine Meinung dem vermeintlichen Konsens anpasst: Wenn die anderen einer Meinung sind, muss meine abweichende Meinung falsch sein.	Bei Gruppen mit starker Konsens-Neigung sollten die unausgesprochenen Annahmen hinterfragt werden.
25	Wahrscheinlichkeits-Vernachlässigung	Uns fehlt ein intuitive Verständnis für Wahrscheinlichkeiten. Dementsprechend reagieren wir auf das zu erwartende Ausmaß eines Ereignisses, aber nicht auf dessen Wahrscheinlichkeit.	Weil wir Risiken nicht intuitiv erfassen, müssen wir rechnen.
26	Knappheits-Irrtum (Reaktanz)	Unsere typische Reaktion auf Knappheit ist der Verlust des klaren Denkens. Wir werden um eine Option beraubt und reagieren darauf, indem wir die nun unmöglich gewordene Option als attraktiver beurteilen.	Wir sollten eine Sache einzig anhand des Preises und seines Nutzens beurteilen.

# Vermeidung von Denk-Fehlern 27 - 31

	Name	Prinzip	Korrektur
27	Vernachlässigung der Grundverteilung	Wir wenden unsere Aufmerksamkeit eher persönlichen Besonderheiten als der statistischen Wahrheit zu.	Es empfiehlt sich, den Blick auf das Wahrscheinlichere zu richten.
28	Glaube an die ausgleichende Kraft des Schicksals	Bei unabhängigen Ereignissen (Spieler-Fehlschluss beim Roulette) gibt es keine ausgleichende Kraft. Im richtigen Leben sind jedoch die Ereignisse meist voneinander abhängig – was bereits geschehen ist, hat einen Einfluss darauf, was in Zukunft geschehen wird.	Wir sollten genau hinschauen, ob wir es mit abhängigen oder unabhängigen Ereignissen zu tun haben.
29	Anker-Irrtum	Wann immer wir etwas schätzen, benutzen wir mehr oder weniger bewusst Orientierungs-Punkte und Vergleichs-Größen, also Anker. Wir nehmen etwas Bekanntes und wagen uns von dort aus ins Unbekannte vor. Dummerweise setzen wir Anker auch dort, wo sie vollkommen haltlos sind.	Wir unterscheiden nach sinnvollen und anderen uns auch unbewusst beeinflussenden Ankern.
30	Induktions-Irrtum	Die Menschheit hat es noch immer geschafft. Also werden wir auch die zukünftigen Herausforderungen meistern. Wir haben die gefährliche Tendenz, aus Einzelbeobachtungen auf allgemeingültige Gewissheiten zu schließen.	Eine einzige gegenteilige Beobachtung genügt, um eine tausendmal bestätigte Theorie vom Tisch zu fegen.
31	Verlust-Aversion	Ein Verlust wiegt emotional etwa doppelt so schwer wie ein Gewinn der gleichen Größe. Die Angst, etwas zu verlieren, motiviert entsprechend Menschen stärker als der Gedanke, etwas zu gewinnen.	Wir sollten die Aussicht auf Gewinn stärker in Augenschein nehmen.

# Vermeidung von Denk-Fehlern 32 - 37

	Name	Prinzip	Korrektur
32	Soziales Faullenzen	Bei Mannschafts-Leistungen nimmt der Leistungs-Anteil der Einzelnen ab, solange das soziale Faullenzen unsichtbar zu bleiben verspricht.	In Gruppen sollten die individuellen Anteile möglichst sichtbar gemacht werden.
33	Unverständnis für exponentielles Wachstum	Lineares Wachstum verstehen wir intuitiv. Doch wir haben kein Gefühl für exponentielles oder prozentuales Wachstum.	Was wirklich hilft, ist der Taschen-Rechner.
34	Fundamentaler Attributionsfehler	Das bezeichnet die Tendenz, den Einfluss von Personen systematisch zu überschätzen und äußere Faktoren zu unterschätzen, wenn es darum geht, irgendetwas zu erklären.	Es lohnt sich, mehr auf die Einflüsse zu achten, denen Menschen unterworfen sind.
35	Falsche Kausalität	Wir können Ursache und Wirkung verwechseln. Patienten, die gleich wieder entlassen werden, sind gesünder als solche, die lange bleiben müssen. Sind darum lange Verweilzeiten für die Patienten im Krankenhaus nachteilig?	Zusammenhang ist noch keine Kausalität. Gibt es einen Einfluss-Pfeil und in welche Richtung verläuft er?
36	Heiligen-Schein (Halo-Effect)	Wir lassen uns von einem Aspekt (der Persönlichkeit) blenden und schließen von ihm auf das Gesamtbild (der Person). Eine einzelne Qualität einer Person beeinflusst den Gesamteindruck unverhältnismäßig.	Wir können genauer hinschauen, indem, wir das herausstechende Merkmal vorübergehend ausklammern.
37	Selbstwertdienliche Beurteilung	Weil es sich gut anfühlt, schreiben wir Erfolge uns selbst zu, Misserfolge jedoch externen Faktoren.	Wir brauchen Freunde, die uns die ungeschminkte Wahrheit zu sagen wagen.

	Name	Prinzip	Korrektur
38	Alternative Pfade	Alternative Pfade sind all die Situationen die aufgrund einer mehr oder minder risikobehafteten Entscheidung hätten eintreffen können, aber nicht eingetroffen sind. Sie sind unsichtbar. Risiko ist nie direkt sichtbar. Darum denken wir so selten daran.	Wir sollten Erfolge, die mit geringen Risiko und viel Mühe erzielt worden sind, höher bewerten als solche, die mit großen Risiko erreicht wurden.
39	Prognose-Illusion	Wir sollten Prognosen gegenüber sehr kritisch sein. Je komplexer ein System und je länger der Zeit-Horizont, desto verschwommener wird der Blick in die Zukunft. Alles, was mit Kreativität und Emergenz zu tun hat, z. B. Erfindungen, ist nicht vorhersagbar.	Welches Anreiz-System hat die prognostizierende Person? Wie viele ihrer Prognosen haben sich bewahrheitet, wie viele nicht?
40	Plausibilität einer Geschichte	Wir haben zwei Arten des Denkens: das intuitive, automatische, unmittelbare und das bewusste, rationale, langsame, mühsame logische Denken. Das intuitive Denken hat einen Faible für plausible Geschichten.	Wir tun gut daran, zu unterscheiden, wann wir welche Art des Denkens einsetzen, um nicht auf Geschichten hereinzufallen.
41	Rahmen-Effekt (Framing)	Man kann nicht darstellen, ohne es in irgendeiner Weise einzurahmen. Der gleiche Sachverhalt, so oder so dargestellt, kommt unterschiedlich an. Der Ton macht die Musik. (99% fettfrei oder 1% fetthaltig) Schönfärberei ist eine gängige Spielart des Framing.	Seien wir uns bewusst, dass jeder Sachverhalt dem Framing unterliegt.

# Vermeidung von Denk-Fehlern 42 - 45

	Name	Prinzip	Korrektur
42	Überaktivität	Wir werden lieber aktiv, als passiv zu bleiben, selbst wenn das nichts nützt, insbesondere dann, wenn eine Situation neu und unklar ist. Die Gesellschaft zieht gedankenloses Handeln dem sinnvollen Abwarten vor. Wenn wir etwas tun, fühlen wir uns besser, selbst wenn sich nichts zum Besseren gewendet hat.	Wenn die Situation unklar ist, unternehmen wir nichts, bis wir die Situation besser einschätzen können.
43	Unterlassungs-Irrtum	Das Gefühl sagt uns, dass eine vorsätzliche Unterlassung weniger schwer wiegt als eine verwerfliche, aktive Handlung, selbst wenn das negative Ergebnis gleich ist. Verzicht auf Handlung ist weniger sichtbar als Handlung.	Wer nicht Teil der Lösung ist, ist Teil des Problems. Wer erkennbaren Schaden nicht abwendet, erzeugt ihn mit.
44	Zufriedenheits-Hamster-Rad	Wir arbeiten und steigen auf und leisten uns mehr und schönere Dinge, doch wir werden nicht glücklicher. Wir sind nach drei Monaten nach dem positiven Ereignis genauso glücklich oder unglücklich wie zuvor. Wir sollten also nur kurzfristige positive Effekte von materiellen Dingen erwarten. Dauerhafte positive Effekte haben damit zu tun, wie wir unsere Zeit verbringen. Wir sollten für möglichst viel Autonomie sorgen.	Vermeiden wir negative Effekte, an die man sich auch nach langer Zeit nicht gewöhnt (Lärm, chronischer Stress). Tun wir, was unserer Passion entspricht. Investieren wir in Freundschaften.
45	Selbst-Selektions-Fehler	Wann immer wir Teil der Stichprobe sind, müssen wir aufpassen, nicht auf diesen Denkfehler reinzufallen. Wer nicht existiert, kann sich auch nicht darüber wundern, dass er existiert.	Die Frage stellt sich: Welche Verzerrung der Wahrnehmung erlebe ich dadurch, dass ich zu einer bestimmten Gruppe gehöre.

# Vermeidung von Denk-Fehlern 46 - 48

	Name	Prinzip	Korrektur
46	Verknüpfungs-Fehler	Unser Gehirn ist eine Verknüpfungs-Maschine. So entsteht brauchbares und falsches Wissen. Eine Katze setzt sich auch dann nicht auf die Herdplatte, wenn diese kalt ist.	Wir sollten Konditionierungen nicht pauschal verallgemeinern. Gegen Pauschalisierungen kann man sich durch Falsifikationen wappnen.
47	Kognitive Dissonanz	Wir interpretieren nachträglich den Widerspruch (die Dissonanz) um zwischen dem, was wir uns vorgenommen haben und was wir tatsächlich erreicht haben, statt uns Fehler, Schwächen, Irrtümer, Versagen einzugestehen.	Entwickeln wir den Mut zur schonungslosen Ehrlichkeit (mit viel Humor) uns selbst gegenüber.
48	Im Bann der Unmittelbarkeit	Möchten wir lieber 1000 Euro in einem Jahr oder 1100 Euro in 13 Monaten? Möchten wir lieber 1000 Euro heute oder 1110 Euro in einem Monat erhalten? Wir treffen Entscheidungen, die je nach Zeit-Horizont inkonsistent sind. Unmittelbare Belohnungen sind unheimlich verführerisch.	Je mehr Macht wir über unser spontane Impulse gewinnen, desto mehr gelingt es uns, diesen Fehler zu vermeiden.

# Gefühle und Verstand (G+V)

- Gefühl-Verstand-Beziehung
- Descartes Irrtum
- Gefühls- und Verstandes-Menschen
- Eliot-Story
- Zwiespalt der Gefühle und des Verstandes
- Vernunft

Durch Mangel- und Überschussbedürfnisse gespeiste Körperempfindungen und **Gefühle**, die man grob gesehen einteilen kann in Emotionen

- der Anziehung und Annäherung (Attraktion) und
- der Zurückweisung und Rückzugs (Aversion).

Wertender, Folgen einschätzender **Verstand**, der analysiert, kategorisiert und begründet, wozu und wie Personen, Dinge und Sachverhalte für uns erscheinen:

- gut oder schlecht,
- brauchbar oder schädlich,
- nützlich oder unnütz,
- sinnvoll oder sinnlos.

Verhältnis, in dem Emotionen und Verstand zueinander stehen.

Folgende Aussagen sind zu überprüfen:

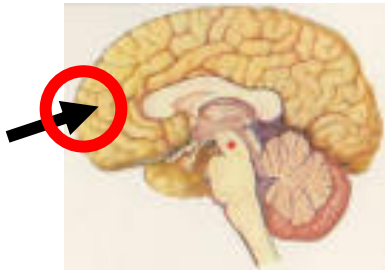
1. Es gibt keinen (bedeutsamen) Zusammenhang zwischen Rationalität und Emotionalität.
2. Rationalität bestimmt die Emotionalität.
3. Emotionalität bestimmt die Rationalität.
4. Die Integration von Emotionalität und Rationalität ist eine notwendige Voraussetzung zur Entwicklung von Vernunft und Entscheidungsfähigkeit.

- Wie verhalten sich Gefühl und Verstand zueinander?
  - a. Der Verstand bestimmt die Gefühle.  
Was ich fühle, ist eine Entscheidungs-Sache.
  - b. Die Gefühle bestimmen, was ich denke.  
Die Gefühle eilen dem Verstand voraus.
  - c. Gefühl und Verstand stehen gleichberechtigt nebeneinander und beeinflussen sich wechselseitig.
- Welcher Umgang mit welchen Gefühlen wirkt sich wie auf die Gedanken aus?
- Welche Gedanken drängen sich in den Vordergrund und welche Gedanken kann ich kaum oder nicht denken, wenn ich
  1. traurig bin?
  2. ängstlich bin?
  3. wütend oder verärgert bin?
  4. froh bin?
  5. verunsichert bin?
- Welche Gedanken erzeugen wahrscheinlich welche Gefühle?
  - Woran muss ich denken, um wütend zu werden?
  - An was muss ich denken, wenn ich traurig werden will?
  - Woran muss ich denken, damit Angst in mir aufkommt?
  - Welche Denkinhalte stimmen mich eher freudig?



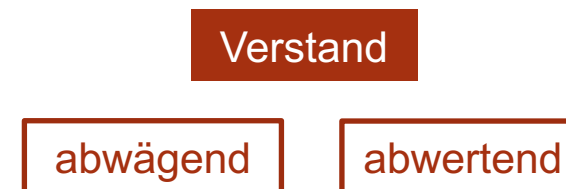
- Bei der Strukturierung von Begriffen zu Denkmodellen sind u. a. folgende Denkfehler möglich:
  1. **Denkfehler erster Art:** Es werden in Wirklichkeit als Wechselwirkungen, Koevolutionen oder als reale Einheit existierende Zusammenhänge nicht erkannt oder durch Begriffe auseinandergerissen, z. B. durch Einführung der Begriffe Denken und Fühlen.
  2. **Denkfehler zweiter Art:** Es werden Zusammenhänge behauptet, die in Wirklichkeit nicht existieren oder nur einen marginalen Einfluss haben, z. B. in der Astrologie oder in der Homöopathie.
- Viele Menschen sind mit der Vorstellung aufgewachsen, dass sich die Mechanismen der Vernunft in einer eigenen Domäne des Geistes befänden, zu der man dem Gefühl keinen Zutritt gewähren dürfe.
- „Ich denke, also bin ich.“ Descartes, Discours de la Methode (1637)  
Descartes behauptet in dieser Äußerung die radikale Trennung von Geist, der denkenden Substanz (res cogitans), und dem nichtdenkenden Körper, der Ausdehnung besitzt und über mechanische Teile verfügt (res extensa).
- Das Denken Descartes ist geprägt von der Vorstellung eines körperlosen Geistes:  
„Das Ich ist eine Substanz, deren ganze Wesenheit oder Natur bloß im Denken besteht und weder zu ihrem Dasein eines Ortes bedarf noch von materiellen Dingen abhängt ... Was ich bin, das heißt meine Seele, ist vom Körper ganz verschieden und wird auch ohne Körper nicht aufhören, alles zu sein, was sie ist.“ Descartes, Discours de la Methode (1637)
- Viele Spiel-Arten des cartesianischen Irrtums verstellen uns den Blick auf die Wurzeln des menschlichen Geistes in einem biologisch komplexen, aber anfälligen, endlichen und singulären Organismus, der untrennbar mit seiner ihn umgebenden Mitwelt verbunden ist.
- Wo Menschen die ihrer bewussten Existenz innewohnende Tragik einer untrennbaren Verbindung von biologischem Körper und Geist nicht mehr sehen, fühlen sie sich auch nicht mehr aufgerufen, etwas zur Linderung dieser Tragik zu tun. Und vielleicht sind sie dann nicht mehr in der Lage, genügend Achtung für den Wert des Lebens zu empfinden.

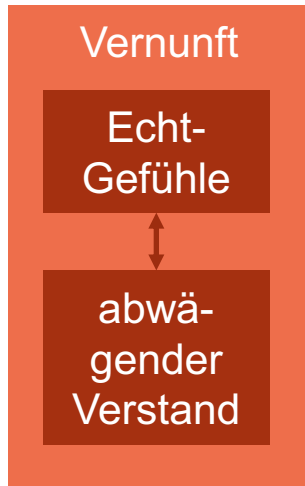
- **Gefühls-Menschen** achten eher auf die **Beziehungs-Seite (Wie)** in Kommunikations-Situationen.
- Gefühls-Menschen gehen davon aus, dass die Gefühle den Verstand dominieren können.  
Mögliche Aussagen:
  - Bei Entscheidungen verlasse ich mich auf mein Gefühl.
  - Ich entscheide aus dem Bauch heraus.
  - Ich gebe mich ganz meinen Gefühlen hin und häufig verliere ich mich auch in ihnen.
  - Gegen Gefühle kann man sich nicht erwehren.
- Gefühls-Menschen gehen davon aus, dass die Gefühle die Schienen sind, auf denen der Verstand - gleichsam als Lokomotive - fährt.
- Gefühls-Menschen gehen davon aus, dass Gefühle unserem wertenden Verstand Richtung und Stoßkraft verleihen.
- Gefühls-Menschen neigen dazu, ihre Gefühle zu idealisieren und zu verabsolutieren.
- Gefühls-Menschen beziehen Stimmungen und Körper-Empfindungen in den Prozess des Wertens ein, unterscheiden jedoch häufig nicht ihre Gefühls-Qualitäten (Echt- oder Ersatz-Gefühle) und können so zu einer im sozialen Miteinander nicht lebberen Ethik der Beliebigkeiten (heute so, morgen so) kommen.
- Bei **Verstandes-Menschen** steht zumeist die **Inhalts-Seite (Was)** der Kommunikation im Vordergrund.
- Verstandes-Menschen gehen davon aus, dass der Verstand die Gefühle dominieren kann.  
Mögliche Aussagen:
  - Was ich fühle, ist eine Frage der Entscheidung und Interpretation.
  - Ich fühle nur das, was ich fühlen will.
  - Sollte ich etwas fühlen, was ich nicht fühlen will, dann ist es nur eine Frage der Willens-Anstrengung, diese Gefühle zurückzudrängen.
- Der Verstandes-Mensch sieht Gefühle im Verhältnis zum Verstand als lästige Störgröße an. Diese Störung gilt es zu eliminieren.
- Der Verstandes-Mensch geht davon aus, dass der Verstand die allein maßgeblich richtunggebende Instanz in uns ist.
- Verstandes-Menschen neigen dazu, ihren Verstand zu idealisieren und zu verabsolutieren.
- Verstandes-Menschen produzieren eine Ethik, ein System von Werten, die nicht lebbar ist, weil die unterdrückten Gefühle gegen sie rebellieren müssen.



- Es gibt Menschen, die machen einen denkbar gelassenen, emotionslosen, intelligenten Eindruck. Sie sind doch zugleich in ihrem praktischen Verstand, in ihrer sozialen Vernunft so beeinträchtigt, dass sie in ganz alltäglichen Situationen des Lebens eine ununterbrochene Folge von Fehlern begehen und ständig dem zuwiderhandeln, was sozial angemessen und persönlich von Vorteil gewesen wäre.
- Elliot war geistig vollkommen gesund gewesen, bis ihm eine neurologische Krankheit einen bestimmten Bereich des Gehirns zerstörte, der für die Wahrnehmung von Körper-Empfindungen und Gefühlen zuständig ist.
- Von einem Tag auf den anderen wurden dadurch seine Prozesse der Entscheidungs-Findung tiefgreifend gestört.
- Die geistigen Instrumente, die im allgemeinen als notwendig und hinreichend für rationales Verhalten gelten, waren bei Elliot intakt geblieben:  
Wissen, Aufmerksamkeit und Gedächtnis waren nicht beeinträchtigt.  
Elliot drückte sich einwandfrei aus, führte komplizierte Rechnungen aus und ging abstrakte Probleme logisch an.  
Die Störung seiner Entscheidungs-Fähigkeit wies nur eine einzige auffällige Begleit-Erscheinung auf: Seine Fähigkeit, Gefühle zu empfinden, war deutlich beeinträchtigt.
- Gemeinsam bildeten Vernunft-Mängel und defektes Gefühls-Leben die Folgen einer spezifischen Hirn-Schädigung.  
Dieser Zusammenhang brachte Antonio R. Damasio  
(Professor für Neurologie, international anerkannte Autorität auf dem Gebiet der Neuropsychologie) zu der Annahme, dass das Gefühl ein integraler Bestandteil der Verstandes-Mechanismen ist.

- **Gefühle** sind eine zwiespältige Instanz in unserer Persönlichkeit.
  1. Echte Gefühle unterstützen uns bei Entscheidungen.
  2. Ersatz-Gefühle führen zu einer Fehleinschätzung innerer und äußerer Wirklichkeit und verhindern so situations- und personenangemessene Entscheidungen.
- Gefühle und Körper-Empfindungen können sich unter bestimmten Umständen verheerend und nachteilig für die Betroffenen auf Denk-Prozesse auswirken, z. B. als emotionale Voreingenommenheit oder als emotionale Beliebigkeit (häufig bei Borderline-Patient/-innen anzutreffen).
- Das Fehlen von Gefühl und differenzierter Körper-Empfindung ist nicht weniger schädlich. Die Unfähigkeit, Gefühle und Körper-Empfindungen sensibel zu spüren, gefährdet unsere Rationalität, unser Sozialverhalten und unsere Entscheidungs-Fähigkeit gleichermaßen.
- **Der Verstand** ist eine zwiespältige Instanz in unserer Persönlichkeit.
  1. Als Abwäger unterstützt uns der Verstand bei unseren Entscheidungen.
  2. Als Abwerter sabotiert uns der Verstand bei Entscheidungen, durch die Innovationen vorbereitet werden sollen.
- Zur Abwehr von Neuem - insbesondere von undurchschaubaren sozialen Situationen und von Gefühlen, die damit einhergehen - benutzt der Abwerter in uns gern so genannte Killer-Phrasen („Das hat sich in der Praxis nicht bewährt.“ „Dazu liegen keine gesicherten Erkenntnisse vor.“).
- Auch bedrohlich wirkende Menschen werden zu Gegnern gemacht und zugleich abgewertet. Dies gilt insbesondere für Situationen vermeintlicher Ablehnung durch andere Personen.



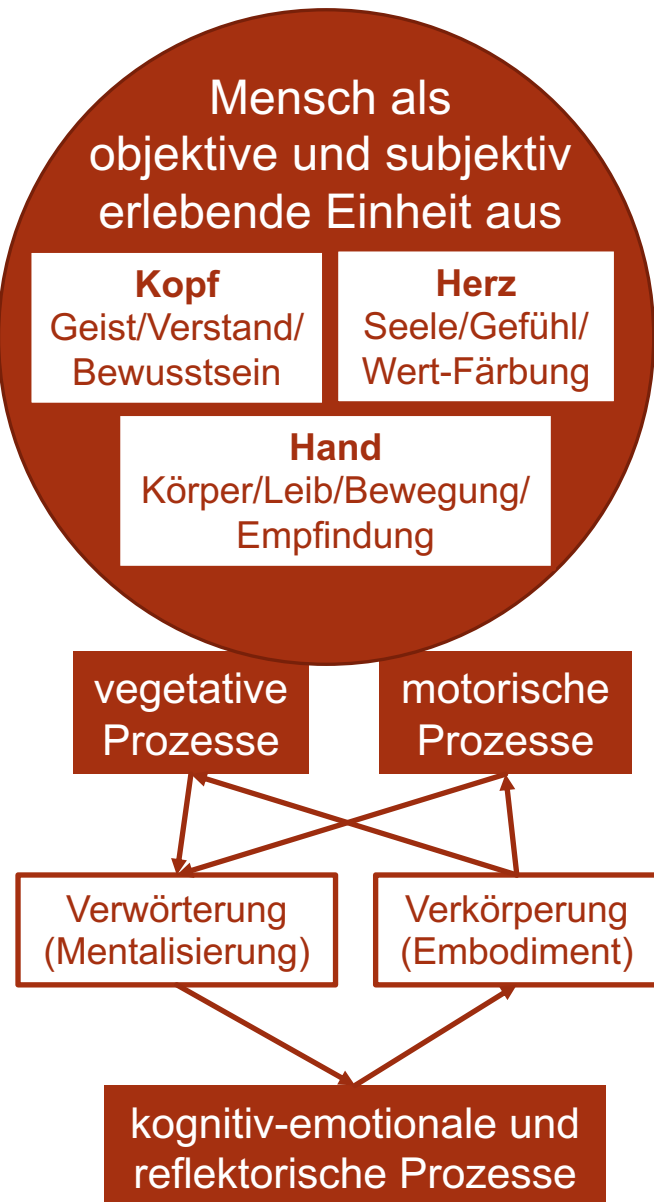


- Weder Gefühle noch Verstand sind für sich genommen wegweisend.
- Erst die Kombination von abwägenden Verstand und Echt-Gefühlen als den konstruktiven Seiten von Verstand und Gefühl eröffnet den Zugang zu einem Bewusstseins-Bereich, der als Vernunft beschrieben werden kann.
- Betrachtet man die Integration von Verstand und Gefühl, liegt die Urteils-Kraft und Entscheidungs-Kompetenz
  - weder beim nüchternen Kalkulieren und bei pseudoobjektivem und kaltem **Rationalismus**
  - noch beim irrationalen **Emotionalismus** und bei nabelschauiger Gefühls-Duselei.
- **Unter der Zielsetzung, unsere Vernunft zu entwickeln, haben beide Erlebens-Weisen ihren Stellenwert, können sich Gefühl und Verstand wechselseitig ergänzen.**
  - Auf Basis der Anerkennung aversiver wie attraktiver Gefühls-Strömungen in uns kann der relativierte Verstand zum mitwertenden Korrektiv werden.
  - Bezieht der Verstandes-Mensch die Kraft-Potenziale der Gefühle in seinen Entscheidungs-Prozess ein, ohne sich von ihnen beherrschen zu lassen, so eröffnet sich ihm die Chance, im Laufe seines Lebens eine lebbare Ethik zu entwickeln.

# Leibhaftigkeit und Sinnes-Wahrnehmung (L+S)

- Erleben in und mit dem Körper
- Perspektiven des Körper-Erlebens
- Leib-Qualitäten
- Theorie des Embodied Mind 1
- Theorie des Embodied Mind 2
- Somatische Marker
- Denken und Körper
- Affekte und Körper
- Beachtung von Wirkkomponenten im Lehr-Lern-Prozess

# Erleben in und mit dem Körper



- Menschen sind in ihrem Körper und über ihren Körper mit seinen Sinnes-Organen erlebende Wesen.  
Der Körper ist der Ort,
  - an dem Erleben stattfindet,
  - der Affekte, Gefühle, Emotionen und Stimmungen wahrnehmbar macht,
  - der Wohlbefinden und Unwohlsein mit Flucht, Kampf und Erstarrung unterscheidet.
- Lern-Förderung ist ein Prozess der Unterstützung bei ganzheitlicher Selbst-Erkundung verbunden mit der (Wieder-) Aneignung der noch nicht gelebten, unbekanntem und unentdeckten Teile des Selbst in der Gegenwart einer Beziehung unter Verwendung seelischer und körperlicher Mittel.
- Eine solche Erkundung schließt die Arbeit mit Gedanken und Bildern, Gefühlen, Empfindungen, motorischen Impulsen und Bewegungen ein, ist immer körperlich und psychisch zugleich.
- Lern-Förderung mit Hilfe des kinästhetischen Modellierens und des szenisch-dialogischen Vorgehens arbeitet in der Einheit aller Erfahrungs-Ebenen (vegetativ, motorisch und kognitiv-emotional) mit Lebens-Prozessen und Lebens-Bewegungen,
  - sie verwörtert (Mentalisierung) körperliche – vegetative und motorische - Prozesse und
  - sie verkörperlicht (Embodiment) kognitiv-emotionale Prozesse.

# Perspektiven des Körper-Erlebens

**Der objektive Körper =**  
Der Körper aus medizinisch-biologischer Perspektive  
Der Körper, den ich habe, der als gesund oder krank betrachtet und funktionell behandelt wird

**Der subjektiv erlebte und expressive Körper =**  
Der Körper aus individueller Perspektive  
Wie ein Ich seinen Körper erlebt und dieses Erleben zum Ausdruck bringt einschließlich der Symbolisierung (Bedeutungs-Verleihung)

**Der Körper in Beziehung =**  
Der Körper in relationaler Perspektive  
Wie ein Ich mit dem Körper in Beziehung zu anderen tritt und wie sich über den Körper Beziehung und Bindung herstellt

**Der Körper als Träger von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft =** Der Körper aus chronologischer Perspektive  
Körperliche Erinnerung und Erfahrung, Körper-Erleben in der Gegenwart, organismische Entwürfe, körperliches Ahnen von etwas

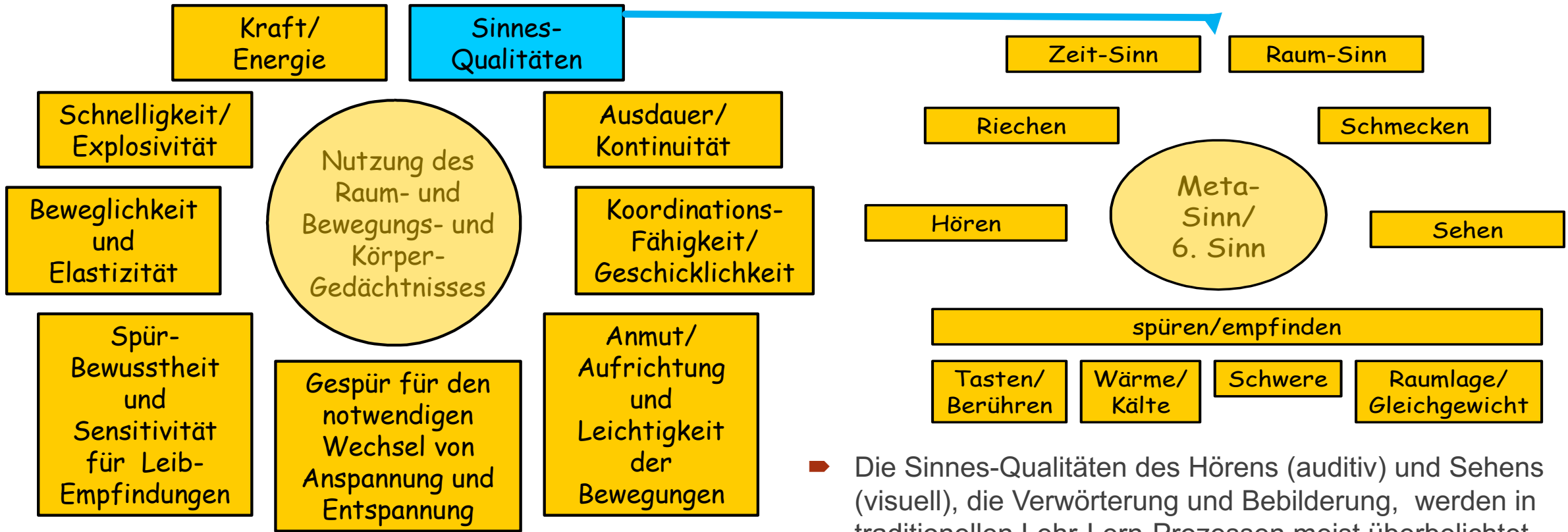
Körper-Erleben

**Der im Raum bewegte Körper =**  
Der Körper aus räumlicher Perspektive  
Sich bewegen und fortbewegen im Raum als Gehen, Zugehen und Weggehen

**Der schöpferische Körper =**  
Der Körper in kreativer Perspektive  
Körperlich kreative, gestalterische, künstlerische Prozesse, die sich über Musik und Gesang, Sprach-Ausdruck, Malerei und Bildhauerei, Tanz oder Pantomime vermitteln

**Der Körper, der sich „überlässt“ =**  
Der Körper in autonomer Perspektive  
Eine autonome (auch emotionale) Bewegung des Körpers unter Verzicht auf Kontrolle





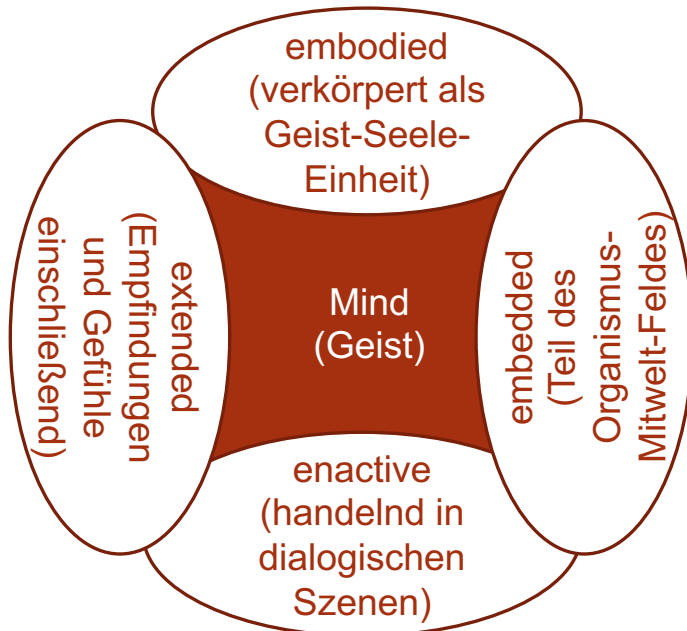
- In den herkömmlichen Lehr-Lern-Zusammenhängen werden Leib-Qualitäten nicht hinreichend zur Lernförderung beachtet und genutzt. Gerade an Gymnasien werden Sinnlichkeit, Spüren, Anmut, Beweglichkeit als Qualitäten des lernenden Leibes ignoriert oder in Randfächer verlagert (Sport, Darstellendes Spiel) und dort meist funktionalisiert.

- Die Sinnes-Qualitäten des Hörens (auditiv) und Sehens (visuell), die Verwörterung und Bebilderung, werden in traditionellen Lehr-Lern-Prozessen meist überbelichtet.
- Die Sinnes-Qualitäten des Spürens und Empfindens im Zusammenhang mit Bewegung im Raum und in der Zeit (kinästhetisch) werden meist unterbelichtet, obwohl die neurobiologische Forschung die Notwendigkeit der Verkörperung (Embodiment, Einverleibung, kinästhetisches Modellieren) für wirksame Integration des Gelernten erkannt hat.

# Theorie des Embodied Mind 1

Die Theorie des Embodied Mind inkl. des Enaktivismus (Maturana, Varela u. a.) ist geprägt durch ein ganzheitliches Verständnis körperorientierten Denkens:

- Lebewesen verbinden sich mit ihrer Umgebung durch die Tätigkeit des Lebendigen selbst, durch den körperlich handelnden Welt-Bezug eines lebenden Organismus.
- Demnach sind Kognitionen ein Teil der tätigen Beziehung eines Organismus zu seiner Umgebung.  
Die Art, wie wir die Umgebung, unsere Mitwelt verarbeiten, ist von der Geschichte dieser Beziehung geprägt.
- Der Mensch wird als verkörpert handelndes Wesen verstanden, das im affektmotorischen Bezug zu seiner Umwelt steht.
- Mentale Prozesse sind immer verkörpert (embodied) und in eine Umgebung eingebettet (embedded). Erkenntnis gehört zu verkörperten Subjekten, die in der Welt sind. Geist ist embodied, enactive, extended und embedded (vier E).
- Bewusstsein ist ein Zustand, in dem sich der ganze Mensch mit seinem Körper im wachen Austausch mit der Welt befindet.  
Die bewusste subjektive Aufnahme der Welt ist dabei an die körperliche Innenwahrnehmung gebunden.
- Das menschliche Bewusstsein ist Teil eines lebendigen Wesens, das mit seiner Mitwelt im Austausch steht und sein Bewusstsein entwickelt, indem es handelt.
- Sich etwas bewusst zu machen, ist immer zugleich eine geistige und körperliche Erfahrung, die in einem Lebens-Prozess entsteht.

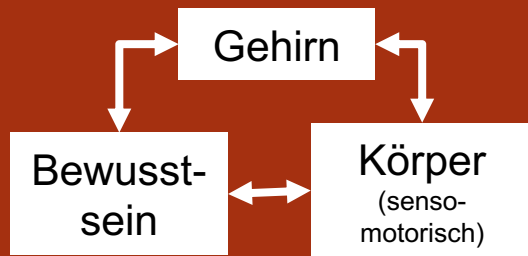


# Theorie des Embodied Mind 2

## Mensch als Organismus-Mitwelt-Feld

### Mensch als lebendiges Wesen im Prozess eines

#### Konzeptualisierungen



wahrnehmenden (innen wie außen) und handelnden untrennbaren Bezuges zur

Mitwelt

- Das phänomenale Feld des Bewusstseins und somit die Erfahrung werden durch den momentanen körperlichen Zustand eines Menschen vorgeformt.
- Der wahrnehmende und handelnde Bezug zur Welt gibt die Kategorien zur Konzept-Bildung vor. Es finden also Gehirn-Bewusstseins-Körper-Konzeptualisierungen statt.
- Embodiment-Forschung** befasst sich damit,
  - wie Gedanken und Affekte durch sensomotorische Prozesse geprägt sind und
  - wie Körper-Haltungen und Verhalten, auf das Erleben, auf Gedanken und Affekte einwirken.
- Körper-Haltungen, Bewegungen und innere Repräsentationen des eigenen Körpers beeinflussen kognitive und emotionale Prozesse. Jedoch gibt es keine eindeutigen und linearen Beziehungen zwischen körperlicher Haltung oder Tätigkeit einerseits und Erleben (Denken und Fühlen) andererseits.
- Die Embodiment-Forschung liefert eine experimentelle Evidenz für die Auffassung, dass Kognitionen, Emotionen, körperliche Empfindungen und Haltungen, Bewegungen und motorische Impulse untrennbar miteinander verbunden sind. Dadurch unterstützt sie auch die holistische Vorstellung, das menschliche Subjekt als Ganzes in all seinen Erlebens- und Lebens-Bereichen und lebendigen Äußerungs-Formen zu sehen

## Subjekt als Ganzes

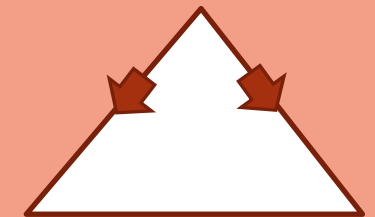
Empfindungen

Haltungen

Bewegungen

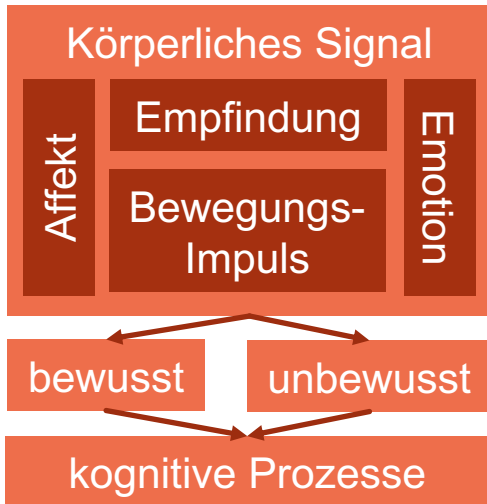
motorische Impulse

Körper



Kognition

Emotion



- Körper-Empfindungen, die an kognitiven Entscheidungs-Prozessen beteiligt sind, werden somatische Marker genannt.  
Ein somatischer Marker ist also ein emotionsbezogenes körperliches Signal (z. B. eine Geste, ein Bewegungs-Impuls), das bewusst oder unbewusst verarbeitet wird und kognitive Prozesse unterstützt.  
Handlungs-Entscheidungen treffen wir demnach so, dass wir Handlungen in einer Als-ob-Schleife durchspielen und dabei ihre möglichen Folgen anhand somatischer Rückmeldungen bewerten.  
Körper-Erleben ist daher wesentlich für die Intentionalität.
- Emotionen sind ebenso an Körper-Empfindungen gebunden und beruhen auf Kartierungen von Körper-Zuständen im Gehirn.  
Sensibilität gegenüber innere Körper-Signalen (interozeptive Sensibilität) gilt als Indikator dafür, wie gut Menschen emotionale Situationen erfassen können.
- Wer Innensignale nicht wahrnehmen kann, hat es schwer, sich emotional zu orientieren und kennt seine Bedürfnisse nicht mehr.
- Wenn wir die Aufmerksamkeit auf den Körper lenken, entsteht Innerlichkeit.

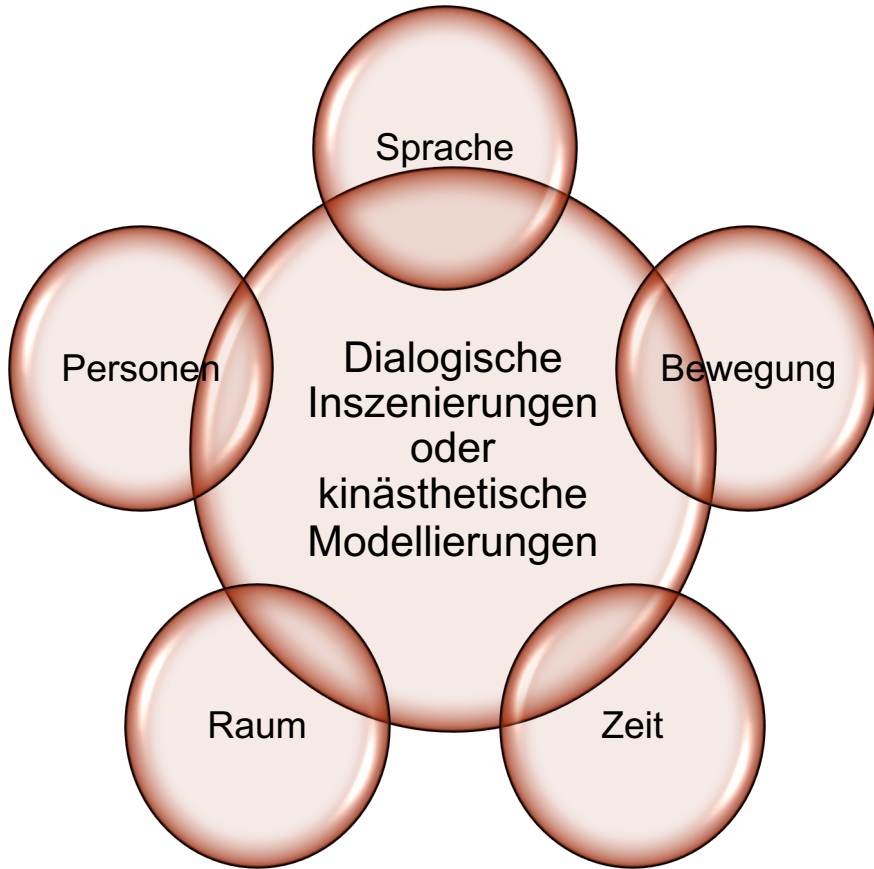
- Jedes Denken bezieht den Körper mit ein.
- Kognitive Prozesse laufen dann optimal ab, wenn sie mit passenden Körper-Zuständen stimmig abgeglichen werden.
- Abstraktes Denken leitet sich metaphorischen aus konkreten , sinnlichen körperlichen Erfahrungen ab.
- Die metaphorische Sprache über das Denken ist motorisch, affektiv und vegetativ zugleich.
- Die Natur des Körpers und sein lebendiger Bezug zur Welt formen die Möglichkeiten der kognitiven Begriffs-Bildung.  
Da der Mensch die Welt zunächst einmal über die Sinne wahrnimmt, ist die Struktur des Bewusstseins durch die subjektive und verkörperte Erfahrung der Welt vorgegeben.
- Die Erfahrung des Moment ist durch den gesamten aktuellen körperlichen Zustand eines Menschen vorgeformt.
- Der Körper teilt uns auch über viszerale Vorgänge auf der Wahrnehmungs-Achse angenehm bis unangenehm (siehe Kern-Affekte) mit, ob wir einen Gedanken als richtig erachten oder in unserem Denken weitergehen wollen.

# Affekte und Körper



- Haltung und Körper-Ausdruck modulieren Affekte, Stimmungen und Emotionen.
  - Körper-Haltungen können Gefühle induzieren und verstärken (embodied simulation), sind aber nicht mit den Gefühlen identisch.
  - Der Erwerb emotionalen Wissen beinhaltet eine Verkörperung emotionaler Zustände.
  - Empirische Forschungen zeigen, dass der Stimm-Ausdruck von Gefühlen das zugehörige Gefühl verstärkt.  
Die Arbeit mit der Stimme ist eine in der Körper-Psychotherapie geläufige Technik.
- Nicht nur Haltung, Ausdruck oder Aktivierung, auch Empfindungen, die man bei Berührungen hat, oder Bewegungen wirken sich auf Gefühls-Urteile aus:  
Wer einen rauen Gegenstand in der Hand hält, wertet eine soziale Interaktion als schwieriger als derjenige, der einen glatten Gegenstand berührt.

# Beachtung von Wirk-Komponenten (WK) im Lehr-Lern-Prozess



- Dialogische Inszenierungen oder kinästhetisches Modellieren (Kline) von Lern-Prozessen aktiviert fünf Wirk-Komponenten und macht diese sinnlich-konkret erfahrbar:
  - Personen und Personalisierungen
  - Räume und Raum-Arbeit
  - Zeiten, Fristen und Prozesse
  - Sprache und Verwörterung (Mentalisierung)
  - Bewegung und Verkörperung (Embodiment)
- Die volle Wirkung des Vorgehens entsteht durch die inszenatorische Verknüpfung der Wirk-Komponenten:  
Wirksamkeit ganzheitlichen Erlebens

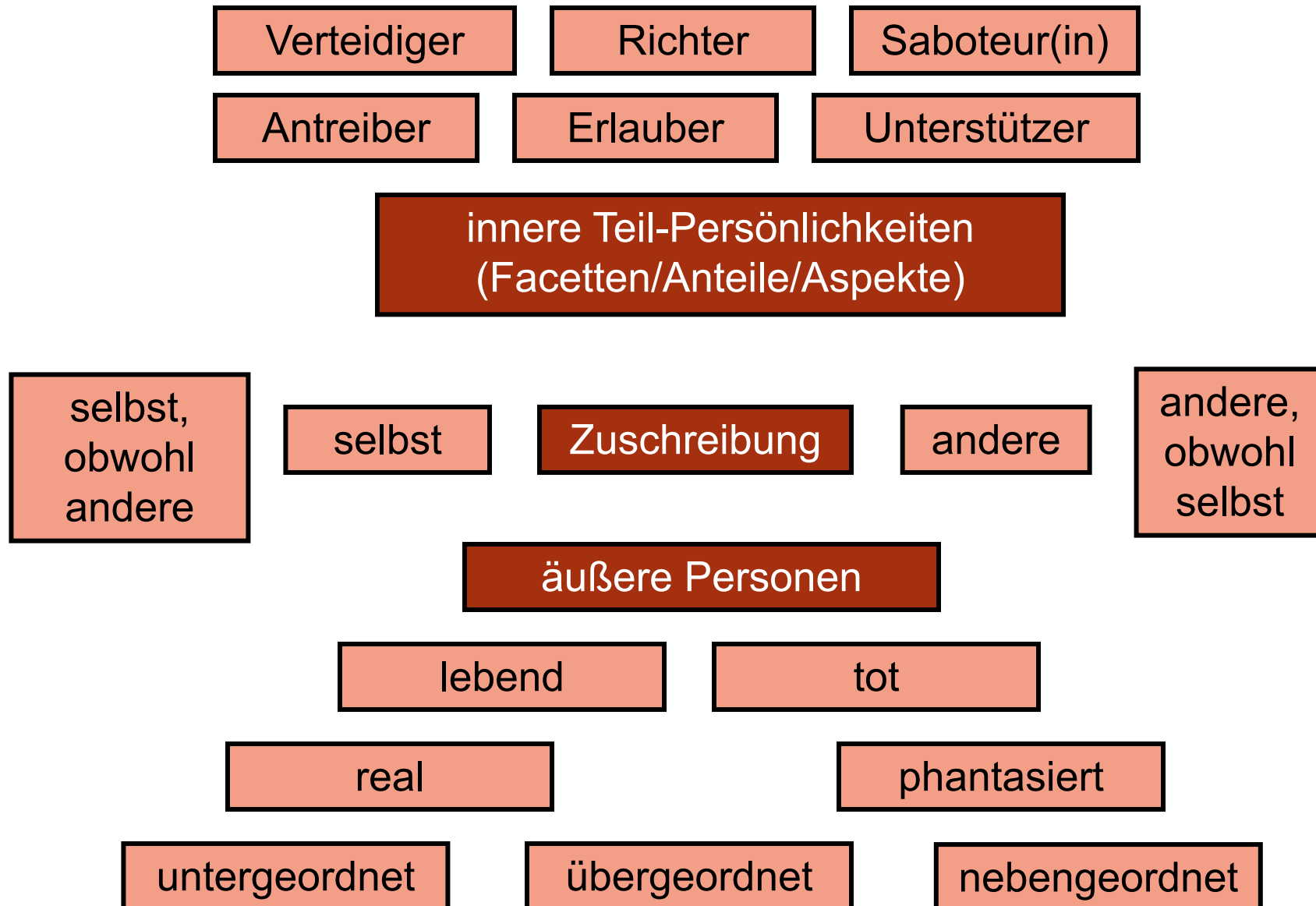
# Personen und Personalisierungen (Text)

Zu jeder Szene, zu jedem kinästhetischen Modellierungs-Prozess gehören erst einmal *Personen* als Haupt-Agierende, die im Mittel-Punkt des Selbst-Erkundungs-Prozesses stehen, oder als Nebenagierende, die bestimmte innere oder äußere Konstellationen dieser Person repräsentieren – dazu zählen unter anderem:

- a. die Person und ihr Gegenüber, in das sich auf Basis eines auch räumlich vollzogenen Perspektiv-Wechsels (der Person gegenübertreten, Blick-Kontakt aufnehmen, an den Platz der Person gehen, die Positionen tauschen, Spürkontakt zur Person aufnehmen, z. B. durch die Hände auf Schulter) eingedacht und vor allem empföhlt (Empathie) wird.  
Um beim Einfühlen zu einer möglichst realistischen Einschätzung zu kommen, geht es unter anderen darum, Verwechslungen (Konfluenz als Selbst-Verlust im anderen) oder falsche Zuschreibungen (Projektionen als Abspaltung und Verschiebung möglicher Innenwahrnehmung nach außen auf eine andere Person) erkennen zu können.
- b. reale oder phantasierte, lebende oder tote Menschen, mit denen man in dialogischen Kontakt treten kann, um auf die Art Gewünschtes oder Versäumtes (bisher Vermiedenes) sinnlich konkret vorwegzunehmen oder nachzuholen.
- c. innere Teil-Persönlichkeiten (Internalisierungen) wie Angreifer, Antreiber, Erlauber, Verbieter, Unterstützer, Richter, Verteidiger und Saboteure, die man sich in der Veräußerlichung (Externalisierung) betrachten kann und über die man durch Ansprache und Aussprache wieder Kontrolle gewinnen kann.
- d. Begriffe und Symbole inkl. Zahlen, die man auf Personen übertragen und personal-konkret in ihren Verbindungen analysieren kann.
- e. Zustände, z. B. Gefühle oder Ich-Zustände, denen man personale Qualität beimessen kann.

Personalisierungen und Raum-Erfahrungen zwischen Personen als versinnbildlichte Beziehungen und Bezüge dramatisieren, emotionalisieren und konkretisieren Abstraktionen. Das Abstrakte wird durch kinästhetisches Modellieren, durch dialogisches Inszenieren anschaulich-konkret.



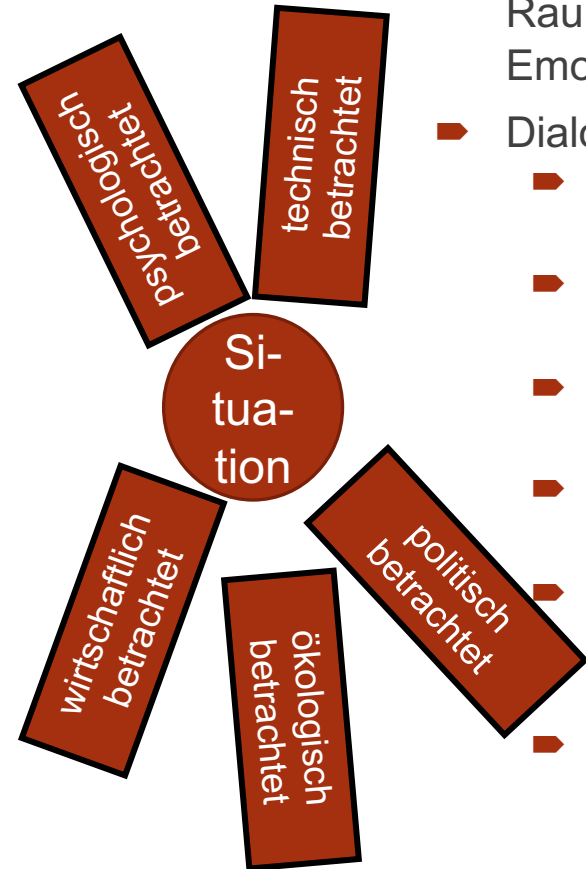


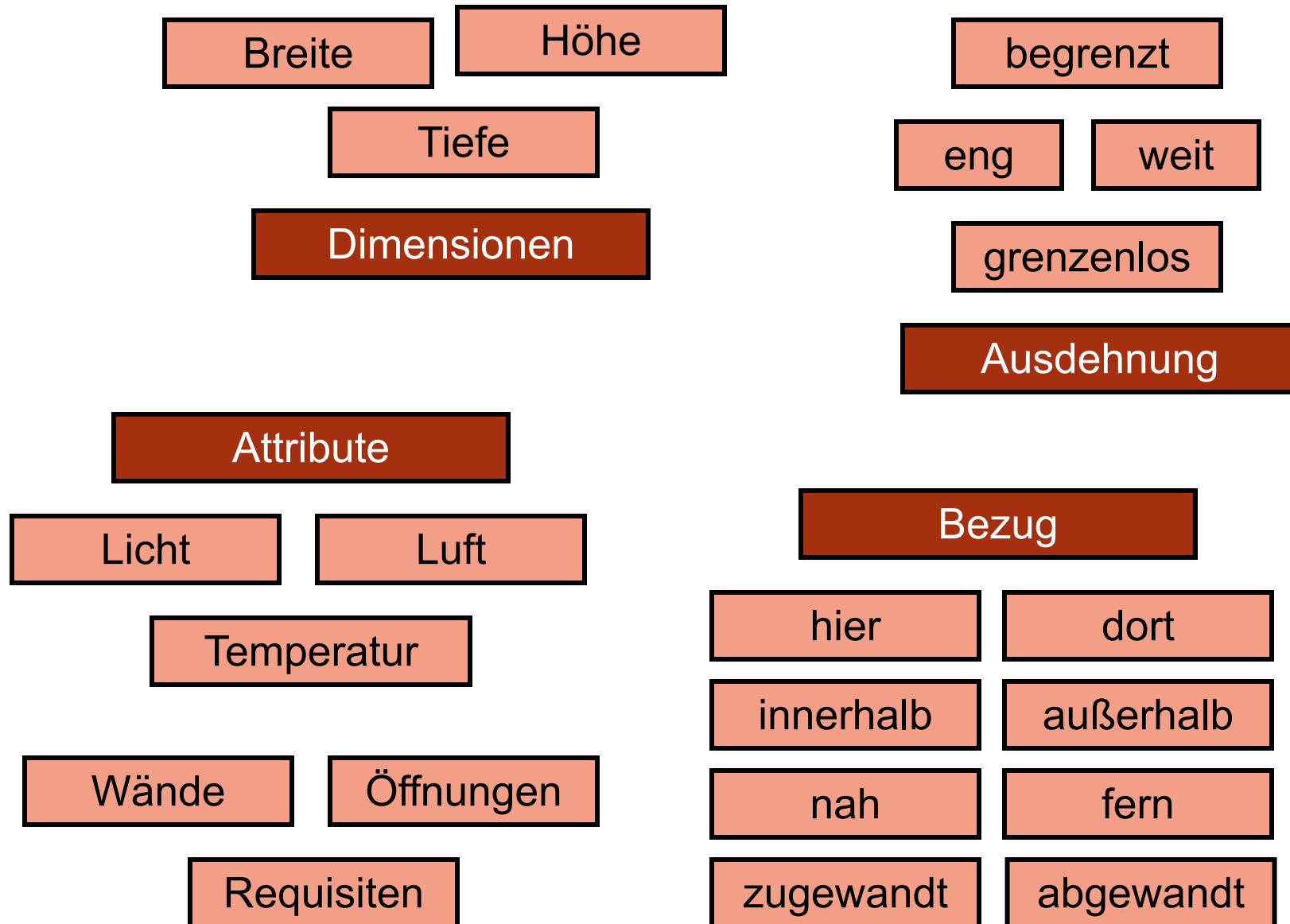
# Räume und Raum-Arbeit (Text)

- Raum wird zumeist mehr oder weniger bewusst symbolisch und damit auch emotional aufgeladen, z. B. deutlich werdend in dem Urkonflikt von Nähe und Distanz, von zu nah (Gefühl der Abwehr als Gegen oder des Rückzugs als Flucht) oder von zu fern (Gefühle des Annähern-Wollens, der Sehnsucht, der Verlust-Angst etc.).

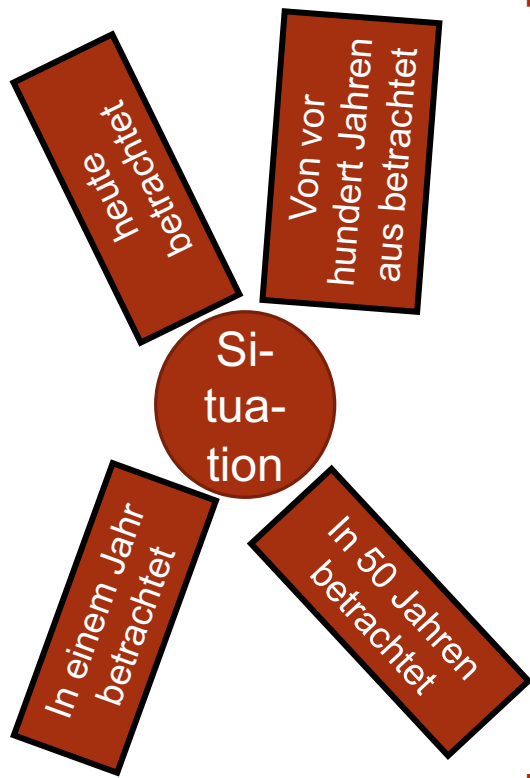
Raumarbeit in der Bildung bedeutet also immer Arbeit mit Bezügen (Relationen) und parallel mit Emotionen

- Dialogische Szenen finden in realen und symbolaufgeladenen *Räumen* statt – dazu zählen:
  - die Dimensionen der äußeren Ausdehnung in Breite, Höhe und Tiefe, die interessant werden in Relation zum körpereigenen Ausdehnungs-Gefühl,
  - der Raum des körperlichen Ausdehnungs-Gefühls, der erlebt wird als eng oder weit, begrenzt oder grenzenlos, kontraktiv (zusammenziehend) oder expansiv (ausdehnend),
  - der Raum-Bezug und die Raum-Deutung als hier oder dort, innerhalb oder außerhalb, nah oder fern, Heimat oder Heimatlosigkeit, eingeschlossen oder ausgeschlossen,
  - die klimatischen, atmosphärischen Attribute des Raumes wie Licht, Luft, Feuchtigkeit, Temperatur, Sauerstoff-Gehalt und Gerüche
  - die Wände, die Öffnungen im Form von Fenstern, Türen und anderen Durchbrüchen, die Farben, Formen und Gegenstände, die alle sowohl mit realer als auch mit symbolischer Bedeutung aufgeladen sind oder werden, z. B. Tür als Ort, an dem Neues und Fremdes ins Leben treten kann,
  - der reale oder imaginierte eigene Einfluss der handelnden Personen auf die Gestaltung und Veränderung, auf das Betreten oder Verlassen von Räumen, der Gefühle der Freiheit oder Gefangenheit, der Selbst-Wirksamkeit oder Ohnmacht auslösen kann
  - die Stellung der Personen im Raum und Zueinander, zugewandt oder abgewandt, erhöht oder erniedrigt usw.
  - Perspektiv-Wechsel, die durch Orts-Wechsel veranschaulicht werden können.



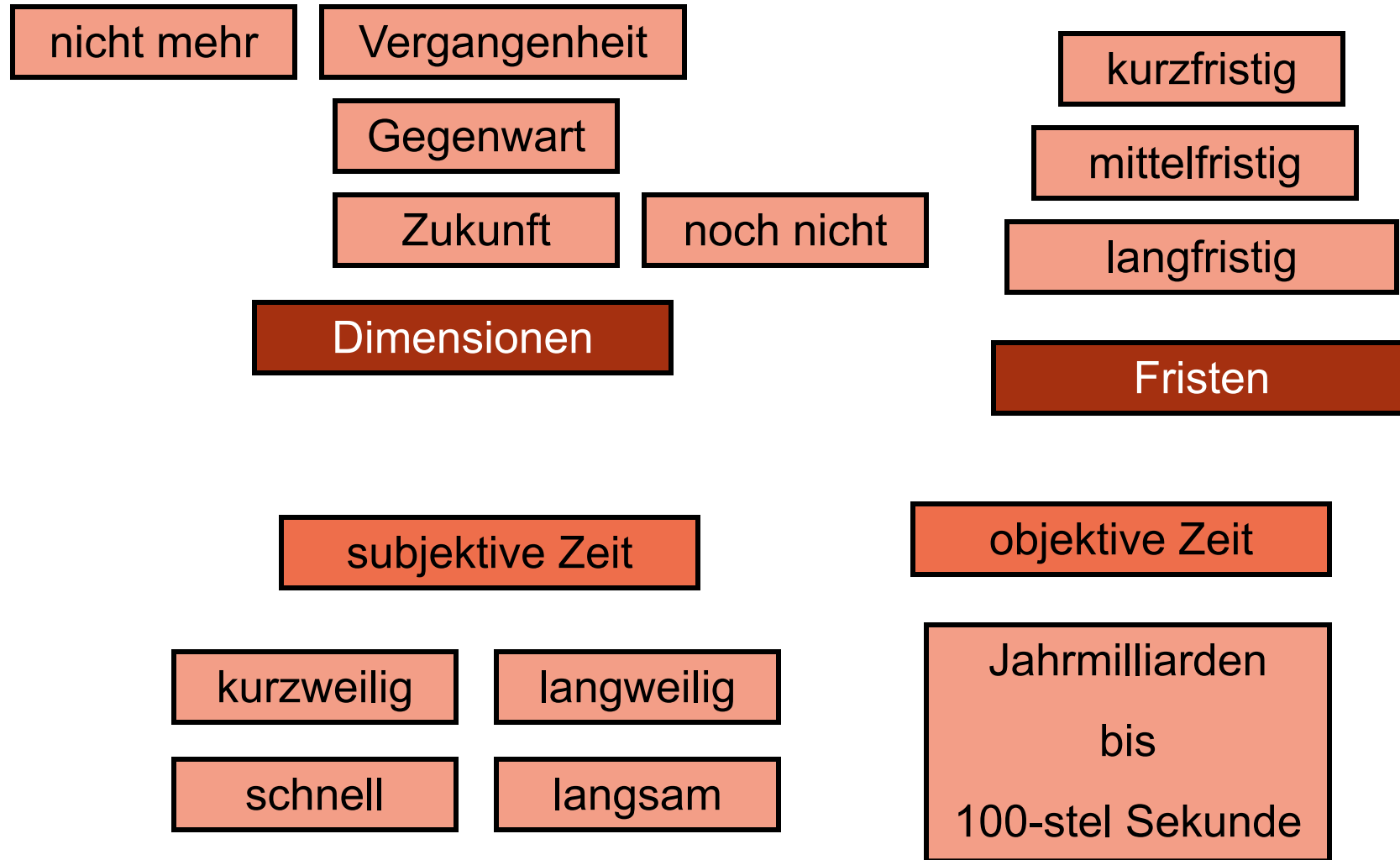


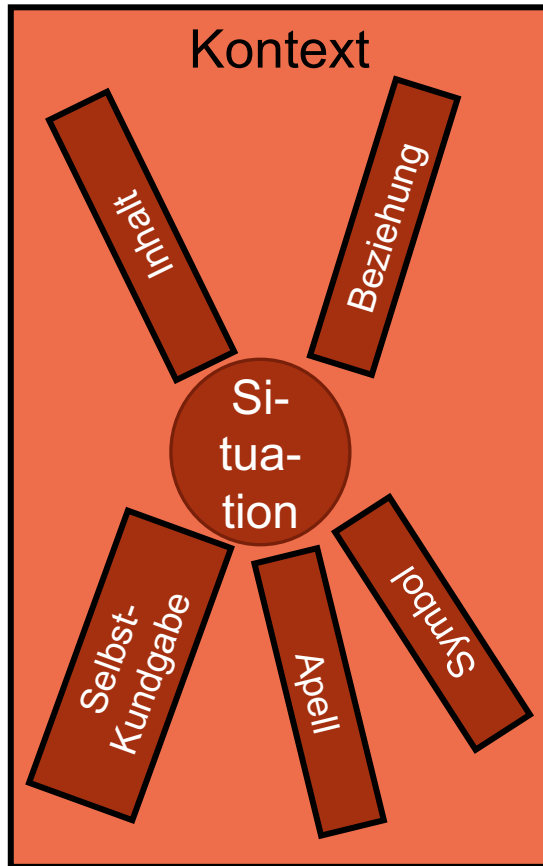
# Zeiten (Text), Fristen und Prozesse



- Dialogische Szenen finden zu realen, gefühlten oder imaginierten *Zeiten* statt – dazu zählen:
  - die Dimensionen
    - der Gegenwart als reale Zeit des unmittelbaren Prozesses,
    - der Vergangenheit als virtuelle Zeit des Nicht-Mehr oder
    - der Zukunft als virtuelle Zeit des Noch-Nicht,
  - das subjektive Zeit-Empfinden
    - als kurz- oder langweilig,
    - als schnell oder langsam,
    - als genug oder zu wenig,
    - als Gefühl von Ruhe und Muße oder als Gehetztsein
  - die messbare Zeit mit ihren Zeit-Räumen von der 100-stel Sekunde bis zu Jahrmilliarden und deren Bedeutungs-Beimessung, wobei in dialogischen Inszenierungen das Zeit-Tempo beschleunigt oder entschleunigt werden kann
  - das Verständnis von Fristen im Dasein als kurz-, mittel- oder langfristig in Relation zum jeweiligen Bezugs-Rahmen oder Vorhaben.
- Zeiten können in Form von Räumen (Zeit-Schienen als kurzfristig mit geringem Abstand zum Geschehen, mittelfristig und langfristig mit großem Abstand oder aus einer erhöhten Warte) anschaulich gemacht werden. Zeit-Räume können durchschritten werden. Aus der Gegenwart kann auf die Zukunft (Was könnte sich wie entwickeln?) und auf die Vergangenheit (Was hat sich wie entwickelt?) geschaut werden.

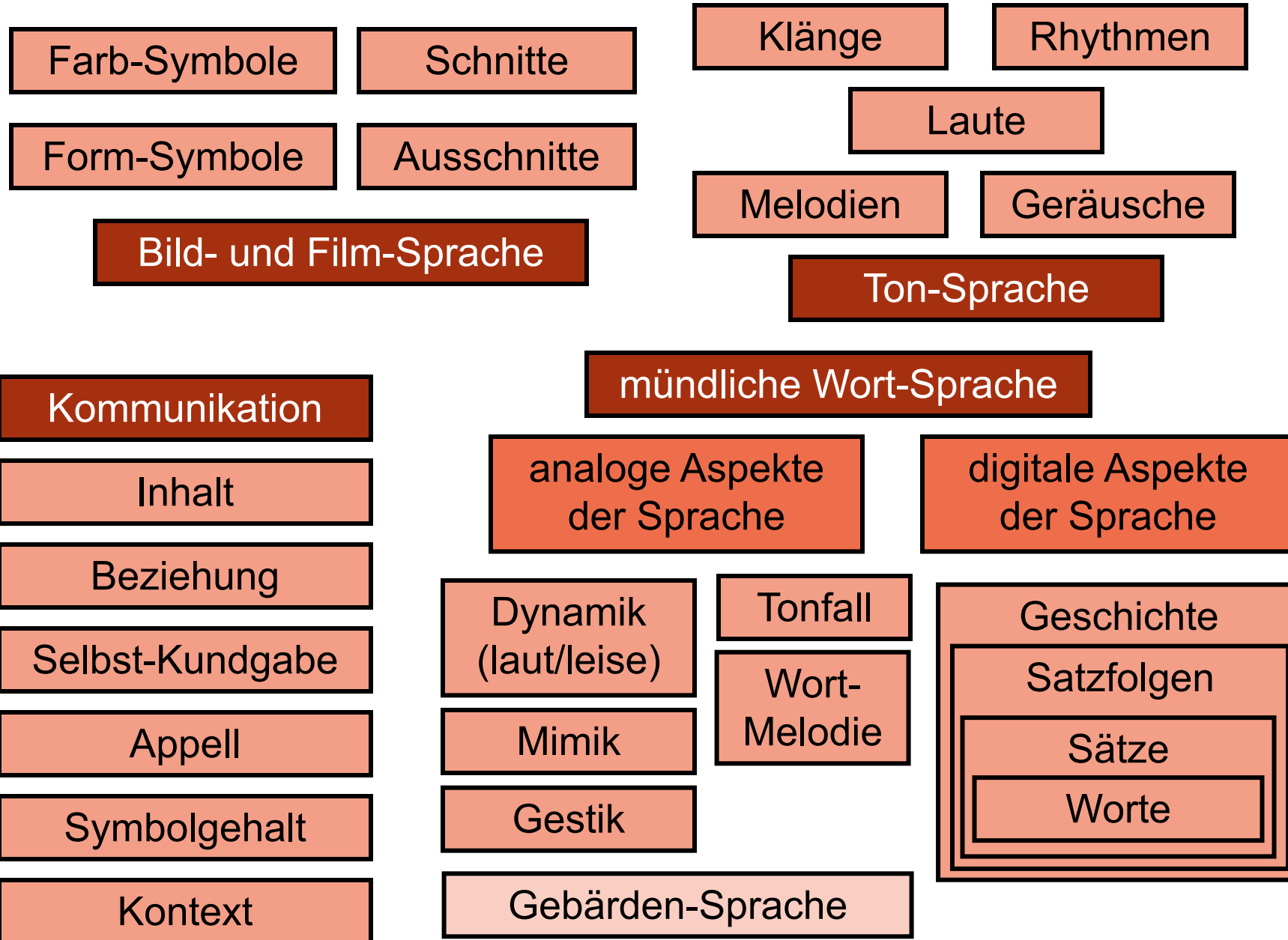
# Zeiten (Grafik)





- Jede dialogische Szene ist mitgeprägt durch *Sprache und Versprachlichung* – dazu zählt:
  - die Wort-Sprache, deren analoge Wirkungs-Komponenten wie Dynamik (laut, leise), Tonfall, Melodie, Rhythmus, Mimik und Gestik im Perspektiv-Wechsel bei Wiederholung durch andere Gruppen-Teilnehmer/-innen erlebt werden können,
  - die Wort-Sprache mit ihren verschachtelten digitalen Aspekten wie Buchstaben, Worten, Sätzen, geschichtenbildende Satz-Folgen, die je nach Kontext und Perspektive unterschiedliche Bedeutung haben können, also erst im Bewusstsein der Zuhörenden mit Sinn aufgeladen werden,
  - die mündliche Kommunikation insgesamt mit ihren Inhalts-, Beziehungs-Aspekten einschließlich der Erfahrungs-Übertragung und der Interaktions-Muster sowie den Appell-, Selbst-Kundgabe-, Symbol- und Kontext-Aspekten,
  - die Sprache der bildlichen und gegenständlichen Symbole, die z. B. über Requisiten – real oder imaginiert – in die Szene einbezogen werden können.
- Gerade über die ***Versprachlichung von Gefühlen und Bedürfnissen*** in Situationen, vor allem in Konflikt-Situationen, kann eine wesentliche Grundlage für Gefühls- und Bedürfnis-Regulierung und damit für gewaltfreie Kommunikation hergestellt werden.

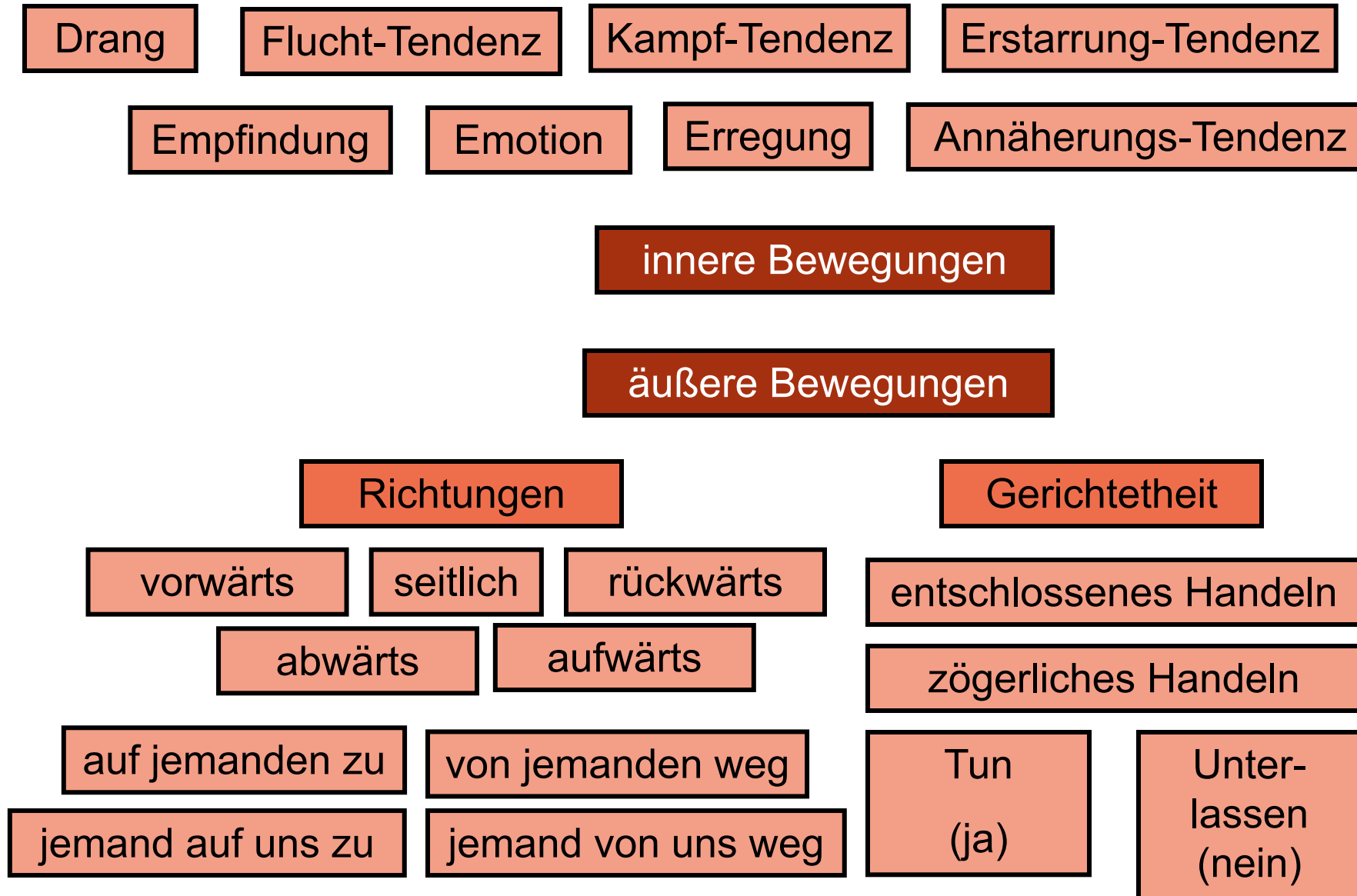
# Sprache (Grafik)

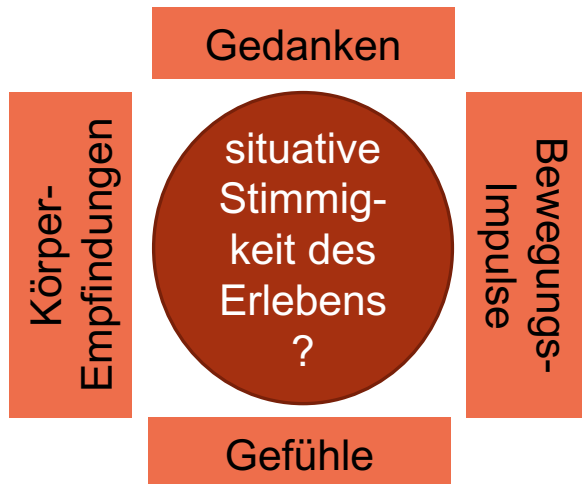


# Bewegung und Verkörperung (Embodiment) (Text)

- Was verkörpert wird, prägt sich insbesondere für Menschen mit einem kinästhetischen Repräsentations-System leichter und dauerhafter ein.
- Wo Menschen im szenischen Dialog aufeinander treffen, findet *Bewegung* statt – dazu zählt:
  - die Richtungen der äußeren Bewegung im Referenz-Raum wie vorwärts oder rückwärts, links oder rechts, abwärts oder aufwärts, seitlich oder kreisförmig, mit denen oft Lebens-Haltungen verbunden sind,
  - die Gerichtetheit der inneren und äußeren Bewegung, die durchaus experimentell verändert werden kann,
    - wie Entschlossenheit oder Zögerlichkeit,
    - wie Tun (ja) oder Unterlassen (nein),
  - die innere Bewegung, die experimentell (probehalter) in äußere Bewegung oder Dialoge übersetzt werden kann,
    - als Kampf-, Flucht- oder Erstarrungs-Tendenz,
    - als Annäherung oder Rückzug,
    - als Hingabe oder Vernichtung,
    - als Angst oder Aggression,
    - als diffuse Erregung oder klares Drängen,
    - als klare Emotion (Wut, Freude, Hass, Liebe, Furcht, Traurigkeit usw.) oder Körper-Empfindung (Druck, Spannung, Entspannung, Kribbeln, Wärme, Kälte, Fühllosigkeit usw.).
- Motivation von lat. *movere* = bewegen braucht Bewegungs-Spiel-Raum, braucht experimentelles Ausgreifen, braucht den emotionalen Vorgriff in den Möglichkeits-Raum als Vorstellungs-Raum, als Raum, den wir möglichst anschaulich vor uns (in der Zukunft, oder wo immer sich für uns die Zukunft räumlich aufhält) errichten.







Durch szenische Darstellung innerer und äußerer Dialoge

1. **erweitert sich die Dimension des Erlebens und Verstehens**, weil Gedanken, Gefühle, Körper-Empfindungen und Bewegungs-Impulse auf innere und situative Stimmigkeit hin überprüft werden können.
2. **strukturiert sich ein seelisches Geschehen anschaulich**, weil durch Raum-Strukturen (hier war das Fenster, dort war die Tür) und Requisiten (Symbole) Stimmungen und Gefühle wachgerufen werden können.
3. **wird der therapeutische Veränderungs-Prozess gefördert**, indem in der Unmittelbarkeit des Erlebens die Gefühle deutlicher werden und eine innere Bewegung angestoßen wird.
4. **wird die eingeschränkte Selbst-Bewegung der Agierenden wiederbelebt**. Die Person kann leibhaftig spüren
  - wie und wozu sie sich verhärtet, sich verpanzert oder
  - wie und wozu sie sich auflöst und zerfließt und
  - wie heilsame Prozesse angestoßen werden, die auch Freude auslösen.

1	<b>Bereitschaft</b> der Gruppenmitglieder <b>fördern</b> , sich <b>in Szenen und Dialogen auszudrücken</b> (Verständnis für die Notwendigkeit erlebensbezogenen Lernens klären und Warming-up durch kleine Szenen und Dialoge, Vorstellung durch Identifikation mit anderen u. ä.)
2	<b>Inszenierungs-Wünsche sammeln</b> und eine <b>Hauptakteurin</b> mit ihrem Thema so <b>auswählen</b> (lassen), dass sie die Aufmerksamkeit der Gruppe hat (inkl. Schutz durch die Leitenden)
3	herumgehend in der Gruppen-Mitte <b>Klärungs- und Veränderungs-Wünsche</b> der Hauptakteurin im Hinblick auf mögliche Inszenierungen <b>konkretisieren</b>
4	<b>Einstiegs-Szene</b> im Kontext einer möglichen Szenen-Folge <b>auswählen</b>
5	<b>Szene</b> (Ort, Zeit, Einrichtung, Requisiten) <b>imaginieren und aufbauen lassen</b> , bis der Erlebens-Prozess sich andeutet
6	<b>Nebenagierende auswählen</b> und vorstellen lassen durch die Hauptakteurin oder als Leitende einstimmen
7	<b>Dialoge anregen</b> mit Wechsel der Perspektiven (bei Rekonstruktion oder zur Perspektiv-Erweiterung) oder ohne Wechsel (bei Improvisation und Training)
8	<b>Dialoge</b> durch Schnitte (Einfrieren), Beiseite-Sprechen lassen und Doppeln <b>unterbrechen</b>
9	<b>Szene abbrechen</b> , bevor die Dialog-Situation unproduktiv für Haupt- oder Neben-Agierende, teilnehmende Beobachtende oder Leitende wird
10	<b>Szene(n) mit ihren Dialogen auswerten</b> , Haupt- und Nebenagierende und teilnehmende Beobachtende <b>in die Gruppe reintegrieren</b> , indem
	❖ die Hauptakteurin ihre <b>Befindlichkeit</b> (Wahrnehmungen von Gefühlen und Gedanken im Hier und Jetzt) <b>mitteilt</b>
	❖ <b>Neben-Agierende</b> aus ihren <b>Identifikationen</b> heraus <b>schildern</b>
	❖ <b>Teilnehmende Beobachtende</b> ihre Beobachtungen und inneren Wirkungen <b>rückmelden</b>
	❖ <b>Neben-Akteur/-innen</b> von der Hauptakteurin <b>aus</b> ihren <b>Identifikationen</b> „entlassen“ <b>werden</b>
	❖ <b>Gruppen-Mitglieder</b> mit der Hauptakteurin ihre <b>Parallel-Erfahrungen</b> zu Szenen und Themen <b>teilen</b> (sharing)
	❖ gemeinsame <b>Gruppen-Gespräche</b> zu den Themen <b>angeschlossen werden</b>

# Selbst-Verwirklichung, Sinn-Konstruktion und andere existenzielle Herausforderungen (S+S)

- Unausweichliche existenzielle Konflikte
- Polarität und Balance
- Balance der Willens-Qualitäten
- Sinngewinnungs-Qualitäten und wertgeleitetes Handeln
- Wert-Übereinstimmung herstellen

# Unausweichliche existenzielle Konflikte

Integration einerseits und Differenzierung andererseits sind die Hauptkennzeichen für Entwicklung sozialer Systeme, für die Entwicklung von Unternehmen ebenso wie von Teams und von einzelnen Menschen.

Die Notwendigkeit einer dynamischen Balance von Integration und Differenzierung als zu integrierende Polaritäten jedes Entwicklungs-Prozesses kann aus dem menschlichen Grundkonflikt von Autonomie und Interdependenz abgeleitet werden. Dieser Grundkonflikt weist unterschiedliche Facetten auf, die in der folgenden Tabelle angedeutet werden:

<b>Interdependenz (Wechselwirkungen, Heterozentrierung)</b>	⇔	<b>Autonomie (Unabhängigkeit, Autozentrierung)</b>
<p><b>Perspektive:</b> Integration, Ganzes, Verbindung, Zusammenhänge, Gemeinsamkeiten, Verallgemeinerungen, Mitwelt-Feld, Gesellschaft, integrierende Vorgaben (Entwicklungs-Ziele der Gesellschaft) Mehrperspektivität (Polyzentrismus), Team, Generalisten, Verbreiterung (enlargement), Koordination Hintergrund, Kontext (Rahmen-Bedingungen), Vergangenheit (Erfahrungen) und Zukunft (Erwartungen), Gesamtprozess, Überblick</p>	⇔	<p><b>Perspektive:</b> Differenzierung, Teil, Trennung, Details, Unterschiede Organismus, Individuum, teilautonome Entscheidungen (persönliche Entwicklungs-Ziele) Einperspektivität (Monozentrismus), Einzelgänger (in), Spezialisten, Vertiefung (enrichment), Qualifikation Vordergrund, Ereignis (momentane situative Bedingungen), Einzelsituation, Einblick und Durchblick</p>
<p><b>Bedürfnis-Pol:</b> dazugehören wollen Geborgenheit, Abhängigkeit, Gemeinschaftlichkeit, gern in Beziehung sein, mehr Trennungs-Ängste, Nähe suchend, Wunsch nach Annahme und Anerkennung, <b>Gewohnheit:</b> Unterordnung/Anpassung/Konformität</p>	⇔	<p><b>Bedürfnis-Pol:</b> wachsen wollen Einsamkeit, Freiheit, Ausschluss, gern unabhängiger Single sein, mehr Bindungs-Ängste, Distanz haltend, Wunsch nach Besonderheit und Bewunderung, <b>Gewohnheit:</b> Dominanz oder Widerstand/Rebellion</p>



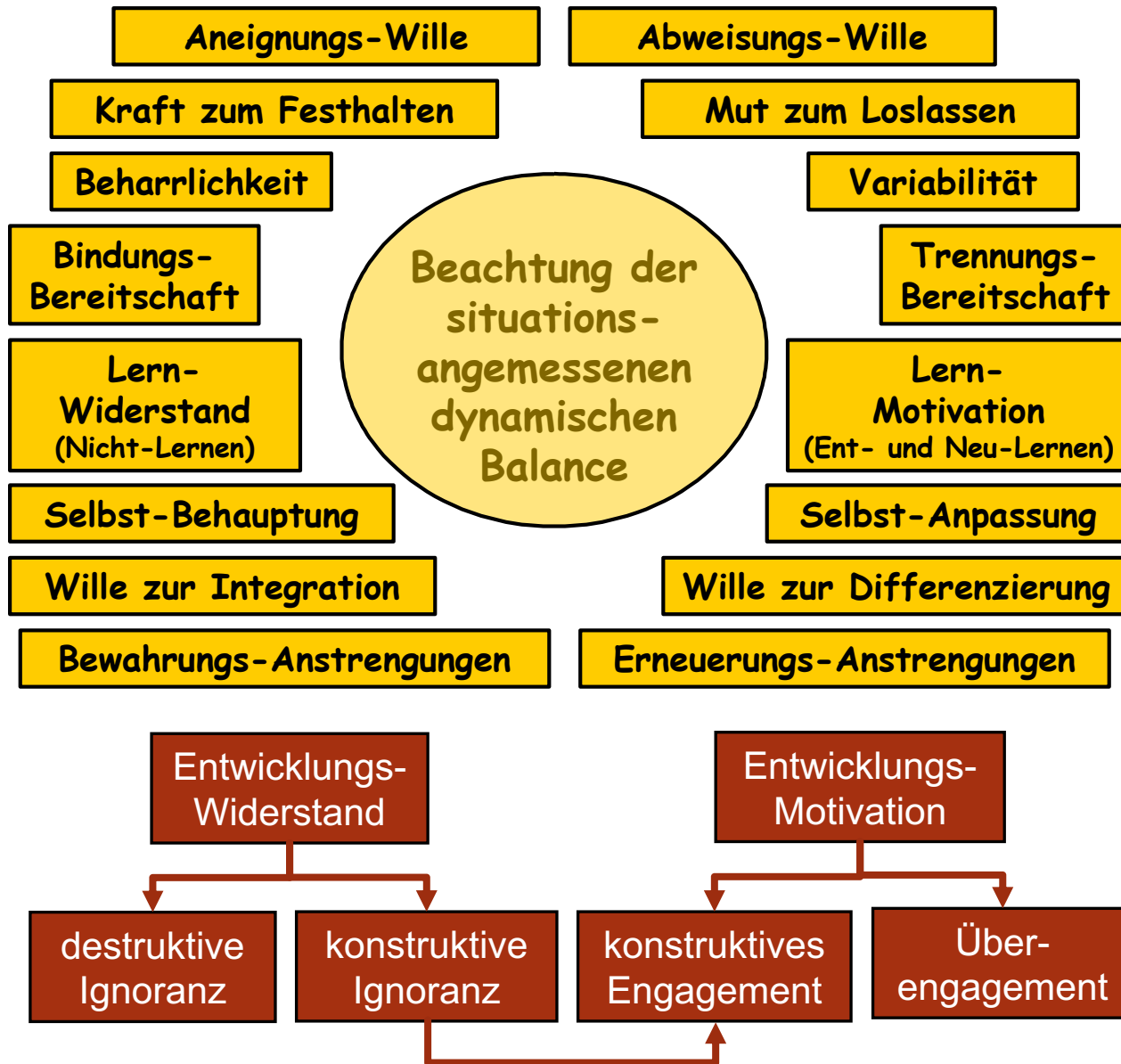
- Viele sozial-kommunikative oder innerpsychische Probleme erscheinen als unauflösbar, weil die Problem- oder Konflikt-Beteiligten sich auf eine Seite der interpersonalen oder intrapersonalen Polarität festlegen.

Aus der einseitig-fixierten Position von Parteilichkeit - sei es nun als „innerer“ Rechtsanwalt, Underdog oder Retter oder als Staatsanwalt, Topdog oder Täter - sind jedoch die meisten Widersprüche nicht befriedigend und damit dauerhaft zu lösen.

- So tritt an die Stelle konsensfähiger Klärung und Lösung des Konflikts oder Problems recht häufig
  - Kampf-Bereitschaft („Ich will meine Position und Sicht-Weise durchsetzen.“)
  - Flucht-Bereitschaft („Soll der/die andere doch machen, was sie will. Ich habe damit nichts mehr zu tun.“)
  - ein inneres Stillhalte-Abkommen („Ich verdränge das Problem.“),
  - ein äußeres Stillhalte-Abkommen („Lasst uns diesen Punkt aus den Verhandlungen aussparen.“ „Darüber sollten wir nicht mehr reden.“ „Wenn du davon nicht mehr anfängst, du ich das auch nicht.“) oder
  - ein Kompromiss („Wenn jeder ein wenig nachgibt, finden wir schon eine Lösung, mit der man leben kann.“ „Lasst uns abstimmen. Die Mehrheit wird schon richtig entscheiden.“).
- Konsensfähig werden Widersprüche und Konflikte dadurch geklärt und aufgelöst, dass alle Beteiligten in die innere Position des Zeugen, gekennzeichnet durch engagiertes Unbeteiligtsein, überwechseln. In diesem inneren „Schwebezustand“ kann scheinbar Unvereinbares vereinbart, scheinbar Unversöhnliches versöhnt, scheinbar widersprüchliches integriert werden.
- Die Lösung dieses existenziellen Konfliktes liegt in der Mitte, in der Balance zwischen den Polen.

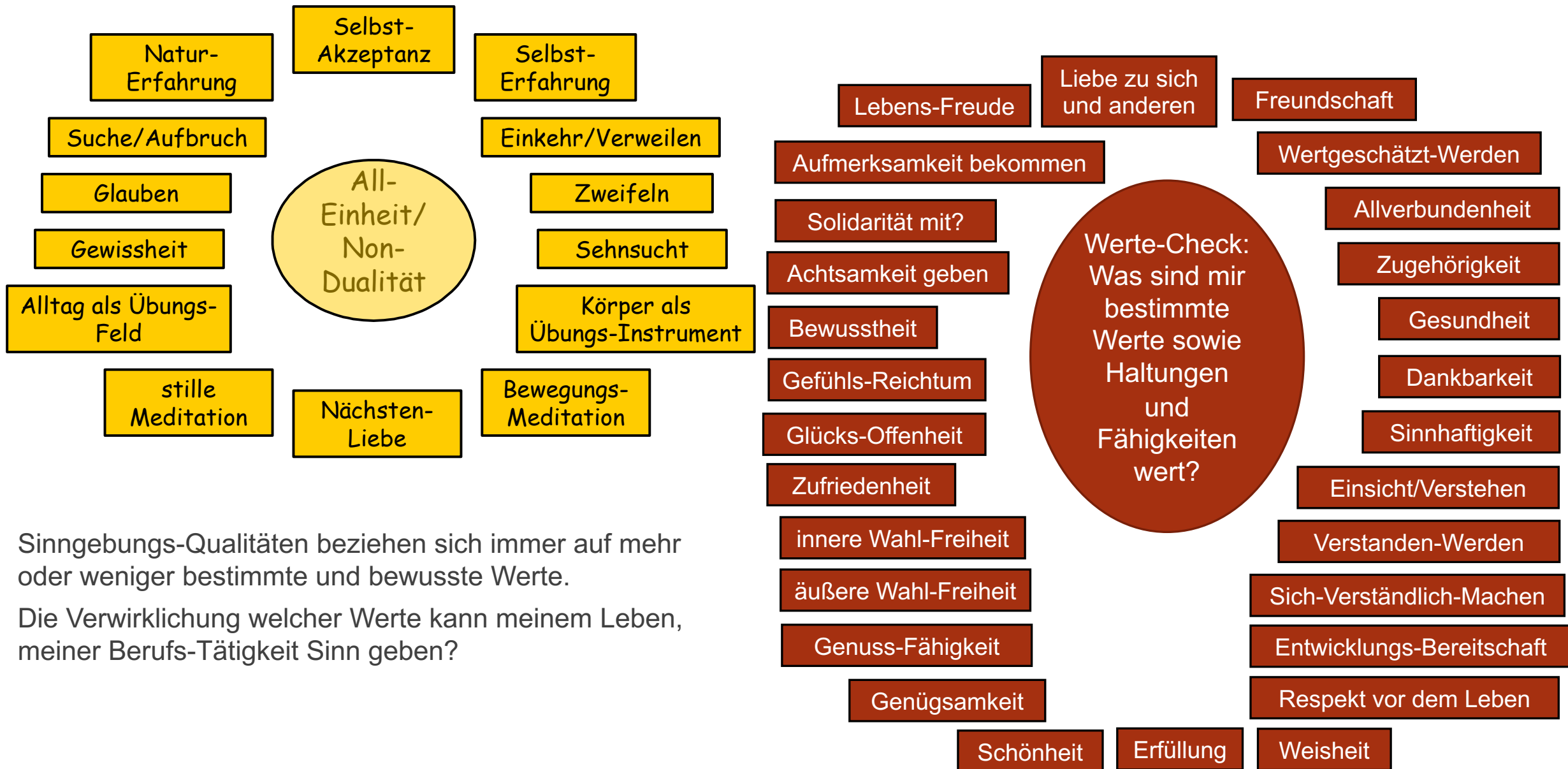


# Balance der Willens-Qualitäten



- Begleitung von Lern-Prozessen (Lernbegleitung) besteht zentral darin, die Willens-Kraft der Lernenden im Hinblick auf die Durchführung ihrer Lern-Projekte (Erkundung, Erforschung, Entwicklung, Hypothesen- und Theorie-Bildung, Experiment, Erprobung, Evaluation, Integration, Differenzierung, Beweisführung)
  - einerseits zu stärken, also gegen Frustration, Rückschläge, Versagens-Ängste, Resignation und Neuangst zu immunisieren,
  - andererseits zu flexibilisieren, also Einseitigkeiten in den Willens-Haltungen zu überwinden, um zu einer projekt- und situationsgerechten Balance und Flexibilität des (gemeinsamen) Vorgehens zu finden.
- Am Beispiel des Balancepaars Lern-Widerstand und Lern-Motivation kann verdeutlicht werden, dass nicht einer der Pole wichtiger ist als der andere, sondern z. B. die Nicht-Beachtung innerer Lern-Widerstände (der konstruktiven Ignoranz) zu einem destruktiven Überengagement beim Lernen und damit zur Selbst-Entfremdung führen kann.

# Sinngebungs-Qualitäten und wertgeleitetes Handeln



Sinngebungs-Qualitäten beziehen sich immer auf mehr oder weniger bestimmte und bewusste Werte.

Die Verwirklichung welcher Werte kann meinem Leben, meiner Berufs-Tätigkeit Sinn geben?



# Wert-Übereinstimmung herstellen

- Konflikt-Klärung meiden
- Konflikte provozieren
- Der Harmonie zwischen Personen misstrauen
- Aus Auseinandersetzungen als Sieger/-in hervorgehen können
- Sich behaupten können
- Freundlich sein
- Höflich sein
- Ehrlich sein
- Wichtige Informationen zurückhalten
- Alle Informationen ungefiltert auf den Tisch legen
- Sich in den Mittelpunkt stellen können
- Andere für seine Zwecke einsetzen können
- Über andere reden
- Mit anderen reden
- Gefühle jederzeit ungefiltert ausdrücken
- Gefühle zur Entscheidungs-Grundlage machen
- Gefühle komplett zurückhalten
- Gefühle situationsgerecht ausdrücken
- Nur auf Verstand und Vernunft setzen
- Nur auf die Sachebene, das Was im Gespräch Wert legen
- Nur auf die Beziehungsebene, das Wie Wert legen
- Seine Meinung einbringen
- Seine Stärken deutlich darstellen können
- Mit seinen Schwächen kokettieren
- Humorvoll sein
- Ernsthaft sein
- Berechenbar sein
- Unberechenbar sein

Inwieweit können Sie sich in einer Gruppe auf gemeinsame Wert-Haltungen einigen.

Welche Haltungen und Verhaltens-Weisen werden von allen gemeinsam als eher kooperations-nützlich oder als eher kooperations-schädlich eingeschätzt.

Wo können Sie sich nicht einigen?

Was vermuten Sie, woran das liegen mag?

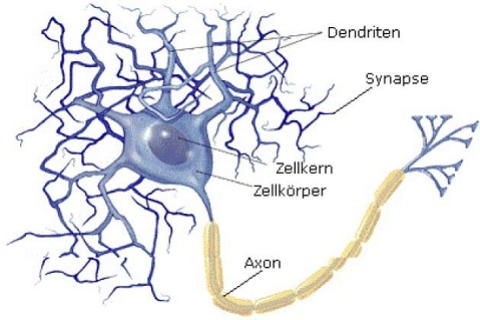
***n = eher nützlich***

***s = eher schädlich***

***w = weiß nicht, Einigung ist nicht möglich***

# Wahrnehmung, Lernen, Gedächtnis (WLG)

- Wahrnehmung und Gedächtnis 1
- Wahrnehmung und Gedächtnis 2
- Wahrnehmung und Gedächtnis 3
- Keine Wahrnehmung ohne Erwartung
- Erinnerung als Konstruktions-Prozess
- Formen des Langzeit-Gedächtnisses
- Gedächtnis-Formen
- Explizites und implizites Gedächtnis
- Erinnern und Körper
- Multimodelle Aktivierung des Gedächtnisses
- Das emotional-prozedurale Gedächtnis
- Episoden und Prozeduren
- Implizites Gedächtnis und Didaktik/Lern-Förderung
- Implizites Wahrnehmen und Lernen
- Lernen und Gefühle
- Wahrnehmung und Ziele
- Lernen und Ziele



- **Durch Bahnung der Verbindungen in räumlich verteilten neuronalen Netzen entstehen Wahrnehmungs- und Handlungs-Bereitschaften.**
- **Die leichtere Aktivierbarkeit eines u. a. durch Synchronizität zusammengebundenen Erregungs-Musters können wir als Gedächtnis bezeichnen.**
- **Gedächtnis ist die Summe aller Erwartungen.**

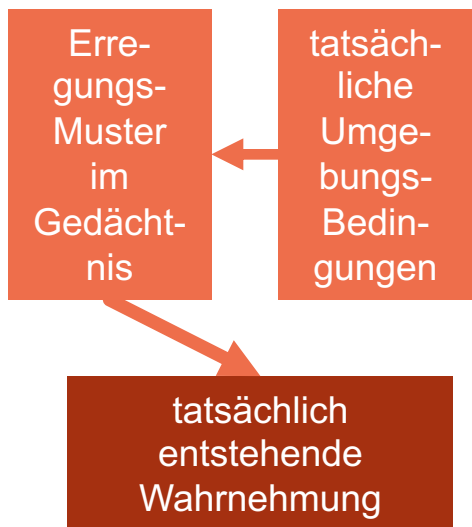
Das ist eine eher nicht erwartete Definition.

Doch es ist klar, dass nur das aktiv und reproduzierbar gespeichert wird, mit dem mehr oder weniger bewusst ein bestimmter Zukunfts-Nutzen verbunden ist („Das könnte noch einmal wertvoll für mich werden.“)

Auf keinen Fall ist Gedächtnis die Summe aller Erfahrungen, sondern Gedächtnis stellt immer nur einen winzigen Ausschnitt der Erfahrungen zur Verfügung.

- **Wahrnehmung wird aufgrund des als Gedächtnis-Inhalt bereitliegenden Erregungs-Musters „konstruiert“ (konstruktivistische Sicht der Wahrnehmung), wobei die tatsächlichen Umgebungs-Bedingungen gemeinsam mit vorgebahnten Erregungs-Mustern auf die tatsächlich entstehende Wahrnehmung Einfluss nehmen.**

- Diese neuronal vorgebahnten Erregungs-Bereitschaften wären das, was von Piaget als **Schema** bezeichnet wurde.
- Der Konstruktions-Prozess der Wahrnehmung, in den zusätzlich die durch die Sinne gemeldeten tatsächlichen Umgebungs-Bedingungen eingehen, wäre das, was Piaget mit **Assimilation** meinte.



# Wahrnehmung und Gedächtnis 2

tatsächliche  
Umgebungs-  
Bedingungen



tatsächlich  
entstehende  
Wahrnehmung

Innenwelt



Außenwelt

- Je leichter wir Wahrnehmungen auf der Grundlage unseres Gedächtnisses aktiv konstruieren, umso mehr erscheint uns das Wahrnehmungs-Objekt unmittelbar gegeben, als etwas, das in der Umwelt vorhanden ist und durch unsere Sinnes-Organen in uns einströmt. Diese **Paradoxie** durchzieht unser Seelen-Leben auf allen seinen Stufen.
- Je selbstverständlicher wir unsere übergeordneten Intentionen an die Umgebung herantragen, desto mehr neigen wir dazu, diese als Anforderungen seitens der Umgebung wahrzunehmen.
- **Unsere Sinnes-Organen blenden vieles aus, was in der Außenwelt passiert. Umgekehrt enthält unsere Wahrnehmungs-Welt auch ihrem Inhalt nach sehr vieles, was keinerlei Entsprechung in der Außenwelt hat.**  
Insbesondere gehören hierzu
  - das Farb- und Perspektiven-Sehen,
  - alle Kategorien und Begriffe, mit denen wir die Welt – bewusst oder unbewusst – ordnen,
  - alles Bedeutungshafte in unserer Wahrnehmung (die Ereignisse in der Umwelt sind an sich bedeutungslos),
  - Aufmerksamkeit, Bewusstsein, Ich-Identität, Vorstellungen, Denken und Sprache.
 Wir wenden diese hochkomplexen Konstrukte auf die Welt an.  
Sie sind ihr aber nicht entnommen.

Phylogenetische Konstruktion  
der menschlichen  
Mechanismen als Gedächtnis  
im weiteren Sinne

(epi-) genetisches oder  
Stammes-Herkunft-  
Gedächtnis

Gedächtnis im engeren  
Sinne als Ergebnis von  
Lernen – frühkindlich  
und im Erwachsenen-  
Alter

2 Stufen der  
Wahrnehmung

vorbewusste  
Verarbeitung

fokale  
Aufmerksamkeit

- **Das Gedächtnis ist das Bindungs-System für die Einheit der Wahrnehmung, ist damit unser wichtigstes Sinnes-Organ.**
- Dies gilt für alle Wahrnehmungs-Inhalte, die nicht bereits durch Konstruktion der Sinnes-Organen und der phylogenetisch erworbenen Mechanismen zusammengefügt werden (auch dies ist eine Art Gedächtnis), sondern deren Zusammengehören frühkindlich oder im Erwachsenen-Alter erlernt werden muss.
- Gedächtnis ist also ein Vernetzungs- und Bereitstellungs-Prozess. Über eine Verknüpfung der als bedeutsam definierten Wahrnehmungs-Inhalte wird ein Zugriff auf Wissen und Können aus verschiedenen Richtungen entlang einer Assoziations-Kette möglich.
- **In das Gedächtnis geht ein:**
  - das Ergreifen der Welt durch Handeln,
  - die erlebte Koinzidenz (das Zusammentreffen von Ereignissen) und Folgerichtigkeit von Ereignissen als „Erfahrung“ (einschließlich stammesgeschichtlicher Erfahrung).
- Mindestens **zwei Stufen der Wahrnehmung** sind zu unterscheiden:
  - eine präattentive (vorbewusste) Verarbeitung der Reiz-Einwirkungen ohne die Qualität bewusster Aufmerksamkeit, z. B. im Schlaf oder bei Identifikations-Lernen. In diesem Zusammenhang spricht man von implizitem Lernen.
  - eine wesentlich seltenere Phase der fokalen Aufmerksamkeit, die im Sinne einer „figuralen Synthese“ den bewusst wahrgenommenen Inhalt erzeugt. In diesem Zusammenhang spricht man vom expliziten Lernen.

# Keine Wahrnehmung ohne Erwartung

*Es gibt zwei große Quellen der Information:*

**1. was wir uns während unseres Lebens aneignen.**

Wir formen unsere lebensgeschichtlichen Erfahrungen unentwegt in Erwartungen um, die wir wiederum an die Umgebung herantragen.

Lebensgeschichtlich erworbene Postulate sind Software-Erwartungen, d. h. sie können umprogrammiert werden.

Mit psychologischen Mitteln verändert werden kann nur dieses Gedächtnis im engeren Sinne.

**2. was durch genetische Vererbung erworben ist.**

Das implizite Wissen – wobei hier eine weiter Begriff von Wissen einschließlich der Bedürfnisse und des darauf bezogenen Bewertungs-Systems, der Emotionen, gemeint ist und sich nicht nur auf kognitive Vorgänge bezieht – unseres Organismus reicht weit über das Wissen hinaus, was wir auf seiner Grundlage erwerben.

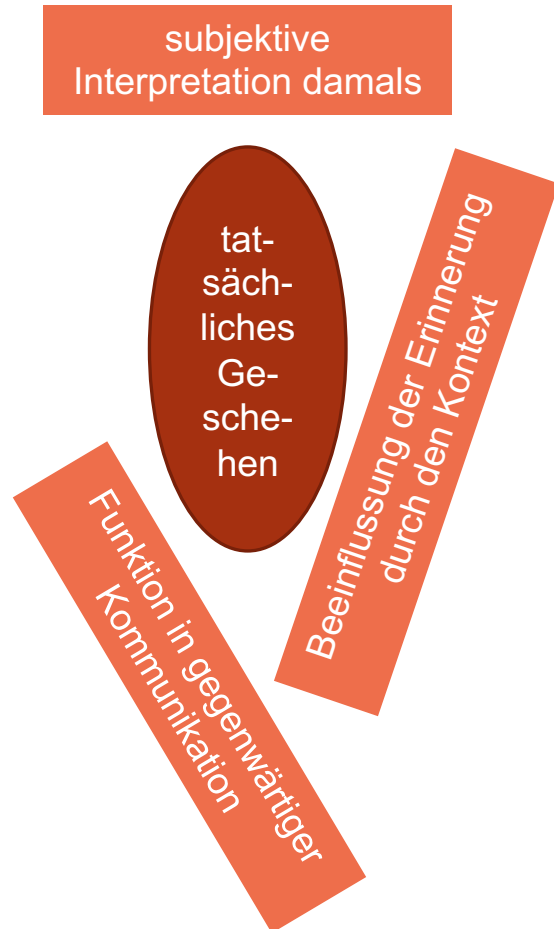
Auch unsere Bedürfnisse sind Erwartungen an die Umgebung im Dienste der Erhaltung und Reproduktion des Organismus.

Die Beschaffenheit unseres Körpers, seiner Organe, unseres Nerven-Systems ist gewissermaßen eine Erwartung an oder Hypothese über die Umwelt, die durch Selektion beantwortet wird. Der Organismus kann als ganzer als implizite Theorie über die Welt angesehen werden. In der Evolutions-Geschichte sind der heutigen impliziten Welt-Theorie des menschlichen Organismus Abermillionen Theorie vorausgegangen. Die Funktions-Weise unseres Nerven-Systems kann als eine Erwartung an die Umwelt, als ein Satz von Annahmen darüber angesehen werden,

- wie die Welt beschaffen ist,
- was von ihr zu erwarten ist und
- was in ihr erreicht werden kann.

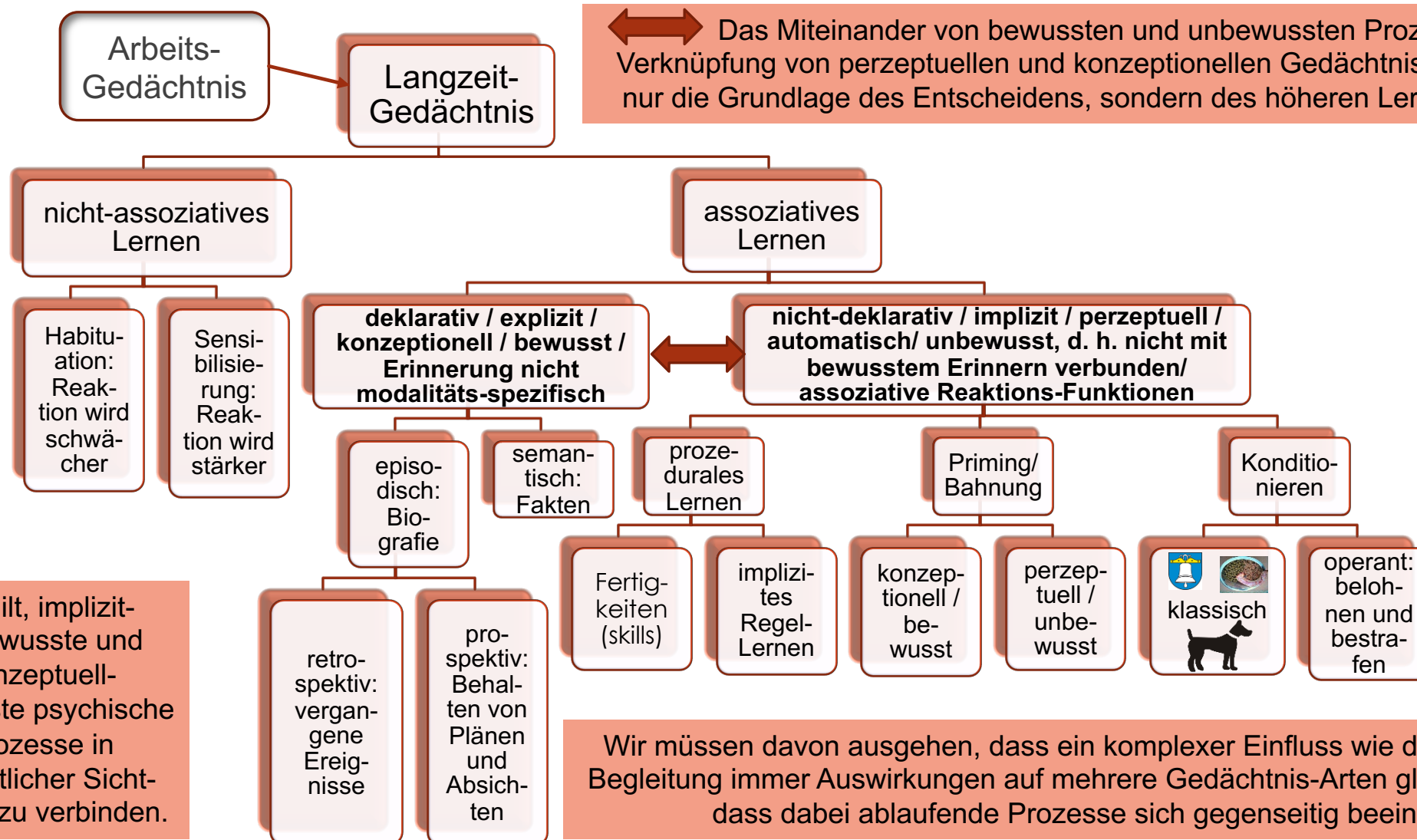
# Erinnerung als Konstruktions-Prozess

- Erinnerung ist als aktiver Konstruktions-Prozess aufzufassen. Sie ist kein getreues Abbild dessen, was gewesen ist, sondern ein Produkt aus dem, was ursprünglich einmal wahrgenommen wurde und den Einflüssen der aktuellen Situation, in der die Erinnerung stattfindet.
- Was eine Person über ihre Lebens-Geschichte sagt, wäre als dreifache Transformation des ursprünglichen Geschehens anzusehen:
  1. Das Geschehen wäre transformiert durch seine subjektive Interpretation zum damaligen Zeitpunkt, die nicht mit dem „objektiven“ Geschehen übereinstimmen muss.
  2. Das Geschehen wäre beeinflusst durch die Funktion, die der gegenwärtige Bericht im Rahmen ihrer Selbst-Darstellung der begleitenden Person gegenüber hat.
  3. Das Geschehen wäre transformiert durch die Beeinflussung der Erinnerung durch den gegenwärtigen Kontext.
- Was über Erinnerungen gesagt ist, gilt für Kognitionen ganz allgemein. Sie sind nur zum Teil Widerspiegelungen dessen, was ist oder war. Sie sind gleichzeitig Interpretationen im Sinne der aktuellen Intentionen und sie steuern das Verhalten im Sinne dieser Intentionen.



# Formen des Langzeit-Gedächtnisses (LG)

- Einflüsse auf das Gedächtnis beeinflussen die Grundlage für Erleben und Verhalten.
- Statt von Gedächtnis-Prozessen könnte man auch von Lern-Prozessen sprechen.





Deklaratives/explizites Gedächtnis		Nicht-deklaratives/implizites Gedächtnis		
Semantisches Wissens-Gedächtnis	Episodisches Gedächtnis	Priming	Konditionierung	Prozedurales Gedächtnis
Fakten, Wissens-Inhalte, eher links-hemisphärisch	Ereignisse, erzählbare Erinnerungen, eher rechts-hemisphärisch	Verarbeitung wiederholt dargebotener Reize ohne bewusste Speicherung	Verkoppelung von Reiz und Reaktion durch wiederholte Darbietung	Erwerb von motorischen Fertigkeiten und Verhaltens-Weisen
Beispiel: Rom wurde 753 gegründet	Beispiel: Mit Oma in Rom war es schön	Beispiel: Fahrräder nähern sich schneller als Fußgänger	Beispiel: Wenn ein Radfahrer klingelt, schrecke ich auf	Beispiel: Ich kann Fahrrad fahren
Erworben durch kognitives Lernen	Erworben durch bedeutsame Erfahrungen	Erworben durch wiederholte Wahrnehmung	Erworben durch Verbindung von Reiz und Reaktion	Erworben durch Handeln und Üben
Psycho-therapeutisch kaum von Bedeutung	Enthält das dynamische Unbewusste der Psychoanalyse, das erschlossen wird aus Träumen, Assoziationen, Fantasien	Erlerntes Unbewusstes (gelernte Verhaltens-Bereitschaften, automatische Gedanken oder Schemata, sich in kognitiven Mustern und im Verhalten zeigend) in der Verhaltens-Therapie		

# Explizites und implizites Gedächtnis

## Explizites Gedächtnis

- Es werden Bedeutungen gespeichert unabhängig von der Sinnes-Modalität, durch die sie aufgenommen wurden. Ein geschrieben gelernter Inhalt wird, z. B. auch durch Hören wiedererkannt.
- Die Erinnerungs-Leistung hängt vor allem von der Verarbeitungs-Tiefe beim Einprägen ab, z. B. behält man einen Text besser, wenn man ihn gut verstanden, d. h. mit vorhandenen Gedächtnis-Inhalten in Beziehung gesetzt hat.
- Es werden bevorzugt solche Inhalte erinnert, die bei ihrer Einprägung mit einem ähnlichen motivationalen und emotionalen Zustand verbunden waren (zustandsabhängiges Lernen oder Kontext-Sensitivität), z. B. werden in gehobener Stimmung Inhalte leichter erinnert, die man bei gehobener Stimmung aufgenommen hat. Das macht den Wert der dialogischen Inszenierungen unter Einbeziehung des Leib-Erlebens aus (Biodrama).

## Implizites Gedächtnis

- Perzeptuelle Repräsentationen, präattentive Wahrnehmungen, also solche, für die nie bewusste Inhalte gebildet wurden, können nur „bottom up“ und nicht „top down“, also nicht intentional aktiviert werden.
- Sie sind dauerhaft und bei entsprechender datengetriebener Reaktivierung auch noch lange Zeit verhaltenswirksam. Diese Gedächtnis-Spuren sind an die Sensorik des jeweiligen Sinnes-Systems gebunden, in der die Reiz-Reaktions-Koppelung stattgefunden hat, und deshalb modalitätsspezifisch.
- Alle Inhalte des impliziten Gedächtnisses und damit die Grundlagen des Großteils unbewusster Prozesse können also nur prozessual aktiviert und reaktiviert werden, aber nicht über inhaltliche Thematisierung.
- Wenn Inhalte des perzeptuellen Gedächtnisses bottom-up prozessual reaktiviert wurden, können darüber konzeptionelle Inhalte gebildet werden. Der umgekehrte Weg ist nicht möglich.

# Erinnern und Körper

- Wie das Denken und Fühlen ist auch das Erinnern mit dem Körper verbunden. Nach der Theorie des Embodied Mind werden Erfahrungen eingekörpert und bestimmen als verkörperte Erinnerungen (embodied memories) späteres Erleben und Verhalten.
- Das Gedächtnis ist demnach nicht eine isolierte Funktion des Geistes oder Gehirns. Sondern Erinnerungen entstehen in den leibbewegten Lebens-Bezügen eines Menschen und werden als Niederschlag von System-Mitwelt-Interaktionen in das lebendige Gesamtkörper-System selbst eingebaut.
- **Erinnerungen beruhen auf sensomotorisch-affektiven Erfahrungen und manifestieren sich in Haltungen und im Verhalten.**
- Beim Lernen scheinen Erinnerungen nicht nur in Gedanken auf, sondern auch in körperlichen Empfindungen, Reaktions-Weisen, Gesten, Bewegungen – bewusst und unbewusst - und in der Interaktion mit den lernbegleitenden Personen.
- **Erinnerungen sind an die situative, sensorisch-affektive und schließlich rekonstruierend-verstehende Interaktion gebunden.**
- **Erinnern ist abhängig von**
  - einem inneren oder äußeren Dialog mit einem Subjekt oder Objekt,
  - einem interaktiven Prozess,
  - einem ganzheitlichen, „embodied“, sensorisch-affektiven und kognitiven Geschehen in und zwischen zwei oder mehreren Personen.

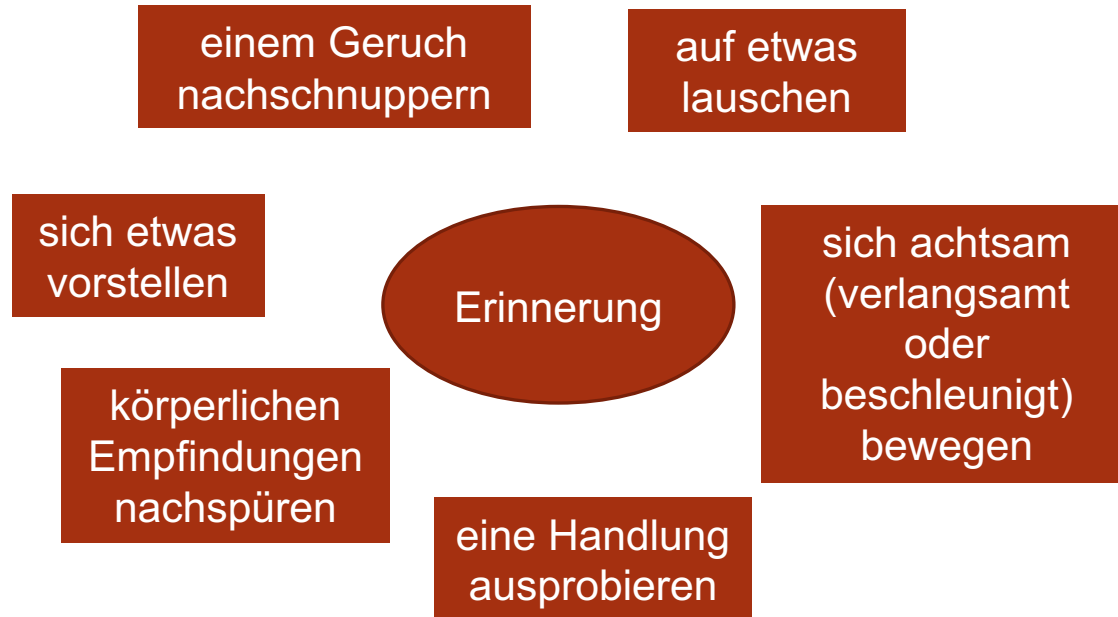
Dialog- oder  
Interaktions-  
Situation

sensorisch  
(Körper-  
Spüren)-  
affektive  
Interaktion

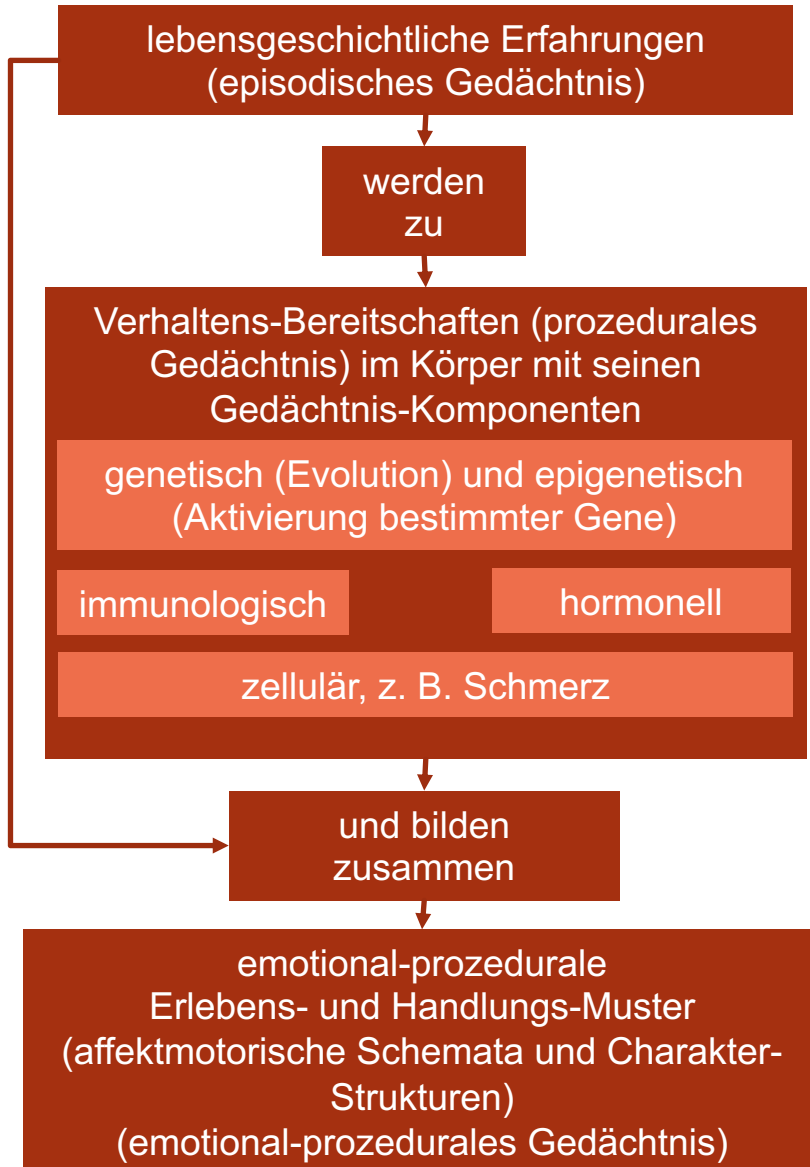


rekon-  
struierend-  
verstehende  
Interaktion

# Multimodale Aktivierung des Gedächtnisses



- Handlungs- und damit auch körperorientierte Lehre arbeitet grundsätzlich multimodal, d. h. sie bedient sich der unterschiedlichen Modalitäten sinnlicher Erfahrung.
- Um Erinnerungen wachzurufen, sollte man Situationen herstellen, die ein multimodales Erleben ermöglichen, z. B. als körperdialogische Inszenierungen (re-enactment).
- Wenn ein Mensch etwas erfährt und speichert, werden immer sensorische, motorische und introspektive Zustände aus der Situation mit abgespeichert.
- Kognitionen und Emotionen sind grundsätzlich multimodal verankert und situativ verortet.
- In jeder Vorstellung, die wir aufrufen, werden zugleich die sensorischen, motorischen, (kern-) affektiven und introspektiven Zustände körperlich mit aufgerufen.
- Indem Menschen mit spezifischen Zuständen der Sinne und des Körpers verbundene emotionale Zustände in sich wiedererkennen, interpretieren sie zugleich die Situation.



- In der Didaktik als Kunst der Lern-Förderung beschäftigen wir uns mit jenen Aspekten des Gedächtnisses, die an das lebendige Subjekt gebunden sind.
  - Wie habe ich gelernt? Wie lebt dies in mir weiter? (prozedurales Gedächtnis)
  - Wie fühlt es sich an, was ich gelernt habe? Welchen Wert hat das Gelernte für mich? (emotionales Gedächtnis)
- Das emotional-prozedurale Gedächtnis ist die entscheidende frühe Basis des Selbst:
  - Auf ihm beruht das basale Selbst-Erleben.
  - Man könnte von einem zeitlosen Selbst sprechen.
- Im emotional-prozeduralen Gedächtnis werden bedeutsame Erfahrungen zu impliziten, unbewussten Reaktions-Bereitschaften.
- Unbewusste Haltungen und Bereitschaften des Erlebens und Verhaltens entstehen, indem Beziehungs-Erfahrungen weitgehend unbewusst internalisiert werden.  
Im Verhältnis der Lehrenden und zu Lernenden ist tendenziell die Situation der  
Deshalb ist es von großer Bedeutung, dass lernhinderliche Beziehungs-Erfahrungen, z. B. als Druck, Bestrafung, Beschämung, Verängstigung, nicht durch entsprechendes Verhalten der Lehrenden reaktiviert werden.

## Episodisches Gedächtnis

- **Dort und Damals:**  
autobiografisches Selbst als Lebens-Erzählung (Lebens-Skript), die wir in einer Zeit-Reise konstruieren
- **Das episodische Gedächtnis ist das Gedächtnis der Lebens-Erfahrungen.**  
Zu jeder Erinnerung gehört
  - eine räumlich Zuordnung unseres Körpers zur erinnerten Szene,
  - ein spezifischer Körper-Zustand, proprio- und interozeptiv wahrgenommen,
  - ein Körper, der in Bewegung war und handelte
- **Lernen:**  
Inhalte werden nicht gelernt.  
Wir behalten sie, weil sie von Bedeutung sind.  
Gelernt wird Art, wie wir das Behaltene erzählen, die Form der Narration.
- **Vergessen:**  
Inhalte
- **Erinnern:**  
über Assoziationen ⇨ Was war? Wie war das? Was fällt einem ein?
- **Veränderung:**  
Verstehen und einsehen

## Prozedurales Gedächtnis

- **Vergangenheit in der Gegenwart:**  
Basales, zeitloses Selbst-Erleben im Hier und Jetzt
- **Das prozedurale Gedächtnis**
  - ist als Gedächtnis der motorischen Fertigkeiten eine verkörperte Form des Wissens.
  - kennt keine Zeit (in der Regel behalten wir zeitlos die Inhalte in unseren Handlungen)
- **Lernen:**  
Lernen geschieht durch Wiederholungen.
- **Entstehung:**  
Schon bevor sich das episodische Gedächtnis herausbildete.  
Alle früheren und auch alle späteren affektiven, sensorischen und motorischen Eindrücke werden im Gehirn zunächst ohne Verbindung zum Sprach-Zentrum oder zu kognitiven Strukturen gespeichert (partizipatorisches Gedächtnis mit implizitem Beziehungs-Wissen)
- **Vergessen:**  
Lern-Geschichte (die Mühen, derer es bedurfte, um das Gekonnte zu erlernen)
- **Erinnern:**  
Was ist? Wie erfährt man es jetzt?
- **Veränderung:**  
Nicht durch Einsicht, sondern durch immer wieder gemachte Erfahrung des Gegenteils, der Alternative.

# Implizites Gedächtnis und Didaktik/Lernförderung

- Gefühle und die Art und Weise, wie man sich in emotional bedeutsamen Situationen verhält, werden zunächst einmal in Form prozeduraler Regeln gelernt.  
Diese Regeln erschaffen (konstituieren) Gefühls-Gewohnheiten, die der Niederschlag entsprechender Erfahrungen sind, ohne dass diese Erfahrungen je bewussten, expliziten Status erhalten konnten.  
Dies gilt insbesondere für die frühen vorsprachlichen Erfahrungen.
- In der Lern-Begleitung bei der Unterstützung von Menschen zur Überwindung ihrer Lern-Störungen haben wir es in erster Linie mit einem Gedächtnis zu tun, das Menschen aufgrund einer verkörperten Bereitschaft nach einem ähnlichen Input zu einem ähnlichen Output in ihrem Erleben und Verhalten kommen lässt wie beim ihren prägenden frühen Erfahrungen.  
Kurz: Lieber das bekannte Elend als das Unbekannte Glück.
- Die emotional-prozedural verfassten Bereitschaften des Erlebens die aufgrund früherer Erfahrungen affektiv, kognitiv, sensorisch, motorisch und vegetativ eingespeichert sind und aktuell die Wahrnehmung und das Handeln bestimmen, sind verkörperte, eingefleischte Erinnerungen, embodied memories.
- In der Lern-Begleitung adressieren wir dieses Gedächtnis sprachlich mit anderen Fragen als Fragen nach dem Dort und Damals der lebensgeschichtlichen Erfahrungen. Es sind Fragen im Präsens:
  - Was zeigt sich?
  - Wie erlebst du das jetzt?
  - Wie ist das?
  - Was spürst du?
  - Wonach ist dir gerade?
- Implizite Erinnerungen werden bottom-up aktiviert: Empfindung ⇨ Gefühl ⇨ Reflexion

# Implizites Wahrnehmen und Lernen

Bereitschaften zu emotionalen Reaktionen

implizites Lernen von

Beziehungs-Regeln

Ausdrucks-Verhalten

Lernen hängt nicht nur von Reiz-Einwirkungen aus der Umgebung ab, sondern von der Lern-Bereitschaft, d. h. von den vorgebahnten neuronalen Erregungs-Mustern.

Was uns interessiert, nehmen wir mühelos in unser Gedächtnis auf. Was uns langweilt, müssen wir vielfach wiederholen, bis es Gedächtnis-Besitz wird.

- **Implizite Gedächtnis-Inhalte nehmen Einfluss auf unsere Wahrnehmungen, unsere Emotionen und unser Verhalten**, aber sie können nicht in komplexere Denk- und Planungs-Prozesse einbezogen werden und deshalb auch nicht - wie die Inhalte des konzeptionellen Gedächtnisses - willentlich genutzt werden.
- Implizites Lernen ist nicht Lernen zweitrangiger oder nebensächlicher Art. **In mancher Hinsicht ist das implizite Lernen dem konzeptionellen Lernen überlegen.** Seine simultane Verarbeitungs-Kapazität ist viel größer und es ist weniger störanfällig.
- Die Tatsache, dass Menschen, die von psychischen Störungen betroffen sind, auf das ihre Störung charakterisierende Erleben und Verhalten in der Regel keinen intentionalen Einfluss nehmen können, spricht dafür, dass das implizite Gedächtnis als Grundlage dieser Störungen eine wesentliche Rolle spielt.  
Dies hat erhebliche **Konsequenzen für Entwicklungs-Begleitung.** Um Kontrolle über diese Prozesse zu bekommen, müssen sie erst modalitätsspezifisch aktiviert und in diesem aktivierten Zustand zum Gegenstand bewusster Aufmerksamkeit werden.  
Es ist also nicht so, dass keine Kontrolle über diese Zustände möglich ist, aber die Kontrolle muss einen Umweg über eine vorherige prozessuale Aktivierung nehmen.





- ▶ Mit **emotionalen Attraktoren** sind solche emotionalen Zustände gemeint, die zusätzlich zu den zielorientierten Intentionen einen bestimmenden Einfluss auf das psychische Geschehen nehmen.
- ▶ Beim Lernen – jedenfalls beim Lernen unter natürlichen Lebens-Bedingungen – spielen Gefühle eine sehr wichtige Rolle sowohl im Hinblick auf das Bereitmachen für (Interesse, Neugier, Begeisterung) oder die Abwehr von (Ignoranz, Abwehr, Widerstand) neuen Lern-Erfahrungen als auch im Hinblick auf den Erwerb von Gefühls-Reaktionen selbst. Auch die Bereitschaften für bestimmte Gefühle sind Teil des Gedächtnisses.
- ▶ **Gefühle sind stete Begleiter des psychischen Geschehens.** Sie haben eine wichtige Funktion als Korrelat, als ergänzende Wechsel-Beziehung, von Inkongruenz-Signalen, von Diskrepanzen zwischen Intentionen und Wahrnehmungen beim Verfolgen von Intentionen, wenn also – in der Sprache der Kontroll-Theorie – bestimmte Soll-Werte nicht eingehalten werden.
- ▶ Wechselseitige Aufschaukelungs-Prozesse von Wahrnehmungen und Emotionen liegen mit großer Wahrscheinlichkeit Lern-Störungen wie Ängsten und Zuständen von Verwirrung zugrunde.
- ▶ Wenn eine emotionale Reaktions-Bereitschaft sehr stark vorgebahnt ist, reichen kleine Ereignisse aus, um den betreffenden emotionalen Zustand hervorzurufen. Dieser Zustand hat wegen der positiven Rückkoppelungs-Prozesse eine sich selbst aufrechterhaltende und verstärkende Tendenz.

# Wahrnehmung und Ziele

Realität



Wahr-  
neh-  
mung

- **Die gesamte psychische Aktivität ist darauf ausgerichtet, Wahrnehmungen im Sinne bestimmter Ziele herbeizuführen.**  
Wir leben in einer von uns selbst erzeugten Welt. Eine andere Welt gibt es für uns nicht. Es gibt zwar eine von unserer Existenz unabhängige Welt mit physikalischen und chemischen Gesetzmäßigkeiten. Aber wir leben in einer Erfahrungs-Welt, die unsere Signal-Verarbeitung aus den physikalischen und chemischen Einwirkungen auf unseres Sinnes-Organen macht.
- **Die in der Hierarchie unteren Regulations-Ebenen sind einerseits Voraussetzung für die höheren Regulations-Ebenen.**  
Diese Beziehung, dass die Prozesse auf der höheren Ebene diejenigen auf der unteren Ebene voraussetzen, gilt auch aktualgenetisch.

# Lernen und Ziele

- ***Lernen ist normalerweise in einen motivationalen Kontext eingebettet und findet als eine selbstbestimmte Eigenaktivität des Individuums statt.***

Lehre als Lern-Begleitung hat diese Tatsache durch kooperative, angebotsoffene und emanzipatorische Konzeption der Lehr-Lern-Prozesse zu berücksichtigen.

- ***Psychische Aktivität immer von Zielen bestimmt ist.***

Auch Lernen, also das Umorganisieren (Umlernen) und Bilden (Neulernen) neuer Gedächtnis-Inhalte beim komplexeren Lernen erfolgt immer unter dem Einfluss und im Dienste von Zielen.

Komplexes Lernen ist das Entstehen neuer, komplexerer neuronaler Erregungs-Muster.

Ziele und Ziel- oder Qualitäts- und Quantitäts- oder Leistungs-Kriterien kann man sich als neuronale Erregungs-Muster, also als Schemata vorstellen.

- ***Durch „Emergenz“ neuer, komplexerer neuronaler Erregungs-Muster entstehen neue Qualitäten des psychischen Funktionierens.***

Erregungs-Muster höherer Ordnung, also Meta-Kognitionen, können die Muster niedrigerer Ordnung einbinden. Diese arbeiten nach ihrer Etablierung auf den Erregungs-Mustern, aus deren kombinierter Aktivität sie entstanden sind und binden diese in einen neuen Zusammenhang ein.

- Ein großer Teil dessen, was bei Lern-Begleitung gelernt wird, ist dieser komplexeren Form des Lernens zuzurechnen, die immer einen Bezug auf Ziele des betreffenden Individuums hat.

- Wird Lern-Begleitung in einem abstrakten Sinne als Verändern von Gedächtnis-Inhalten betrachtet, dann gehören zu den Gedächtnis-Inhalten auch die Ziele des Individuums und die Relationen der Ziele zu den von ihnen bestimmten Prozessen.

Wegen ihrer zentralen funktionalen Rolle im psychischen Geschehen muss jede Intervention darin die jeweils aktivierten Ziele berücksichtigen.

# Motivationale Schemata (MS)

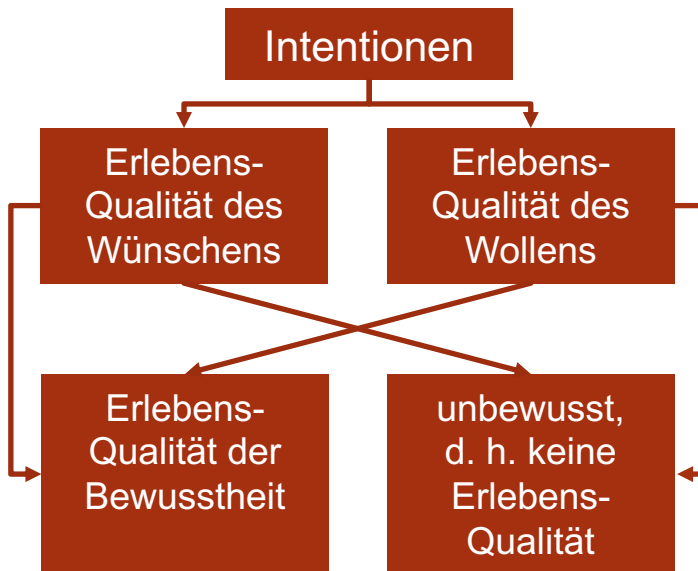


- Wer bin ich? Wer sind wir selbst?
- Wünschen, wollen und befürchten
- Psyche als Zusammenwirken neuronaler Prozesse
- Motivationale Klärung
- Motivationale Schemata als Regel-Kreise
- Differenzierung motivationaler Schemata
- Bedürfnisse und motivationale Schemata
- Intentionale oder Annäherungs-Schemata
- Intentionale und Vermeidungs-Schemata
- Das Phänomen: Vermeidungs-Schema 1
- Das Phänomen: Vermeidungs-Schema 2
- Das Phänomen: Vermeidungs-Schema 3
- Wirkung von Vermeidung
- Funktionen der bewussten Kognition
- Widerstand gegen Bewusstmachung von Vermeidung
- Konflikt-Schemata
- Konflikt zwischen Intention und Vermeidung
- Konflikte und korrektive emotionale Erfahrungen
- Konflikte und korrektive rationale Erfahrungen
- Interpersonale und motivationale Konflikte
- Intentionale und Vermeidungs-Schemata 1
- Intentionale und Vermeidungs-Schemata 2
- Intentionale und Vermeidungs-Schemata 3
- Motivations-Systeme und Persönlichkeits-Faktoren



- Bei bewusster Realisierung werden **aus Wünschen konkrete Ziele und Absichten** und aus **Intentionen Pläne und Handlungen**. Das Ziel-Setzen, das Planen, das Entscheiden und Handeln erleben wir als von uns selbst bestimmt.  
Eine wichtige Konstituente unseres Ich-Gefühls ist das Bewusstsein, dass ich Urheber meiner Handlungen und Kognitionen bin: „**Ich hebe den Finger an meiner rechten Hand. Ich lenke meine Aufmerksamkeit auf den Bildschirm.**“
- **Aber wer bin ich? Wer sind wir selbst?**  
**Können wir selbst auch über unsere Wünsche und Befürchtungen bestimmen?**
- Zumindest unsere **Wahrnehmungen, Erinnerungen und Emotionen** sind zu einem wesentlichen Teil **von uns selbst bestimmt** und nicht nur durch äußere Gegebenheiten. **Emotionen zum Beispiel sind von unseren Zielen und Bewertungen bestimmt.**  
„Die“ Wirklichkeit ist also „in Wirklichkeit“ zu einem wesentlichen Teil eine von uns selbst im Sinne unserer neuronalen Bereitschaften hergestellte, **konstruierte Wirklichkeit.**  
**Dazu gehören vor allem auch motivationale Bereitschaften.**
- **Unser Erleben, unsere subjektive Wirklichkeit ist eine zielgeleitete Interpretation der „objektiven“, d. h. von uns unabhängigen Realität. Für diesen Eigenanteil ist unser Ich-Erleben oder Ich-Gefühl blind.**
- Wir müssen uns von der Vorstellung verabschieden, dass das, was wir als unser Ich erleben, das zentrale Steuerungs-Organ unseres Lebens und Seelen-Lebens ist. Unser Erleben ist eine emergente Qualität aus der Gesamtheit der neuronalen Prozesse, die in uns ablaufen.  
**Unser Ich ist nicht der Überwacher und Herrscher über diese neuronalen Prozesse, sondern ihr Produkt.**

# Wünschen, wollen und befürchten

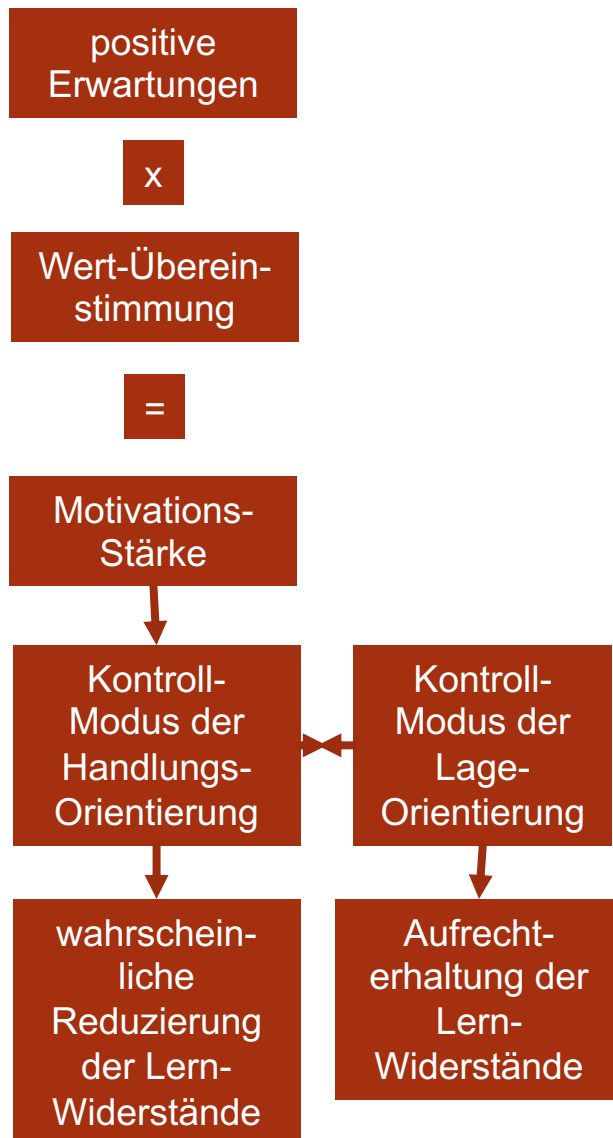


- Wenn wir etwas wünschen oder befürchten, dann liegen dem neuronale Prozesse mit bestimmten funktionalen Charakteristiken zugrunde.
- Wenn diese Wünsche oder Befürchtungen gleichzeitig noch mit der **Erlebens-Qualität der Bewusstheit** verbunden, also **explizit** sind, sind neuronale Prozesse mit anderen funktionalen Charakteristiken aktiviert, als wenn das Wünschen und Befürchteten **unbewusst**, also **implizit** bleibt.
- Es ist nach dieser Betrachtungs-Weise ganz selbstverständlich, dass es Wünsche und Befürchtungen geben kann, die nicht bewusst sind oder werden.
- Intentionen als diejenigen neuronalen Prozesse, die der übrigen neuronalen Aktivität eine bestimmte Ausrichtung geben und die das daraus resultierende Verhalten energetisieren,
  - können mit der **Erlebens-Qualität des bloßen Wünschens**,
  - aber auch mit der **Erlebens-Qualität des Wollens** verbunden und
  - sie können bewusst oder
  - nicht bewusst sein.
- Wenn intentionale Erregungs-Muster aktiviert sind, wirken sie sich per definitionem auf das psychische Geschehen aus – ob bewusst oder unbewusst.

# Psyche als Zusammenwirken neuronaler Prozesse



- Alle psychischen Phänomene ergeben sich aus dem Zusammenwirken neuronaler Prozesse mit bestimmten funktionalen Charakteristiken. Unser Gefühl des überwachenden und steuernden Ich ist eine von diesen Prozessen hervorgebrachte Erlebens-Qualität. Aber diese Erlebens-Qualität gibt die tatsächlichen Bestimmungs-Verhältnisse im psychischen Geschehen ebenso verzerrt wieder wie unser Wahrnehmungs-Erleben die tatsächlichen funktionalen Charakteristiken des Wahrnehmungs-Prozesses.
- Ebenso wie es nach dieser Konzeption nicht „das“ Ich oder „das“ Bewusstsein als zentrale Steuerungs-Instanz gibt, gibt es auch nicht „das“ Unbewusste.
- ***Unbewussten Prozessen wird eine sehr wichtige Rolle zuerkannt, aber es gibt überhaupt keine Instanzen, sondern nur funktionale Charakteristiken mit bestimmten neuronalen Grundlagen.***
- Dabei wird der ***Gleichzeitigkeit vieler psychischer Prozesse*** eine hohe Bedeutung zugemessen, die weitreichende Folgen für die gesamte Sicht-Weise des psychischen Geschehens hat.
  - Aus der Gleichzeitigkeit ergibt sich die große Bedeutung nicht bewusster Vorgänge, denn es gehört zur besonderen Qualität des Bewusstseins, dass nur wenig darin gleichzeitig Platz hat.
  - Und es ergibt sich eine wesentlich andere Auffassung von der Stellung des Bewusstseins im psychischen Geschehen.

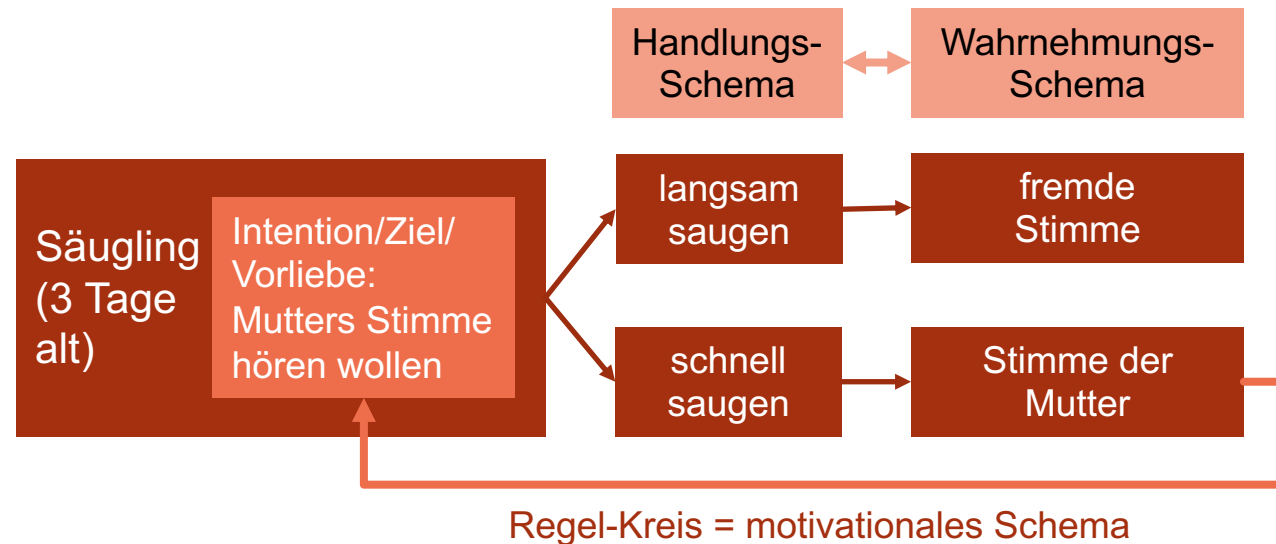


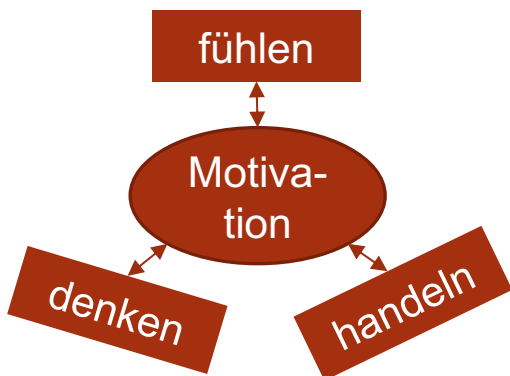
- **Erwartungs-mal-Wert-Theorie:** *Willkürliches Verhalten lässt sich aus dem Produkt der mit dem betreffenden Verhalten und seinen Folgen verbundenen Erwartungen und den damit verbundenen Werten (Bewertungen, Wünschbarkeiten) voraussagen.*
- Für die Festlegung auf bestimmte Ziele, das Fassen von Absichten und den Entschluss, sie zu verwirklichen, ist ein bestimmter Modus der Handlungs-Kontrolle erforderlich, den **Kuhl** als Handlungs-Orientierung bezeichnet.
- **Handlungs-Orientierung ist demnach vor allem durch die Herausbildung, Aufrechterhaltung und Durchführung fester Intentionen und Vorsätze gekennzeichnet.**
- Dieser Handlungs-Orientierung steht der Kontroll-Modus der **Lage-Orientierung** gegenüber, der hauptsächlich durch eine fortwährende Beschäftigung mit dem eigenen Zustand gekennzeichnet ist.
- **Beispiel im Zusammenhang mit Lern-Widerstand:** Je stärker die Motivation einer lernenden Person ist, sich von inzwischen als destruktiv erkannten Lern-Widerständen zu befreien (**positive Erwartungen**) und wieder imstande zu dem zu sein, was sie bisher wegen ihrer Lern-Angst als Neu- und Versagens-Angst vermieden hat (**Wert-Übereinstimmung**), und je fester die Intention und Selbst-Verpflichtung dazu ist, sich der Lern-Angst auszusetzen (**Kontroll-Modus der Handlungs-Orientierung**), desto eher wird sie das tun und damit das zum Abbau der Lern-Widerstände beitragen, was sie willentlich (willkürlich) dazu beitragen kann.



# Motivationale Schemata als Regel-Kreise

- ▶ **Von Anfang an ist unser Verhalten von Intentionen bestimmt.**  
 Wir sind von Natur aus so gemacht, dass wir eine Intention zur Bindung (Bindungs-Bedürfnis), zum In-Kontakt-Sein mit einer oder ganz wenigen vertrauten Personen mit zur Welt bringen.
- ▶ Ein Neugeborenes ist bereits in der Lage, die Stimme seiner Mutter zu erkennen und hat für sie eine Vorliebe.
  - ▶ Es gibt also bereits im Alter von drei Tagen ein rudimentäres Wahrnehmungs-Schema, das neuronal durch eine bereits gebahnte Erregungs-Bereitschaft repräsentiert ist.
  - ▶ Das Neugeborene hat auch gelernt, mit welchem Verhalten es die Wahrnehmung herbeiführen kann (schnelleres Saugen). Es existiert also auch schon ein rudimentäres Handlungs-Schema.
  - ▶ Das Verhalten ist darauf ausgerichtet, Wahrnehmung im Sinne eines bestimmten Zieles (Stimme der Mutter) herzustellen. Wir haben es hier also mit einem voll ausgebildeten Regel-Kreis zu tun.
- ▶ „Im Kontakt mit der Mutter sein“ – was nicht unbedingt die biologische Mutter und auch nicht weiblich sein muss – bleibt über viele Jahre hinweg eine wichtige Motivations-Quelle für das Kind.

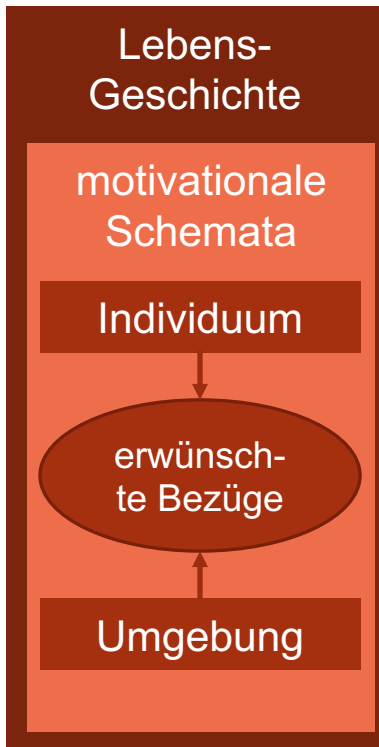




- **Der größte Teil der Entwicklung motivationaler Schemata spielt sich zunächst nonverbal ab und wird Teil des impliziten oder emotionalen Gedächtnisses.**
  - Diese im Gedächtnis niedergelegten frühkindlichen Erfahrungen sind daher mit den erste später entwickelten Codes wie dem Verbalen prinzipiell nicht abrufbar, wie es für Inhalte des impliziten Gedächtnisses allgemein gilt.
  - Sie können aber bottom-up aktiviert werden – z. B. über die Bewusstmachung von Leib-Empfindungen - und spielen auf diese Weise in der späteren Beziehungs-Gestaltung eines Menschen eine sehr wichtige Rolle, für die wir allerdings kein Bewusstsein haben.
  - Ob wir uns zu einem Menschen spontan hingezogen fühlen, wird wahrscheinlich durch unbewusste Bottom-up-Aktivierungen solcher sehr früh angelegten motivational-interpersonalen Schemata bestimmt.
- Differenziert sich ein **motivationale Schema** aus, entwickeln sich alle seine Komponenten weiter wie **Wahrnehmungs-, Handlungs- und emotionale Reaktions-Bereitschaften** und motivationale Bereitschaften als Intentionen.
  - **Intentionen** verbinden diese Teile zu einer Funktions-Einheit.
  - Die Intentionen repräsentierenden **neuronalen Erregungs-Muster haben die besondere Funktions-Charakteristik, dass sie anderen Erregungs-Mustern ihren Rhythmus aufzwingen können.**
  - Das macht ihre bestimmende Funktion in der psychischen Aktivität aus.
  - **Intentionalität ist vielleicht die wichtigste Grund-Qualität des psychischen Geschehens.**

# Bedürfnisse und motivationale Schemata

MS



- **Motivationale Schemata entwickeln sich zunächst um grundlegende Bedürfnisse herum**, die jeder Mensch mit auf die Welt bringt.
  - Der Wortstamm „movere = bewegen“ bringt das Wesentliche dieser Schemata treffend zum Ausdruck.
  - Sie bewegen das psychische Geschehen, bringen es in Richtung auf bestimmte Ziele in Gang.
  - **Ziele sind die erwünschten Individuums-Umgebungs-Bezüge, deren Erreichen oder Annäherung mit positiven, deren Ausblieben oder Behinderung von negativen Emotionen begleitet ist.**
- Bedürfnisse nehmen also nicht in abstrakter Form auf das psychische Geschehen Einfluss, sondern über motivationale Schemata, deren Ziel-Komponenten von allem Anfang durch bestimmte Bezüge zur Umgebung definiert sind, die lebensgeschichtlich erfahren wurden.
- Ein Lebens-Lauf wird am stärksten von den motivationalen Schemata dieses Menschen bestimmt, denn diese bestimmen in jedem Augenblick, was ein Mensch tut, denkt und fühlt.
- Natürlich wird das Glück oder Unglück eines Menschen auch davon bestimmt, was ihm widerfährt, ohne dass er Kontrolle darüber hat.
- **Der Hauptanwendungsbereich von Entwicklungs-Begleitung liegt dort, wo Menschen gegebene Glück-Möglichkeiten wegen ihrer motivationalen Schemata nicht wahrnehmen oder durch ihre motivationalen Schemata ihr Unglück selbst erzeugen.**



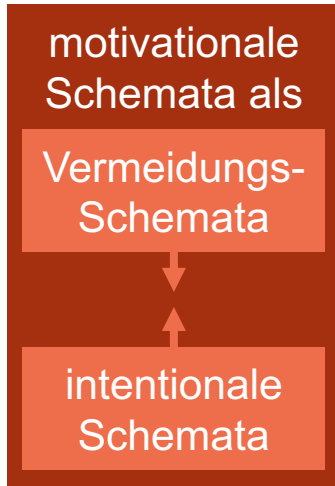
Motivationale Schemata sind intentionale Bereitschaften, die aus lebensgeschichtlich erworbenen Bahnungen entstanden sind.

# Intentionale oder Annäherungs-Schemata

- **Reich ausgestattete motivationale Schemata sind die Grundlage einer guten seelischen Gesundheit.**
- Die motivationalen Schemata, die sich um die psychischen Grundbedürfnisse (Bindung, Kontrolle, Lust, Selbst-Wert) herum entwickeln, sind darauf ausgerichtet, etwas anzustreben, herzustellen, herbeizuführen oder sich einem erwünschten Zustand anzunähern. Sie sind durch eine positive Tendenz „hin zu etwas“ gekennzeichnet. Wir können deshalb intentionale Schemata auch als Annäherungs-Schemata bezeichnen.
- Intentionale Schemata bestehen aus einer Anspruchs- und einer Fähigkeits-Komponente.

Intentionale Schemata		Fähigkeiten zur Bedürfnis-Realisierung	
		groß	gering
Anspruchs-Niveau (Soll-Vorstellungen) bezüglich des Ausmaßes der Bedürfnis-Befriedigung	hoch	<b>Ausrichtung des Lebens auf die Realisierung positiver Intentionen; hohes Glücks-Potenzial und große Chance auf ein sinnhaftes und erfülltes Leben durch gezielte und ausdauernde Aktivitäten</b>	Gefühl der Überforderung, weil wegen Verwöhnung nicht gelernt wurde, sich für seine Interessen aktiv einzusetzen; negative Emotionen werden zur Hauptdeterminante des psychischen Geschehens
	niedrig	Gefühl der Unterforderung in einem wenig erfüllten Leben; Neigung zur Depression	Flaches, langweiliges Leben ohne viel Höhen und Tiefen

# Intentionale und Vermeidungs-Schemata



- **Häufig besteht das Problem der Lernenden nicht nur darin, dass ihre intentionalen Schemata zu gering entwickelt sind, sondern auch darin, dass die Bedürfnis-Befriedigung durch die Aktivität von Vermeidungs-Schemata behindert wird.**
- **Die „Weg-von-(Re-) Aktion“ oder die „Gegen-etwas-(Re-) Aktion“ gehören ebenso zur Grundausstattung des Menschen wie die „Hin-zu-Intention“.**
- **Die psychische Aktivität ist darauf ausgerichtet, Wahrnehmungen im Sinne von Zielen herbeizuführen und Abweichungen von Zielen zu vermeiden. Die psychische Aktivität wird gleichzeitig von annähernden und vermeidenden bzw. abwehrenden Tendenzen bestimmt.**

## Vermeidungs-Schemata, Emotionen und Handlungs-Tendenzen:

- Furcht, Ekel, Verachtung gehören zu den primären, angeborenen Affekten und sind mit einer „Weg-von-Handlungs-Tendenz“ verbunden. Man vermeidet alles, was diese aversiven Affekte auslöst.
  - Vermeidung als Flucht, Schutz-Suche und Abwehr ist ein überlebenswichtiger Bestandteil des Repertoires jedes lebenden Organismus.
  - So vermeidet man auch Ist-Soll-Inkongruenzen, da diese mit als negativ bewerteten Emotionen wie Frustration, Enttäuschung, Versagens-Gefühlen etc. verbunden sind.
- Das Vermeidungs-Ziel und die negative Emotion sind mit der Zeit assoziativ so eng miteinander verbunden, dass sie funktional dieselbe Bedeutung haben.

Vermeidungs-Ziel

+

negative Emotionen

+

negative Gedanken (Kognitionen)

=

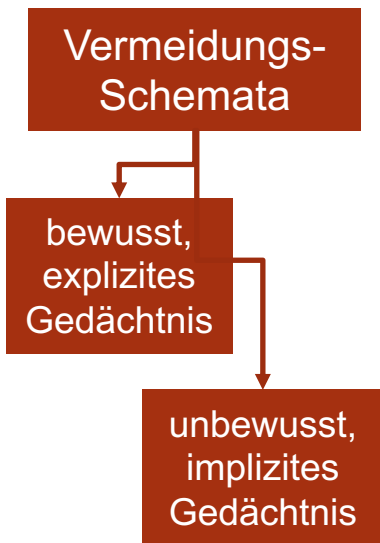
Vermeidungs-Schema

Intentionale Schemata kommen den Sternen gleich.



Vermeidungs-Schemata sind wie Schwarze Löcher.

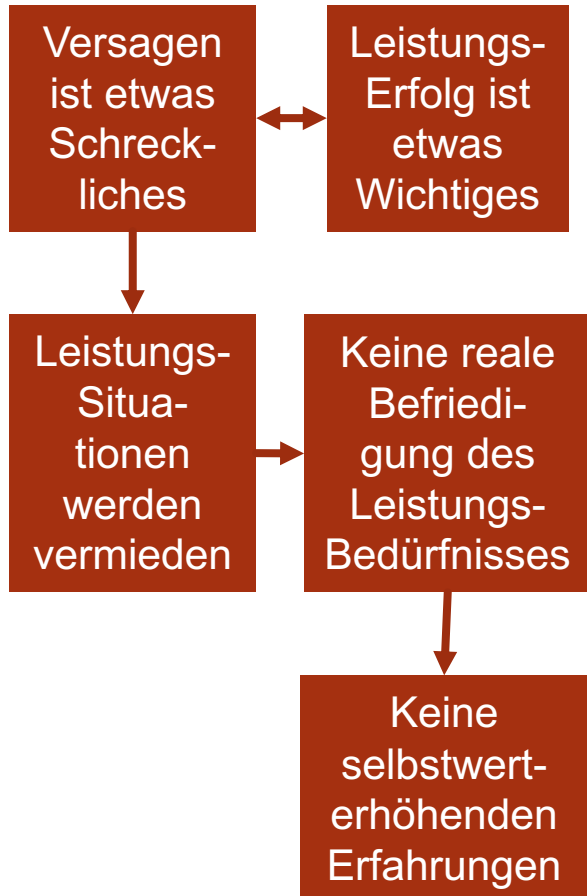




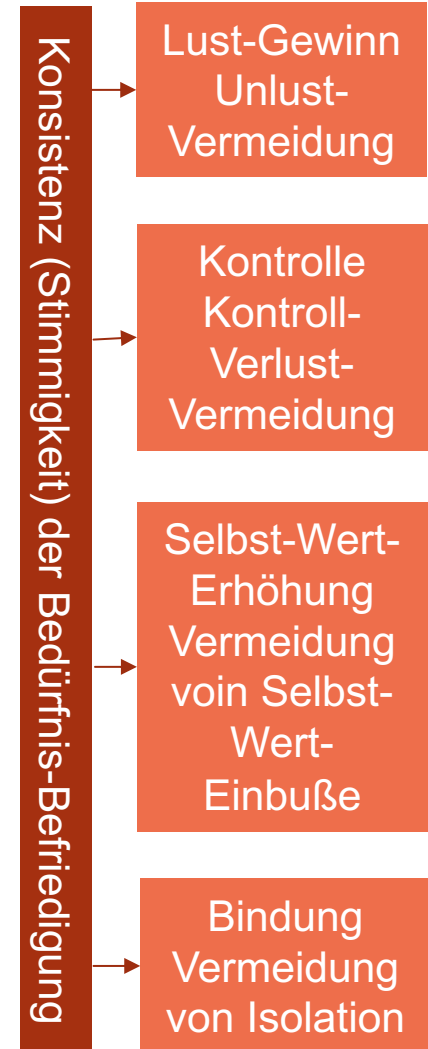
Vermeidungs-Schemata schränken den Erfahrungs-Raum des Individuums ein und behindern damit die Entwicklung positiver intentionaler Schemata.

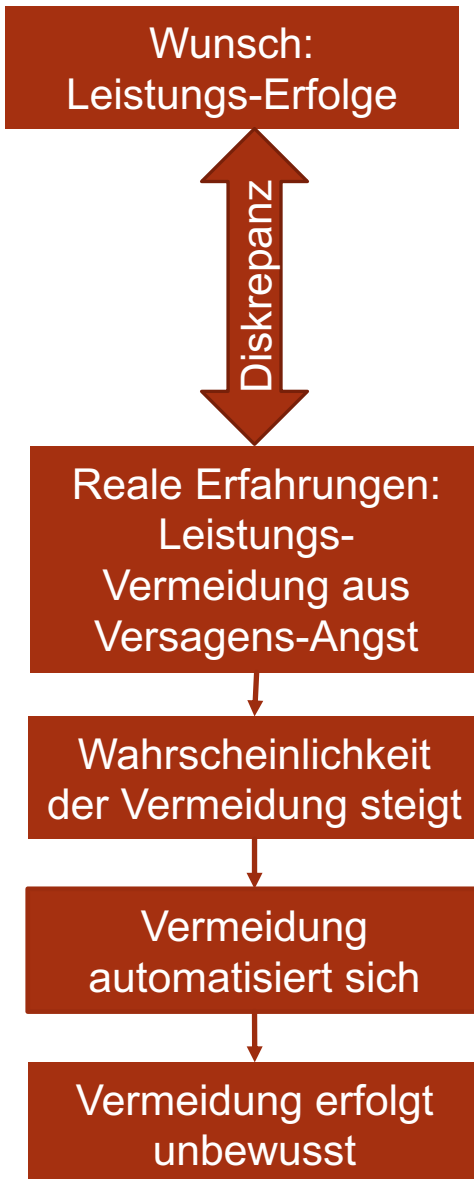
- ***Kennzeichnend für Vermeidungs-Schemata ist, dass der gefürchtete Umgebungs-Bezug und die damit verbundene Emotion in der Regel nicht erlebt werden.***  
Was nicht erlebt wird, kann nicht intentional gefördert werden.
- Der Einfluss eines Vermeidungs-Schemas betrifft nicht nur das **Verhalten**, sondern auch das **Erleben**.  
Neuronale Erregungs-Muster, die mit der Ziel-Komponente dieses Schemas nicht vereinbar sind, werden aktiv gehemmt statt gebahnt.  
Dazu gehören neben Gefühlen auch Gedanken (Kognitionen).
- Ein ausgebautes Vermeidungs-Schema hat die Auswirkung, dass diesbezügliche Erlebens-Bestandteile, also Wahrnehmungen, Erinnerungen, Gedanken und Gefühle nicht bewusst erlebt werden.
- Vermeidungs-Schemata können aber auch bewusst repräsentiert sein, z. B. als Vorkehrungen gegen potenzielle Gefahren. Die Aufmerksamkeit kann gezielt in den Dienst des Vermeidungs-Zieles gestellt werden.
- Bei Vermeidungs-Schemata, die nicht bewusst repräsentiert sind, weil sie Teil des impliziten Gedächtnisses sind, kann die bewusste Aufmerksamkeit nicht in den Dienst des Vermeidungs-Zieles gestellt werden.
- ***Die Vermeidung betrifft auch die Bewusstwerdung des Vermiedenen.***  
Das Bewusstwerden wäre mit schmerzhaften Gefühlen verbunden.  
Und diese negativen Gefühle werden ebenfalls vermieden.

# Das Phänomen: Vermeidungs-Schema 2



- Wegen des Bedürfnisses nach Kontrolle können Vermeidungs-Schemata einen immer mehr vorwegnehmenden Charakter annehmen.
- Wenn Vermeiden schon bei vorweggenommenen (antizipierten) möglichen Verletzungen, Enttäuschungen oder anderen negativen Gefühlen zu einem Gewohnheits-Muster, Verhaltens-Schema oder zu einer habituellen Reaktions-Weise wird, schränken sich die Bereiche, in denen die betreffende Person sich zielorientiert, nach Bedürfnis-Befriedigung strebend verhält, immer mehr ein.
- Damit wird aber das jeweilige Bedürfnis, dessen Verletzung vermieden wird, nicht weniger wichtig. Das Gegenteil ist der Fall.
- Beispiel:  
Für jemanden, für den Versagen etwas Schreckliches ist, dass er alles tut, um es zu vermeiden, ist Leistung offensichtlich überaus wichtig. Wenn aber Leistungs-Situationen wegen der Gefahr des Versagens vermieden werden, gibt es keine realen Befriedigungen des Leistungs-Bedürfnisses (Bedürfnis nach Kontrolle und Selbst-Wirksamkeit) mehr. Eine der wichtigsten Möglichkeiten, selbstwert-erhöhende Erfahrungen zu machen, wird beschnitten.
- Auch an diesem Beispiel zeigt sich, wie wichtig es ist, für eine Konsistenz der Befriedigung psychischer Bedürfnisse zu sorgen

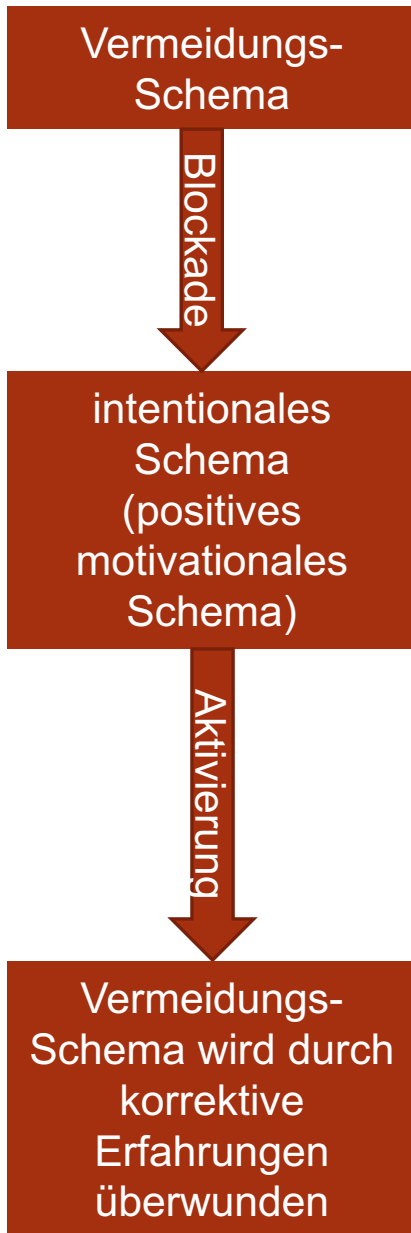




- Mit der Zeit muss ein Überhand nehmendes Vermeiden zu immer stärkeren Inkongruenzen zwischen Wünschen (hier: Leistungs-Erfolge) und realen Erfahrungen (hier: Leistungs-Vermeidung) führen.
- Die Bedeutung des Wunsches wird immer stärker, aber auch die Angst vor seiner Verletzung.
- Das Vermeiden wird im Sinne einer positiven Rückkopplung (je mehr, desto mehr) noch ausgeprägter.
- ***Wer einmal angefangen hat zu vermeiden, befindet sich in der Gefahr, immer wahrscheinlicher zu vermeiden, bis sich das Vermeiden schließlich automatisiert und vollkommen unbewusst erfolgt.***
- Die Wirkung motivationaler Vermeidungs-Schemata kommt nicht nur in der Verhinderung von Bewusstsein für etwas, also zum Beispiel im Schutz- und Abwehr-Mechanismus der Verdrängung zum Ausdruck. Sie wirkt sich auch auf das sonstige Verhalten der Person aus. Sie vermeidet (bewusst oder unbewusst), sich bestimmten Erfahrungen auszusetzen, weil sie befürchtet (bewusst oder unbewusst), sie könne dabei in ihren Bedürfnissen (Kontrolle, Lust-Gewinn/Unlust-Vermeidung, Bindung, Selbst-Wert-Erhöhung) verletzt werden.



# Wirkung von Vermeidung

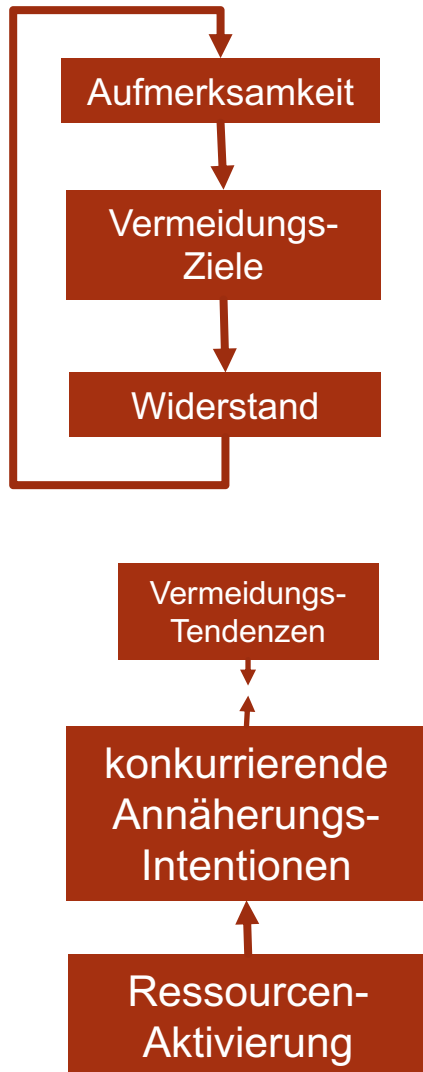


- ▶ Vermeidung hat die Wirkung, dass sich die dem Vermeidungs-Verhalten zugrundeliegenden neuronalen Erregungs-Muster perpetuieren, also sich selbst am Leben erhalten, weil sie nicht mit neuen Erfahrungen überschrieben werden.
- ▶ Wer durch reale Erfahrungen der Vergangenheit oder durch Identifikations-Lernen Vermeidungs-Muster herausgebildet hat, testet in der Regel nicht mehr aus, ob die realen Lern-Anforderungen oder die Beziehungs-Verhältnisse in den gegenwärtigen Lebens-Bedingungen das Vermeiden immer noch nötig machen.
- ▶ Wenn die gegenwärtigen Bedingungen ganz andere, positive Erfahrungen möglich machen würden, werden durch das Vermeiden mögliche Glücks-Momente im Sinne positiver motivationaler Schemata nicht wahrgenommen. Diese intentionaler Schemata werden durch die betreffenden Vermeidungs-Schemata in ihrer Entwicklung blockiert. Sie werden jeweils nur ansatzweise aktiviert, um gleich darauf durch die Aktivität des Vermeidungs-Schemas gehemmt zu werden.
- ▶ **Korrektive Erfahrungen sind das Ergebnis eines riskanten Tests.** Sie erfordern die Aktivierung eines intentionalen Schemas über die Schwelle hinaus, ab der bisher die Aktivität des entsprechenden Vermeidungs-Schemas überwog.



- Bewusste Kognitionen haben eine mehrfache Funktion im psychischen Geschehen:
  - 1. Repräsentations-Funktion:** Durch spezifische Interessen gefilterte Wiedergabe-Funktion für das, was ist und geschieht, im Dienste motivationaler Bereitschaften.
  - 2. Interpretations-Funktion:** Bewusste Kognitionen sind auch immer Wahrnehmungen im Dienste bestimmter Ziele, sind also intentionsgeleitete Interpretationen des Wiedergegebenen.
  - 3. Steuerungs-Funktion:** Je größer der interpretierende (fantasierende) gegenüber dem wiedergebenden (realitätsbezogenen) Anteil der Kognition ist, desto weniger wirksam ist die Handlungs-Kontrolle des Individuums in der entsprechenden Situation, weil die Steuerungs-Funktion von Prämissen ausgeht, die nicht mit der „objektiven“ Realität übereinstimmen.
- ***Eine wesentliche Funktion von Entwicklungs-Begleitung sollte darum darin bestehen, darauf hinzuarbeiten, dass die Kognitionen der lernenden Person die tatsächlichen Determinanten seines Tuns und Erlebens zutreffend repräsentieren.***  
Dies ist die Voraussetzung für eine wirksame Handlungs-Kontrolle im Dienste förderlicher Entwicklungs-Ziele.

# Widerstand gegen Bewusstmachung von Vermeidung



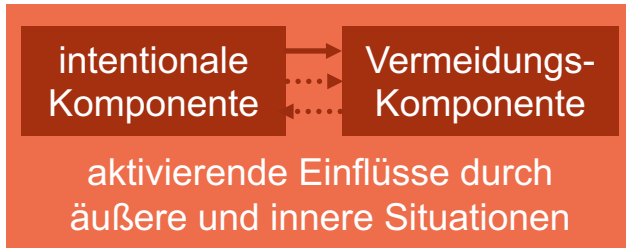
- Die Veränderung von entwicklungshemmenden Vermeidungs-Schemata spielt in der Entwicklungs-Begleitung eine zentrale Rolle.
- Die Lenkung der bewussten Aufmerksamkeit auf die ablaufenden Prozesse widerspricht unter Umständen ganz direkt den Vermeidungs-Zielen und muss daher gegen den „Widerstand“ dieser Vermeidungs-Tendenzen erfolgen.  
Dieser **Widerstand** entspricht dem Grundgesetz der psychischen Aktivität, dass sie darauf ausgerichtet ist, Wahrnehmungen im Dienste von Annäherungs-, Abwehr- und Vermeidungs-Zielen herzustellen.
- Wer versucht, Wahrnehmungen herbeizuführen, die diesem Grundgesetz widersprechen, löst zwangsläufig
  - negative Emotionen aus und
  - verstärkte psychische Aktivität im Dienste der aktivierten Vermeidungs-Ziele.
- ***Darum ist es wichtig, mit den Vermeidungs-Tendenzen konkurrierende Annäherungs-Intentionen durch Ressourcen-Aktivierung so stark wie möglich zu machen (Vermeidungen schwächen, Intentionen stärken).***
- ***Abschwächung von Vermeidungs-Schemata kann sowohl durch klärungs- als auch durch bewältigungsorientierte Verfahren herbeigeführt werden.***
  - ***Bewältigungs-Orientierung*** ist eher dann angezeigt, wenn die Vermeidungs-Intention bewusst ist.
  - ***Klärungs-Orientierung*** ist dann angezeigt, wenn die funktionale Bedeutung eines Vermeidungs-Schemas der lernenden Person zunächst noch nicht klar ist, wenn sie also noch kein Bewusstsein dafür hat, wo, wie und in welchem Ausmaß ihr Erleben und Verhalten von solchen Vermeidungs-Intentionen bestimmt ist.

- Annäherungs- und Vermeidungs-Schemata können so eng miteinander verschränkt sein, dass sie als funktionale Einheit betrachtet werden können. Eine solche funktionale Einheit kann man als Konflikt-Schema bezeichnen.
- Beispiel für ein Konflikt-Schema:
  - Einer Entwicklung suchenden Person wurden als Kind bei Unabhängigkeits-Bestrebungen durch ihre Eltern Schuld-Gefühle vermittelt („Du darfst uns nicht allein lassen.“).
  - Wegen der Schuld-Gefühle werden Wahrnehmungen im Sinne der Unabhängigkeits-Intention immer seltener.
  - Inkongruenz-Signale bezüglich des Unabhängigkeits-Zieles führen zum verstärkten Auftauchen von Unabhängigkeits-Wünschen.
  - Durch die Inkongruenz-Bewertung werden negative Gefühle ausgelöst, z. B. Wut auf die Eltern.
  - Dadurch wird die mit Schuld-Gefühlen verbundene Vermeidungs-Intention aktiviert.
- Je stärker bestimmte Situationen die neuronalen Muster der intentionalen Komponente aktiviert werden, desto stärker werden diese ihrerseits die Vermeidungs-Komponente samt Schuld-Gefühlen aktivieren.
- Ein Konflikt-Schema kommt damit einer „neuronalen Schaukel“ gleich, aus der es kein Entkommen zu geben scheint.

Konflikt-Schemata sind zum größten Teil unbewusst.



Konflikt: Zuwendung zum einen bedeutet Abwendung vom anderen



Wut-Gefühle, wenn Unabhängigkeits-Intentionen nicht verfolgt werden

Schuld-Gefühle, wenn Unabhängigkeits-Intentionen verfolgt werden

→ aktivierende Einflüsse  
····▶ hemmende Einflüsse

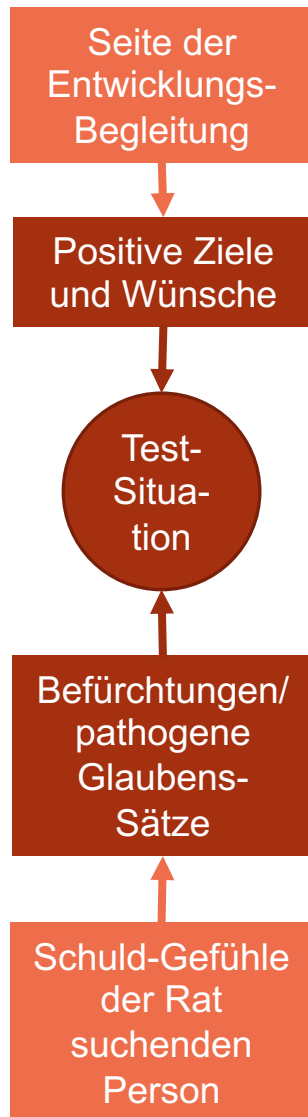
# Konflikt zwischen Intention und Vermeidung



- Wird die intentionale Komponente eines Konflikt-Schemas aktiviert, aktiviert sie ihrerseits die Vermeidungs-Komponente. Diese wirkt dann hemmend auf die intentionale Komponente zurück. Die beiden Komponenten behindern sich gegenseitig in ihrer Aktivität. Es kommt zu einer Diskordanz-Spannung (Spannung aus interner Inkonsistenz). Wird die gesamte Diskordanz im psychischen Geschehen zu hoch, wird das psychische Geschehen nicht mehr von eindeutigen motivationalen Ordnungs-Mustern bestimmt, weil diese sich gegenseitig behindern.
- **Von der Vermeidungs-Komponente eines Konflikt-Schemas gehen zwei negative Einflüsse aus. Vermeidung kann verhindern,**

  1. dass sich die lernende Person Situationen aussetzt, in denen sie korrektive Erfahrungen machen könnte.
  2. dass bei Lernenden ein zutreffendes Bewusstsein für die funktionalen Zusammenhänge entsteht, das die in die Lage versetzen könnte, willentlich darauf gezielt Einfluss zu nehmen.
- **Die Aktivität der Vermeidungs-Komponente kann durch zwei Einflüsse gehemmt werden:**

  1. Die lernende Person kann sich in Eigeninitiative oder mit Unterstützung durch bewältigungsorientierte Interventionen der Begleitenden forciert Situationen aussetzen, die das Potenzial für **korrektive Erfahrungen** in sich bergen. Diese würden in mit der intentionalen Komponente kongruenten Erfahrungen bestehen und diese Komponente zuungunsten der Vermeidungs-Komponente aktivieren und stärken.
  2. Es wird als Ergebnis von Eigenbemühungen der Lernenden oder durch Bewusstsein schaffende, klärungsorientierte Interventionen der Begleitenden ein **Bewusstsein für die problemrelevanten Zusammenhänge** geschaffen.



- Ein zutreffendes Verständnis der Konflikt-Dynamik einer lernenden Person könnte eine über die eigentliche Klärungs-Arbeit hinaus reichende Bedeutung haben.
- Eine lernende Person kommt einerseits mit Zielen in die Bildungs-Einrichtung und nimmt die Entwicklungs-Begleitung in Anspruch, die ihrer Selbst-Verwirklichung dient.
- Diesen positiven Zielen stehen aber Befürchtungen, pathogene Glaubens-Sätze, Schutz- und Abwehr-Muster, einschränkende Einschärfungen, Tabus, Gebote und Verbote gegenüber, die das Erreichen der Ziele behindern. Diese pathogenen Glaubens-Sätze sind oft mit Schuld-Gefühlen verbunden.
- In der Entwicklungs-Begleitung entwickelt die lernende Person den Wunsch, im Sinne ihrer Ziele angenommen zu werden und „testet“ daher die Begleit-Person, ob diese in dieser Hinsicht vertrauenswürdig sei, d. h. die lernende Person verhält sich im Sinne ihrer Befürchtungen, um zu sehen, wie die Begleit-Person darauf reagiert. Besteht die Begleit-Person den „Test“, indem sie nicht im Sinne der Befürchtungen, sondern im Sinne der Wünsche reagiert, kommt es Test für Test zur Entkräftung der Befürchtungen und damit zu einer zunehmend vertrauensvollen Begleit-Beziehung.
- Diese meist unterhalb der Bewusstseins-Schwelle der lernenden Personen erfolgende Entkräftung ihrer Befürchtungen kann man als korrektive emotionale Erfahrung ansehen.

# Konflikte und korrektive rationale Erfahrungen

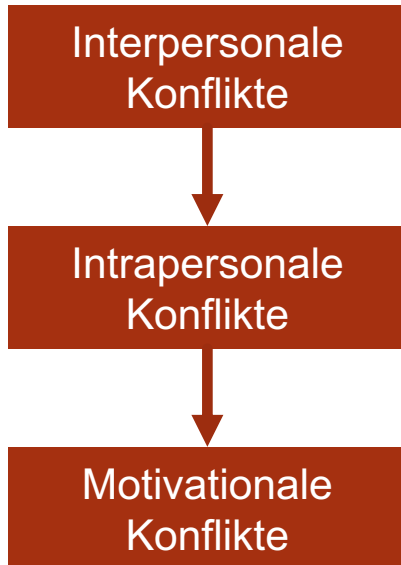
## ► **Vorgehens-Schritte:**

1. Es wird in strukturierter Weise ein **Problem identifiziert**, z. B. die dem Verhalten und den Gefühlen zugrundeliegende implizite Annahmen (irrationale Leit-Sätze, Glaubens-Sätze, automatisierte Gedanken), die die Ereignisse interpretieren, Gefühle auslösen und Verhalten steuern.
2. Es werden **Ziele definiert**, durch deren Erreichen das jeweilige Problem behoben sein wird. Dies sind alternative, rationalere, funktionalere Gedanken, die Verhalten im Sinne positiver Intentionen unterstützen und zur **Invalidierung problematischer Emotionen**, also ebenfalls zu korrektiven emotionalen Erfahrungen beitragen sollen.
3. Es werden **Schritte zum Erreichen dieser Ziele** durchgeführt.

► **Die impliziten Annahmen oder Erwartungen** werden also einer empirischen und rationalen Überprüfung unterzogen, sowohl in Gesprächs-Form, z. B. im Sinne eines „sokratischen Dialogs“, als auch in Form von Überprüfungen auf der Ebene des unmittelbaren Erlebens und Verhaltens (prozessuale Aktivierung, reale Austestung), indem sich die Personen den Situationen aussetzen, in denen ihre Befürchtungen aktualisiert werden.

- Überprüft werden **Ergebnis-Erwartungen** zu dem, was passieren wird, wenn die Person etwas Bestimmtes tut. Werden sich Bezugs-Personen wirklich dauerhaft von ihr abwenden, wenn sie ihnen gegenüber einmal Nein sagt, Forderungen stellt oder Ärger-Gefühle äußert?
- Überprüft werden **Selbst-Wirksamkeits-Erwartungen**: Ist eine bevorstehende Anforderung, z. B. wirklich unerträglich und nicht zu bewältigen oder ist die Situation zu bewältigen – vielleicht mit Vorbereitung?
- Überprüft werden **Reaktions-Erwartungen**: Wird es die Person wirklich nicht aushalten können, wenn sich einige Personen abwenden, falls sie ihre wirklichen Gefühle zum Ausdruck bringt? Wird sie sich dann wirklich völlig allein, ungeliebt und wertlos fühlen?

# Interpersonale und motivationale Konflikte



- ▶ **Alle Aussagen über unbewusste motivationale Konflikte sind eigentlich Aussagen über internalisierte Beziehungsmuster**, die sich in den gegenwärtigen Beziehungen der lernenden Person – auch gegenüber Entwicklungs-Begleitenden – wiederholen. **Es handelt sich bei Konflikten also um Repräsentationen von Beziehungsmustern**, die sich wiederum in realen Beziehungsmustern manifestieren. Es kann heute kein Zweifel mehr daran bestehen, dass zwischenmenschliche Beziehungen und ihre Spuren im Gedächtnis der wichtigste Nährboden für Störungen des Lernens sind. **Es ist unwahrscheinlich, dass ein didaktischer oder therapeutischer Ansatz sich als optimal erweisen könnte, der der interpersonalen Dimension des seelischen Geschehens nicht große Bedeutung zumisst und sie angemessen ausarbeitet.**
- ▶ **Motivationale, intrapsychische und interpsychische Konflikte gehören zum innersten Wesen des Mensch-Seins.** Sie haben nicht nur für die Entwicklungs-Begleitung eine Bedeutung, sondern für das ganze Verständnis des Menschen. Konflikte haben auch nicht nur eine negative Bedeutung, sondern sie sind für die Entwicklung zum reifen, erwachsenen Individuum unverzichtbar.
- ▶ Konflikte sind so wichtig für die psychische Gesundheit, dass sie alle Entwicklungs-Begleitenden angehen. Intrapsychische Konflikte sind eine erhebliche Quelle von Stress und spielen bei der Entwicklung vieler Lernstörungen, psychischer Störungen, aber auch anderer Gesundheits-Störungen eine Rolle.



**Motivationale Schemata** sind erfahrungsgegründete Hypothesen einer Person darüber, wie unter besonderen Bedingungen das jeweiligen Bedürfnis befriedigt werden kann (**intentionale Schemata**) oder die Nicht-Befriedigung des Bedürfnisses samt der damit verbundenen aversiven Gefühle verhindert werden kann (**Vermeidungs-Schemata**)

## **Intentionale Schemata**

Das „Ausführungs-Organ“ der Bedürfnisse sind die zu ihrer Erfüllung entwickelten intentionalen Schemata. Sie haben nicht nur den Bedürfnissen, sondern auch der Umgebung Rechnung zu tragen.

## **Vermeidungs-Schemata**

- Jeder vergebliche Versuch der Bedürfnis-Befriedigung eines Menschen, durch sein Verhalten in oder von der Umgebung bedürfnisbefriedigende Reaktionen zu bewirken, muss unter der Voraussetzung eines zielorientierten Funktionierens der Psyche zu negativen Gefühlen, z. B. zur Enttäuschung führen.
- Menschen haben jedoch das Bedürfnis nach Vermeidung von Unlust, wozu auch die negativen Gefühle zählen.
- Statt der intentionalen Schemata werden solche Schemata entwickelt, die das Erleiden von Enttäuschung des jeweiligen Bedürfnisses verhindern sollen.
- Für das jeweilige Bedürfnis relevante Situationen lösen daher nach einiger Zeit keine im Verhalten mehr erkennbaren Annäherungs-Reaktionen aus, sondern sie aktivieren die Vermeidungs-Schemata.
- Unter dem Einfluss von Vermeidungs-Schemata sieht es dann so aus, als sei das Verhalten aktiv auf die Herbeiführung eines Zieles, eines Soll-Zustandes ausgerichtet, das eigentlich mit dem Grund-Bedürfnis unvereinbar ist.

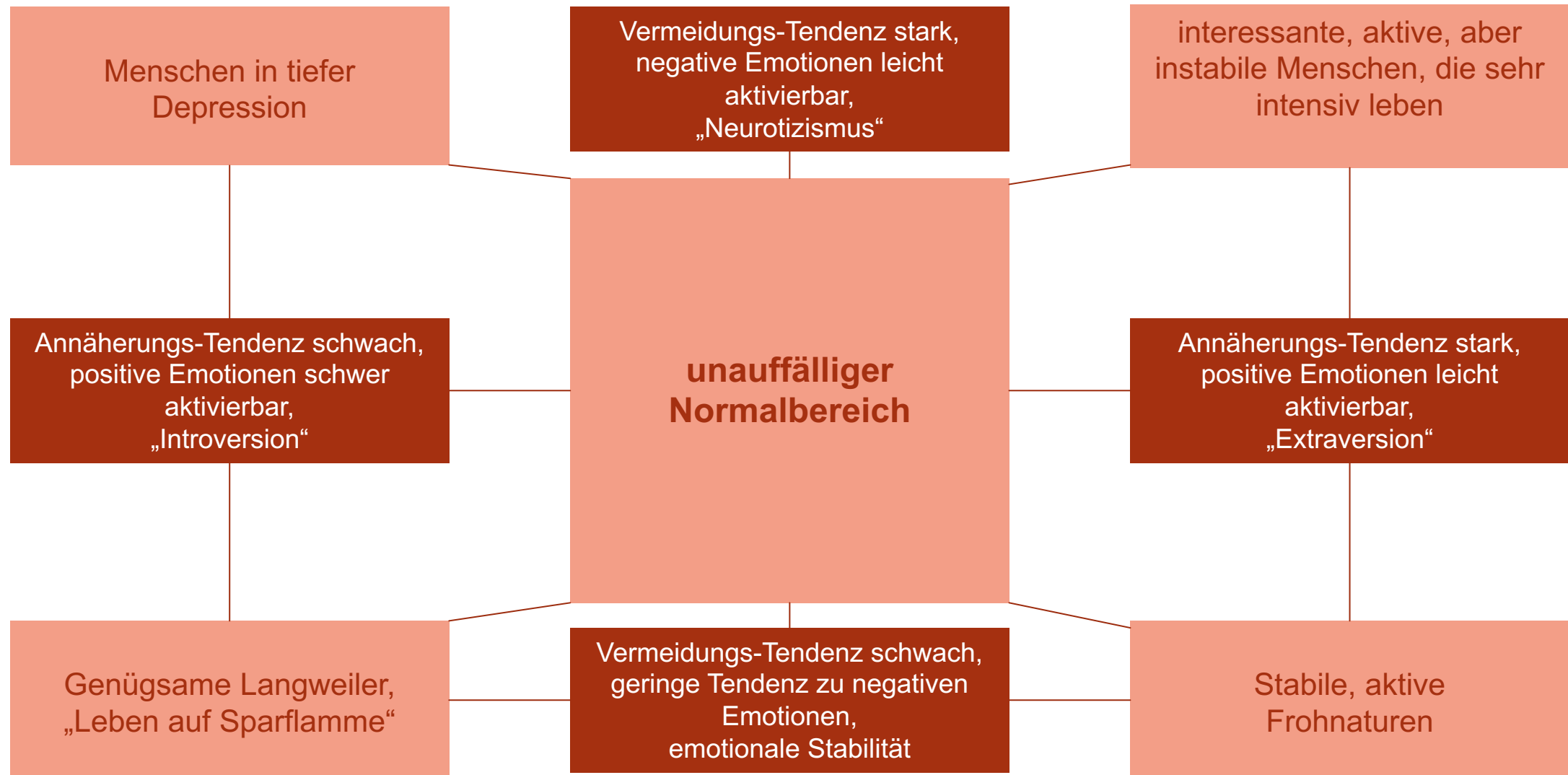
# Intentionale und Vermeidungs-Schemata 2

Intentionale Ziele	Vermeidungs-Ziele
<b>1. Abschneiden im Vergleich zu anderen</b>	
<b>Herausragen:</b> überlegen, perfekt, begehrt sein, etwas gelten	<b>Schlecht abschneiden:</b> unterlegten sein, sich blamieren, Makel zeigen
<b>2. Eigenschaften und Ressourcen</b>	
<b>Vorteilhafte Eigenschaften haben:</b> offen, selbstsicher sein, geistige Fähigkeiten haben	<b>Unerwünschte Eigenschaften haben:</b> selbstunsicher, gehemmt, schüchtern, begriffsstutzig
<b>3. Übergeordnete Standards</b>	
<b>Einem Standard entsprechen:</b> tüchtig, gefällig sein, sich anpassen	<b>Gegen einen Standard verstoßen:</b> schuldig sein, verlacht, ausgestoßen und bestraft werden
<b>4. Identität und Selbst-Wert</b>	
<b>Gutes Selbst-Gefühl haben:</b> wissen, wer man ist und was man kann, sich für wertvoll halten	<b>Sich für gewöhnlich halten/ sich abwerten:</b> nicht wissen, wer man ist, uninteressant, unbeachtet und unwürdig
<b>5. Selbst-Verwirklichung</b>	
<b>Sich verwirklichen:</b> Bedürfnisse befriedigen, sich entwickeln, höhere Ordnung suchen	<b>Sich verlieren:</b> an sich (ver-) zweifeln, stagnieren, verwirrt bis verrückt sein
<b>6. Lust-Gewinn und Unlust-Vermeidung</b>	
<b>Gute Gefühle haben:</b> glücklich sein, genießen, etwas erleben, sich körperlich wohlfühlen	<b>Unangenehme Gefühle/Empfindungen ertragen:</b> Schmerzen, Verletzungen, Kränkungen ertragen
<b>7. Kontrolle</b>	
<b>Sich unter Kontrolle haben:</b> Situationen im Griff haben, wirksam sein, verstehen	<b>Kontrolle über sich verlieren:</b> macht- und hilflos sein, nichts erreichen, nicht verstehen

Intentionale Ziele	Vermeidungs-Ziele
<b>8. Aufgaben-Bewältigung</b>	
<b>Aufgabe bewältigen:</b> gut funktionieren, kompetent sein, etwas leisten, Erfolg haben	<b>Scheitern:</b> nicht genügen, inkompetent sein, versagen, nichts hinkriegen
<b>9. Autonomie</b>	
<b>Autonom sein:</b> unabhängig sein, sich selbst behaupten, allein zurechtkommen	<b>Autonomie nicht erreichen oder verlieren:</b> abhängig sein, von anderen bestimmt werden, sich unterwerfen
<b>10. Geben</b>	
<b>Für andere nützlich sein:</b> unterstützen, helfen, beschützen, kooperieren	<b>Schlecht für andere sein:</b> anderen zur Last fallen, nicht gebraucht und gewünscht werden
<b>11. Beziehungen</b>	
<b>Positive Beziehungen haben:</b> liebevolle, verlässliche, intime Beziehungen und soziale Netzwerke	<b>Beziehungen gefährden oder verlieren:</b> streiten, verlassen werden, ausgegrenzt und einsam sein
<b>12. Beistand</b>	
<b>Beistand erhalten:</b> unterstützt, beschützt und mitfühlend getröstet werden	<b>Vernachlässigt werden:</b> nicht unterstützt werden, nicht genug Zuwendung erhalten
<b>13. Rückmeldung</b>	
<b>Positive Rückmeldung erhalten:</b> beachtet und anerkannt, bestätigt, angenommen, gemocht werden	<b>Negative Rückmeldung erhalten:</b> nicht beachtet und anerkannt, negativ kritisiert, abgelehnt werden

# Motivations-Systeme und Persönlichkeits-Faktoren

Die beiden unabhängigen Motivations-Systeme Annäherung und Vermeidung und ihr Zusammenhang mit den Persönlichkeits-Faktoren Extraversion und Neurotizismus.





# Lernen durch Instruktion oder Konstruktion? (IoK)

- Menschen-Bild der Instruktions-Didaktik
- Lernen durch Instruktion
- Menschen-Bild der Konstruktions-Didaktik
- Lernen durch Konstruktion
- Alte und neue Lern-Welt
- Funktionen der Lehrenden in der neuen Lern-Welt
- Lern-Begleitung durch Lehrende
- Instruktions- und Konstruktions-Didaktik im Vergleich

Der in der Gesellschaft vorherrschenden Instruktions-Didaktik liegt eine Anthropologie der Fremdsteuerung zugrunde. Diesem Menschen-Bild zufolge, das ***Menschen als triviale Maschinen*** versteht, sind Menschen

- 1. *abgesehen von unwesentlichen Abweichungen baugleich mit anderen***,  
deshalb in einem schematisch-einheitlichen Lehr-Prozess zu instruieren
- 2. *von außen motivierbar zum Lernen***
  - ▶ durch verbale Hervorhebung der Bedeutung des Lern-Stoffes („Das ist jetzt wichtig.“),
  - ▶ durch die Persönlichkeit und Autorität des Lehrenden („Das macht mich ärgerlich.“),
  - ▶ durch pseudodramaturgisch geschickte Unterrichts-Gestaltung („Na, wer kann das schon?“)
  - ▶ durch Lob oder Zensuren-Druck und Einschüchterung („Das kommt in der Prüfung dran.“),
- 3. *instruierbar durch methodisch-folgerichtige, kleinschrittige Eingabe von Wissens- und Fertigkeiten-Einheiten***  
Fächer- und Lernort-Parzellierung, lineare Stoff-Zeit-Pläne, prüfungslogisch aufgebaut; Kleinschrittige methodische „Trainings-Einheiten“ prägen die Lehr-Lern-Organisation
- 4. *unfähig zur Selbst-Reparatur, Korrektur und einsichtsgeleiteten Änderung***  
Fehler und Mängel müssen deshalb vermieden oder negativ sanktioniert werden, z. B. über Zensurierung
- 5. *unfähig zur Selbst-Steuerung vor dem Hintergrund realistischer Selbst-Einschätzung***  
Über Vorplanung und Fremd-Kontrollen wird Lernenden, die sich entweder über- oder unterschätzen, der „richtige“ Weg gewiesen
- 6. *einsichtsfähig ohne sinnlich und leiblich konkrete Erfahrungs-Zusammenhänge***  
Es genügt die - zuweilen mehrfach wiederholte - Erklärung analog einer Software-Programmierung zur Erzeugung von Handlungs- und Transfer-Fähigkeit.

## **Lernen im Gleichklang**

Alle lernen in einem fremdbestimmten Zeitraum dasselbe auf dieselbe Weise

## **Lernen auf Vorrat**

Es wird zumeist unspezifische, situationsunabhängiges, als allgemeingültig fremddefiniertes Wissen vermittelt, das zum Teil auswendig gelernt werden muss

## **Lernen bei Parzellierung**

Die komplexe Lebens-Praxis wird zersplittert in Fächer und verteilt auf unterschiedliche Lern-Orte, Wissen wird vom Handeln getrennt

## **Lernen in festen Bahnen**

Vorweg bestimmte Inhalte verbunden mit fremdbestimmten Vorgehens-Weisen werden durch Lehrende oder Programme portioniert vorgegeben

## **Lernen in Passivität**

Selbst-Steuerung, Selbst-Bestimmung, Selbst-Gestaltung, Kreativität und Selbst-Wirksamkeits-Erfahrungen werden weitgehend verhindert

## **Lernen für andere**

Es wird nicht grundsätzlich das gelernt, was Lernende wollen und brauchen, sondern was sie sollen aufgrund fremdbestimmter Lehr-Pläne und Anforderungs-Analysen

## **Lernen für Abschlüsse**

Alle lernen für weitgehend vereinheitlichte und fremdkontrollierte Prüfungs-Anforderungen und Lizenzen (Bulimie-Lernen)

Im Verständnis einer systemdynamisch-konstruktivistischen Lern-Anthropologie sind Menschen, von Ausnahmen abgesehen,

- **fähig zur Selbst-Motivation oder Selbst-Demotivierung** für Lern-Inhalte, Arbeits- und Lebens-Formen durch mehr oder weniger bewusste Selbstreflexion verbunden mit positiver oder negativer Selbst-Kommunikation.
- **individuell geprägt durch spezifische Erfahrungen ihres Lebens:** Deshalb sind sie prinzipiell nur durch individualisierende und differenzierende Beratungs-, Bildungs- und andere Dienstleistungs-Angebote zu erreichen, die die jeweils besonderen Voraussetzungen der Lernenden aufgreifen und weiterführen.
- **fähig zur Selbst-Instruktion:** Lern- und Entwicklungs-Prozesse im Sinne der Auseinandersetzung mit Neuem, Unbekanntem zuzulassen, basiert auf individuellen Entscheidungs-Prozessen - gleichgültig, ob diese bewusst oder unbewusst erfolgen. Entscheidungs-Bewusstheit und Entscheidungs-Fähigkeit können gefördert werden, wenn man will.
- **fähig zur Sinn-Konstruktion:** Sprach-Lernen bis zum dritten Lebensjahr verdeutlicht exemplarisch, dass Menschen grundsätzlich Elemente eines Lern-Puzzles zu einem sinnhaften Ganzen zusammenfügen können.
- **fähig zur Selbst-Korrektur und Selbst-Reparatur:** Neben dem Imitations- und Identifikations-Lernen zählt das Lernen aus Fehlern und Mängeln in Handlungs-Zusammenhängen, aus Versuch und Irrtum im (Alltags-) Experiment zu den zentralen menschlichen Lern-Formen, während Einsichts-Lernen sich erst als Folge entsprechender Erfahrungen mit Fehlern, als gedankliche Fehler-Vorwegnahme und deren systematische Vermeidung einstellt.
- **fähig zur kooperativen Selbst-Steuerung des Lernens, der Arbeit und des (gemeinsamen) Lebens** auf der Basis transparenter und akzeptierter Wert-Haltungen und Qualitäts-Kriterien, unterstützt durch partnerschaftliche und konstruktive Rückmeldung und Kritik.



- ▶ Lernen erfolgt unter Beachtung der Individuen.
- ▶ Einbezogen in den Lehr-Lern-Prozess werden die besonderen Interessen, Fähigkeits-Voraussetzungen, Leistungs-Potenziale und Begabungen der einzelnen Personen.
- ▶ Jede Person lernt das und nur das, was sie will und kurz-, mittel- oder langfristig zu brauchen glaubt – nach derzeit eigener Einsicht.
- ▶ Jede Person lernt zu selbst gewählten (Einzellernen) oder mit anderen abgestimmten (kooperatives Lernen) Zeiten.
- ▶ Jede Person lernt und auf die für sie derzeit beste Weise.
- ▶ Lernen erfolgt in einem offenen Lehr-Lern-Arrangement.
  - ▶ Zur Öffnung der Lehr-Lern-Situation werden entweder alle wichtigen Themen und Inhalte eines bestimmten Qualifizierungs-Bereiches vollständig und gut auffindbar bereitgestellt. Wissen wird also durch die Lehrenden nicht mehr vorenthalten oder nur portioniert eingebracht, sondern steht vollständig zur Verfügung. Nach Möglichkeit werden die Themen interaktiv, zum Experimentieren anregend und anschaulich multimedial aufbereitet in Archiven oder E-Netzen für die Arbeit am Computer (E-Lernen) bereitgestellt, so dass aktivierend-anschauliches Lernen zeit- und ortsunabhängig möglich wird.
  - ▶ Zur Öffnung der Lehr-Lern-Situation werden Wissens-Bereiche von einzelnen Lernenden und gemeinschaftlich in Lerngruppen recherchiert, zusammenfassend und bewertend erarbeitet, eventuell für andere aufbereitet und über Medien und Präsentationen (evtl. im E-Netz) bereitgestellt (Lernen durch Lehren).

## **Alte Lern-Welt: Instruktions-Didaktik**

- Lehr-Paradigma →
- Lehrende als Bestimmende
- Fremd-Instruktion und Fremd-Steuerung →
- Illusion der Fremd-Motivierbarkeit
- Lehrende im Vordergrund (Lehr-Logik)
- Vermittlung →
- Angebots-Lernen
- Zensurables Wissen
- Prüfungs-Orientierung →
- Wissen
- Passivität der Lernenden →
- Lehr-Ziele
- Fremd-Kontrolle mit Qualitäts-Vorgabe
- Fach-Systematik →
- Sach- und Fach-Logik
- Trennung von Theorie und Praxis →

## **Neue Lern-Welt: Konstruktions-Didaktik**

- Lern-Paradigma
- Lehrende als Begleitende
- Selbst-Instruktion und Selbst-Steuerung
- Realität der Selbst-Motivation
- Lernende im Vordergrund (Lern-Logik)
- Aneignung
- Nachfrage-Lernen
- Brauchbare Kompetenzen (Können+ Wissen)
- (Alltags- und Zukunfts-) Praxis-Orientierung
- Reflektierte Aktionen
- Aktivität der Lernenden
- Aktions-Ziele
- Selbst-Kontrolle und Qualitäts-Wahl
- Handlungs-Systematik
- Lern-, Problemlösungs- und Projekt-Handlungs-Logik
- Integration von Theorie und Praxis

# Funktionen der Lehrenden (FdL) in der neuen Lern-Welt

Lern- Begleitung (Coaching)	Einzel-Begleitung: Förderung von Selbst-Wertschätzung und Lern-Fähigkeit
	Gruppen-Begleitung: Förderung von Kommunikation und Kooperation
	Befähigung der Lernenden zu Krisen- und Konflikt-Management
Bildungs- und Lern-Organisation	Engagement für Bildungs-Politik
	Bildungs-Koordination als Kooperation mit beteiligten Lehrenden und anderen reformorientierten Bildungs-Einrichtungen
	Curriculum-Entwicklung auf den Ebenen der Ethik/Einstellungen, Pragmatik/Haltung und Methodik/Handlungen
	Strukturierung der Angebote im Lern-Handlungs-Feld
	Wissens-Management als Bereitstellung und Aufbereitung von bedeutsamem Wissen einschließlich der Entwicklung von Materialien zum selbstgesteuerten Lernen – zum Selbst-Entdecken und zum Selbst-Kontrollieren
	Kooperative Lehr- und Begleit-Qualifizierung, u. a. in Lern-Psychologie, Kommunikations- und Sozialpsychologie und bildungsrelevanter Psychotherapie

Lehren als Lern-Begleitung unterstützt Lernende darin,

1. **Erfahrungen einzubeziehen**, aktuelle und vergangene, alltägliche und institutionelle positive Erfahrungen als Ressourcen zu nutzen und negative Erfahrungen mit Lernen zu thematisieren und aufzuarbeiten,
2. **Fähigkeiten zu nutzen**, jeweilige Stärken und besondere aus Alltags- und Berufs-Erfahrungen gewonnenen Fähigkeiten zu nutzen, indem Potenziale in Qualitäts- und Ziel-Vereinbarungen sowie Handlungs-Empfehlungen umgesetzt werden,
3. **Lern-Besonderheiten einzubringen**, besondere Lern-Weisen, Aneignungs- und Verarbeitungs-Formen (Lern-Geschwindigkeit, Sinnes-Bereiche, Gehirn-Hälften, Bio-Rhythmus etc.), Denk-, Urteils-, Charakter- und Moral-Strukturen zu erkennen und konstruktiv ins individuelle und gemeinsame Lernen einzubringen,
4. **mit Einschränkungen umzugehen**, also mit körperlichen, psychosozialen oder finanziellen Einschränkungen besser umgehen zu lernen,
5. **Verantwortung zu übernehmen** für ihr eigenes Lernen im Hinblick auf Lern-Widerstände und Lern-Motivationen, für den Lern-Prozess im Lern-Team sowie für den Lehr-Lern-Prozess in der Institution,
6. **Lern-Prozesse wirksam zu organisieren**, indem Lernende für sich und gemeinsam die bestehenden (informellen, impliziten, heimlichen) Lern-Strategien im Hinblick auf Nützlichkeit und Wirksamkeit bezogen auf die jeweilige Aufgaben-Durchführung reflektieren,
7. **Autodidaktik-Fähigkeit zu erwerben**, also ihr Repertoire an Lern- und Arbeits-Methoden für individuelles und gruppenbezogenes Lernen kooperativ zu entwickeln und zu optimieren,
8. **Krisen und Konflikte zu bewältigen**, also psychosoziale Krisen und Konflikte in sich selbst und mit anderen zu klären und zu lösen (Krisen-Intervention, Konflikt-Mediation),
9. **Beratende zu finden** bei besonderen fachlichen und persönlichen Problem-Lagen für die Klärung weiterführender Fragen und
10. **Fähigkeits-Transfer zu fördern**, also ihre alten und neuen Fähigkeiten in die schulische und private Alltags-Praxis einzubringen.

# Instruktions- und Konstruktions-Didaktik im Vergleich (V)

- Konstruktion und ergänzende Instruktion
- 1 bis 7
- 8 bis 12
- 13 bis 19
- 20 bis 24
- 25 bis 28
- 29 bis 31

# Konstruktion und ergänzende Instruktion

- Konstruktionsdidaktische Überlegungen basieren auf einem systemisch-konstruktivistischen Menschen-Bild. Demnach sind Menschen als natürliche Systeme fähig zur Selbst-Organisation und von außen nur insoweit zu beeinflussen, wie diese Beeinflussung – bewusst oder unbewusst - von ihnen zugelassen und aufgegriffen wird.
- Konstruktionsdidaktische Überlegungen gehen davon aus, dass Lernen ein aktiver Gestaltungs-Prozess der Lernenden ist.  
Man kann also Menschen gegen ihre Absichten, Interessen und Wertungen längerfristig gesehen nicht zum Lernen bringen.  
Ein Neulernen oder Umlernen als Neuorganisation der Verschaltungen (Dendriten) im Gehirn erfordert erstens eine Atmosphäre von Angst- und Gewalt-Freiheit und zweitens ein hohes inneres Interesse (Begeisterung) der Lernenden.
- Gut aufbereitete und dargebotene Instruktionen, solange sie von Lehrenden als Angebote verstanden werden und soweit sie bei den Lernenden Unterschiedlichkeit der Lern-Stände, Lern-Voraussetzungen und Lern-Typen berücksichtigen, lassen sich durchaus mit konstruktionsdidaktischem Vorgehen in Übereinstimmung bringen.

## Konstruktions-Didaktik

### Fremd-Instruktionen zur Förderung der Selbst-Instruktion

- Derartige Instruktionen dienen als Grundlage für einen Prozess der **Selbst-Instruktion**. Menschen sind in konstruktionsdidaktischer Denkweise zwar nicht von außen instruierbar, jedoch durchaus fähig zur Selbst-Instruktion.

## Konstruktions-Didaktik

1. **Ausgewählte Lern-Themen** werden durch die **Lernenden angeeignet**, wodurch das Lehr-Lern-Geschehen am **Lern-Prozess** ausgerichtet wird.
2. Der Lehr-Lern-Prozess erfolgt **nachfrageorientiert**. Berücksichtigt werden die Unterschiede zwischen den Lernenden.
3. Es wird auf **Vollständigkeit der** zur qualitativ angemessenen Durchführung eines praxisbedeutsamen Handlungs-Prozesses erforderlichen **Kenntnis- und Fertigkeits-Voraussetzungen** geachtet.
4. Es ist **Sache der kooperierenden Lehrenden**, Lern-Themen zielgruppenangemessen, lerntypgerecht und angepasst an unterschiedliche Lern-Voraussetzungen so aufzubereiten, dass die Lern-Themen über Beratung und Lern-Materialien sobald und solange angeboten werden, wie Lernende diese bearbeiten wollen und müssen.
5. Angeboten werden **mehrere Versionen zur Bearbeitung des Lern-Themas** (Multimethodik).
6. **Lern-Themen werden nur denen angeboten, die sie** in Abhängigkeit von den jeweiligen Lern-Voraussetzungen und Handlungs-Erfordernissen **brauchen**.
7. Lern-Themen können zu **selbst gewählten oder kooperativ abgestimmten Zeitpunkten** und an beliebigen Orten aufgerufen werden.

## Instruktions-Didaktik

1. **Vorgegebener Lehrstoff** wird durch die **Lehrenden vermittelt**, wodurch das Lehr-Lern-Geschehen am **Lehr-Prozess** ausgerichtet wird.
2. Der Lehr-Lern-Prozess erfolgt **angebotsorientiert**. Ausgegangen wird dabei von den Gemeinsamkeiten der Lernenden.
3. Es wird auf **Vollständigkeit des Lehr-Plans** geachtet. Alle als relevant vordefinierten Themen werden in einer bestimmten Reihenfolge (Stoff-Zeit-Plan) zumeist nur einmal angeboten.
4. Es ist in erster Linie **Sache der Lernenden**, sich das einmalig, zu einem vorbestimmten Zeitpunkt und in einem festgelegten Zeitraum, auf eine vom jeweiligen Lehrenden bevorzugte und auf wenige Lern-Typen abgestimmte Weise (unimethodische Präsentation) angebotene Lern-Thema zu eigen zu machen.
5. Angeboten wird zumeist nur **eine Version der Bearbeitung des Lern-Themas** (Unimethodik).
6. **Lern-Themen werden allen Lernenden zugleich angeboten** unabhängig von unterschiedlichen Lern-Voraussetzungen und Handlungs-Erfordernissen.
7. Lern-Themen werden zum von Lehrenden oder vom Lehr-Plan **vorbestimmten Zeitpunkt** am vorbestimmten Lern-Ort eingegeben.

## Konstruktions-Didaktik

8. Es werden nur **Kenntnis- und Fertigkeit-Lücken** in einem Lern-Thema bearbeitet. Es wird Unbekanntes gelernt oder Unvollständiges ergänzt.
9. Zu exemplarisch-praxisrelevanten Handlungs-Situationen und den damit verknüpften Lern-Themen wird eine Analyse der erforderlichen Kenntnis- und Fertigkeit-Voraussetzungen durchgeführt. Materialien zum selbstgesteuerten Lernen werden vollständig **bereitgestellt**. Lernende werden über Selbst- und Fremd-Einschätzung (Lern-Analyse, Assessment) an diese Materialien herangeführt.
10. **Lernende können jederzeit erforderliche Voraussetzungen aufsuchen** und lernen erst dann weiter, wenn die lernförderliche Basis steht (lernzielerreichendes Lernen). Lernende lernen in solchen Situationen, dass lebensbegleitendes Lernen jederzeit möglich ist.
11. **Fehlende Voraussetzungen können erarbeitet werden während der regulären Lern-Zeiten** in Phasen selbstgesteuerten Lernens anhand dafür geeigneter Lern-Materialien mit unterstützender Lern-Prozess-Begleitung durch die von Stoff-Vermittlung entlasteten Lehrenden.
12. Wenn Lernende sich die Kenntnisse zu einem Lern-Thema aneignet haben, werden ihnen **mehrere Möglichkeiten** eröffnet, **weiter zu lernen**. Sie können ihr Wissen an andere weitergeben (Lernen durch Lehren), ergänzen (Spezialwissen), in abgestuft ähnlichen Handlungs-Situationen nutzen (Anwendung, Transfer) oder sich neues Wissen selbstgesteuert erarbeiten.

## Instruktions-Didaktik

8. Angeboten wird **das gesamte Lern-Thema** unabhängig von den unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen.
9. Zu jedem Praxis-Feld werden Bildungs-Pläne und Rahmen-Richtlinien entwickelt, in denen Lern-Themen verortet und verordnet werden. **Nachweislich angebotene Lern-Themen werden als gelernt vorausgesetzt**. Sollte ein Lern-Thema nicht hinreichend gelernt worden sein, ist es Sache der Lernenden, sich diese Voraussetzungen irgendwann und irgendwie autodidaktisch zu erarbeiten.
10. **Lernende müssen auch ohne erforderliche Lern-Voraussetzungen weiterlernen**, auch wenn sie deshalb nichts mehr verstehen und auch nicht wirksam lernen können. Lernende lernen in solchen Situationen, sich mit der Frustration des Nicht-Lernens zu arrangieren.
11. Bisweilen wird **zur Aufarbeitung der fehlenden Voraussetzungen zusätzlicher Förderunterricht** angeboten. Dies stellt eine weitere zeitliche und psychische Belastung der ohnehin schon durch Lern-Defizite belasteten Lernenden dar.
12. Lernende müssen auch dann passiv-rezeptiv am Lern-Ort verweilen, wenn sie zu einem bestimmten Lern-Thema die erforderliche Erfahrungs-, Wissens-, Verhaltens- und Fertigkeit-Basis mitbringen. **Lernende müssen also trotz vorhandener Lern-Voraussetzungen weiterlernen**. Diese Situation führt zu Frustration durch Langeweile und Verkindlichung.



## Konstruktions-Didaktik

13. Lernen ist überwiegend ein Prozess von **Forschung, Entdeckung und Entwicklung**.
14. Kompetenz entwickelt sich durch **Austausch und Koordinierung von Erfahrungen**, Erkenntnissen und Qualitäts-Ansprüchen von Lehrenden und Lernenden.
15. Im Vordergrund steht die **Aneignung von personalen Kompetenzen** als Vorbereitung auf kompetentes **Handeln** in privater, gesellschaftlicher und beruflicher Praxis. Relevant werden Lern-Inhalte, die sich als nützlich für kompetentes Handeln in der **Praxis** erweisen.
16. Es geht um **Entwicklung von Frage-Stellungen** durch Lernende und deren individuelle wie kooperative Beantwortung.
17. Lernende bemühen sich mit beratender Unterstützung durch Lehrende um eine Optimierung individueller und gemeinsamer **Lern-Prozesse**. Dies erfordert weitgehende Offenheit gegenüber individuellen wie gemeinsamen Lern-Strategien und Lern-Ergebnissen.
18. **Lernende bestimmen** in erster Linie individuell und kooperativ ihre jeweiligen **Qualitäts- und Leistungs-Kriterien** und setzen diese um.
19. Im Vordergrund der Lernbewertung steht der **Lern-Fortschritt jeder lernenden Person**, also der Vergleich mit sich selbst, wobei die Lern- und Sozialtyp-Angemessenheit des Lern-Vorgehens mitreflektiert wird.

## Instruktions-Didaktik

13. Lernen ist überwiegend ein Prozess des **Annehmens, Verstehens und Behaltens**.
14. Es wird von den Lernenden ein überwiegend **fester Kanon an Wissens- und Fertigkeiten-Anforderungen** fach- oder lernfeldsystematisch abgearbeitet.
15. Im Vordergrund steht der **Erwerb von formalen Qualifikationen** im Zusammenhang mit der Vorbereitung auf die Wiedergabe von nachprüfbar und zertifizierbarem **Wissen**. Dadurch werden vorwiegend solche Lern-Inhalte relevant, die leicht und unanfechtbar **abzuprüfen** sind.
16. Es geht um erwartete **Antworten** von Lernenden **auf Fragen**, die von Lehrenden und Lehr-Plänen vorgegeben werden.
17. Lehrende formulieren feste Erwartungen hinsichtlich Quantität und Qualität der **Lern-Ergebnisse**. Die kontinuierliche kooperative Verbesserung der Qualität individueller und gemeinsamer Lern-Prozesse wird weitgehend vernachlässigt.
18. Überwiegend geben Lehrende **Qualitäts- und Leistungs-Kriterien** vor, die von Lernenden umgesetzt werden müssen.
19. Im Vordergrund der Lern-Bewertung steht die **Standardisierung der Lern-Leistung**, also der Vergleich mit der Lern-Gruppe, dem Lern-Jahrgang oder sonstigen Durchschnitts-Normen.

## Konstruktions-Didaktik

20. Im Mittelpunkt stehen **Lern-Bereitschaft** (die intrinsische oder Selbst-Motivation) und **Lern-Fähigkeit** und damit die Lernenden. Es wird nach gemeinsamen nützlichen Aufgaben und Ziel-Setzungen (Lern- oder Handlungs-Ziele) gesucht, die dann besonders lernförderlich sind, wenn sie für Lehrende und Lernende gleichermaßen interessant und neu sind.
21. Hauptziel der Bildungs-Bemühungen ist die Befähigung zum prozess-, situations- und personenangemessenen **Handeln** und der Erwerb von (Handlungs-) **Kompetenz**.
22. Situationsangemessenes Handeln kann eingeübt werden, wenn **Handlungs-Szenarien** die volle **Komplexität der Real-Handlungs-Situation** aufweisen, jedoch die Handlungs-Konsequenzen dosiert sind. Parallel zu komplexen Probe-Handlungs-Situationen wird das gesamte erforderliche Wissen nach Bedarf vermittelt und bereitgestellt.
23. Die **Lehr-Lern-Arrangements** sind (**teil-**) **offen** und beziehen systematisch auch außerinstitutionelle alltägliche Lern-Erfahrungen der Lernenden ein.
24. Es werden die tatsächlich erheblichen **Unterschiede** zwischen den Lernenden in Aufnahme und Verarbeitung der Lern-Angebote von den Lehrenden als Tatsache akzeptiert, so dass alle auf ihren **besonderen Lern-Wegen** unterstützt werden (**Differenzierung** von Lern-Zeiten, Lern-Wegen und Lern-Mengen).

## Instruktions-Didaktik

20. Im Mittelpunkt steht der **Lehr-Plan** (der Stoff-Zeit-Plan oder die Lehr-Inhalte und Lehr-Ziele) und damit das zu Lernende. Es werden in erster Linie vorgegebene, Lehrende und Lernende gleichermaßen verpflichtende Lehr-Pläne (Lehr-Ziele) abgearbeitet. Diese Vorgaben sind häufig ohne Bezug zu Lern-Wünschen und Lebens-Bedingungen der Lernenden.
21. Hauptziel der Bildungs-Bemühungen ist die Anhäufung von reproduzierbarem **Wissen** und der Erwerb von anerkannten und formal zertifizierten **Qualifikationen**.
22. Wissen kann besser erworben werden, wenn es in **Fächer** aufgespalten und in Form von **Stoff-Zeit-Plänen** portioniert wird. Wenn Menschen Schwierigkeiten mit dem Lernen haben, werden die Wissens-Portionen reduziert, noch kleiner zerteilt und deren Vermittlung über einen längeren Zeitraum ausgedehnt.
23. Die **Lehr-Lern-Arrangements** sind weitgehend **geschlossen** und auf die besonderen Bedingungen institutionellen Lernens zugeschnitten.
24. Es werden mögliche **Gemeinsamkeiten** (Ähnlichkeiten) der Lernenden bei Aufnahme und Verarbeitung des Lehr-Stoffes in den Vordergrund des Lehr-Vorgehens gerückt, so dass scheinbar alle auf **gleichen Lern-Wegen** belehrt werden können (**Gleichschaltung** von Lern-Zeiten, Lern-Wegen und Lern-Mengen).

## Konstruktions-Didaktik

25. Das Lern-Vorgehen entwickelt sich bei **Mit- bis Selbst-Planung** der Lern-Schritte durch allein arbeitende oder kooperierende Lernende selbst, wenn von diesen erwünscht mit beratender Unterstützung durch Lehrende.
26. **Lehrende und Lernende entwickeln gemeinsam Qualitäts-Kriterien** (Bewertungs-Maßstäbe) für Lern-Prozesse und Lern-Ergebnisse, wobei in erster Linie Lernende für sich allein oder gemeinsam im Lern-Team bestimmen, was sie als hinreichenden Lern-Erfolg werten wollen (von Minimal- bis Maximal-Qualität).
27. Eine Kontrolle des Lern-Erfolges erfolgt im Wesentlichen durch die Lernenden (**Selbst-Kontrolle** im Vordergrund). Ziel ist die Förderung der Fähigkeit zur hoffnungsvoll-realistischen Selbst-Einschätzung. Diesem Ziel dient die ergänzende Fremd-Kontrolle und Rückmeldung durch Mitlernende und Lehrende.
28. Die Einstellung der Lehrenden ist geprägt von der Grundannahme, dass **Wissen** (Kenntnis) erst **zu Bildung** wird **durch** dessen **Einsatz in** simulierten bis realen **Anwendungs-Zusammenhängen** (Es gibt nichts Gutes, außer man tut es).  
Interventionen der Lehrenden basieren auf der Erfahrungs-Tatsache, dass Handlungs-Kompetenz erst entsteht aus einer Mischung von Aneignungs-Interesse, beharrlicher Übung und kontinuierlicher Verbesserung entlang zunehmend verfeinerter Qualitäts-Kriterien.

## Instruktions-Didaktik

25. Das Lern-Vorgehen wird überwiegend durch die Lehrenden vorgeplant (**Fremd-Planung**, Planungs-Vorgaben). Eine Abweichung von dem Geplanten Vorgehen wird von den Lehrenden zumeist als Lehr-Störung erlebt.
26. **Lehrende geben** offen (explizit) oder heimlich (implizit) **Qualitäts-Kriterien** (Bewertungs-Maßstäbe) für Lern-Prozesse und Lern-Ergebnisse **vor**, wobei es fast ausschließlich in der Verantwortung der Lehrenden liegt, wie sie die Lern-Erfolge der Lernenden bewerten (von sehr gut bis ungenügend).
27. Eine Kontrolle des Lern-Erfolges erfolgt im Wesentlichen durch die Lehrenden (**Fremd-Kontrolle** im Vordergrund). Die Fähigkeit der Lernenden zur hoffnungsvoll-realistischen Selbst-Einschätzung ihrer Lern-Leistungen und ihres Lern-Fortschrittes wird auf diesem Wege kaum gefördert.
28. Das Bildungs-Ideal der Lehrenden ist geprägt durch die Vorstellung, dass allein schon die mehr oder weniger lange Zur-Verfügung-Haltung von **Wissen** (Kennen) im Gedächtnis-Speicher **ein Bildungs-Wert** an sich ist (Wissen ist Macht). Damit verbunden ist häufig die Lehr-Illusion, dass eine korrekte Wiederholung eines Lern-Stoffes in einer Prüfung (Klausur) gleichgesetzt werden kann mit Handlungs-Kompetenz, dass also formale Qualifikation und reale Kompetenz sich entsprechen.

## Konstruktions-Didaktik

29. Die Handlungen der Lehrenden sind geprägt von der realistischen Erfahrung-Tatsache, dass man **Menschen** gegen ihren Willen **nicht belehren** kann, sondern zwischen Lehren und Lernen erst ein Zusammenhang entsteht durch Bereitschaft der Lernenden, sich dem Angebot zu öffnen, verbunden mit der Fähigkeit, sich das Lern-Angebot anzueignen.
30. Das Menschen-Bild der Lehrenden ist allgemein orientiert am **Vertrauen** in Bereitschaft und Fähigkeit der meisten Lernenden, mit entsprechender Anleitung und Unterstützung für ihre Interessen und Ziele aktiv zu werden (**optimistisch-hoffnungsvolles Menschen-Bild**).
31. Ideen der Unterschiedlichkeit, der grundsätzlichen Selbst-Steuerung lernender Menschen über Selbst-Motivation und Lern-Widerstände verbunden mit einer Bereitstellung von differenzierenden und nachgefragten Wissens-Angeboten in komplexen Handlungs-Situationen sind Ausdruck postindustriellen Denkens in einer sozialen **Dienstleistungs-, Bildungs- und Bewusstseins-Kultur**.

## Instruktions-Didaktik

29. Die Einstellung der Lehrenden ist geprägt von der illusorischen und kräftezehrenden Hoffnung, dass man Menschen dazu bringen kann zu lernen. **Gut gelehrt** (also mit viel persönlichem und fachlichem Engagement) und/oder **mit Druck gelehrt** (Drohung mit Nichtvergabe von Zertifikaten) erscheint demnach als **fast gelernt**.
30. Das Menschen-Bild der Lehrenden ist im vorwiegend orientiert am **Misstrauen** gegenüber der Bereitschaft und Fähigkeit der meisten Lernenden, eigenständig und kooperativ zu lernen, selbst wenn sie dazu systematisch angeleitet werden (**pessimistisch-resignatives Menschen-Bild**).
31. Ideen der prinzipiellen Bau-Gleichheit aller Lernenden, der Machbarkeit von Lernen durch raffiniert-druckvolles Lehren als psychologische Manipulation verbunden mit gegenständlicher Handhabung des Wissens, das man beliebig zerteilen kann, sind Ausdruck materialistischen Denkens in einer profitorientierten **Agrar-, Industrie- und Massenkonsum-Kultur**.



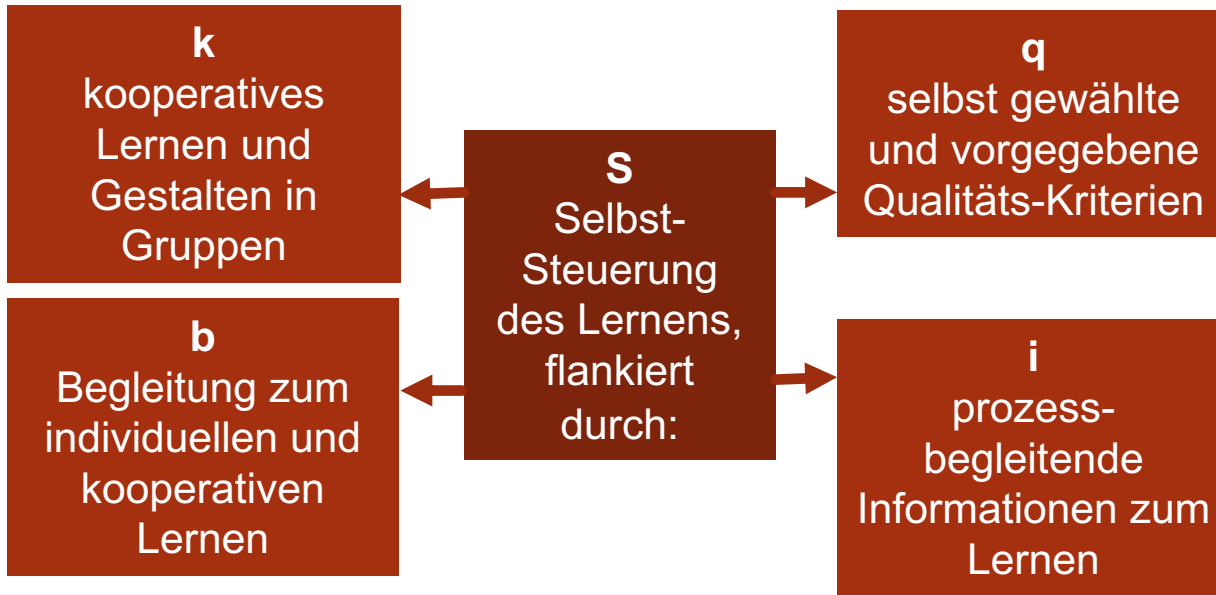
# Selbstgesteuertes Lernen (SL)

- Differenzierung durch selbstgesteuertes Lernen
- Handlungs-Konzept: kq-S-ib
- S wie Selbst-Steuerung
- k wie kooperative Selbst-Steuerung
- q wie qualitätskriteriengeleitete Selbst-Steuerung
- i wie informationsgestützte Selbst-Steuerung
- b wie begleitgestützte Selbst-Steuerung

# Differenzierung durch selbstgesteuertes Lernen

- Selbst-Steuerung des Lernens ist eine notwendige Voraussetzung für eine neurobiologisch, lernanthropologisch und lernpsychologisch angemessene und wirksame Individualisierung und Differenzierung des unterschiedsgerechten, diversifizierenden Lernens.
- Diese Selbst-Steuerung wurde bisher in der traditionellen Schul-Bildung und selten systematisch und wirksam erlernt, weil in weiten Bereichen des staatlichen Bildungs-Systems traditionelle Konzepte fremdgesteuerten, anweisungsbezogenen Lernens (Instruktions-Didaktik) praktiziert werden.
- Vor diesem Erfahrungs- und Gewohnheits-Hintergrund ist es eine wesentliche lernpsychologische Bedingung für den Erfolg eines Umorientierungs-Prozesses im Lern-Verhalten, dass eine Infantilisierung der Lernenden verhindert wird. Aus diesem Grund ist weitestgehend auf schulradierte Formen des Lernens zu verzichten.
- Eine radikale Entschulung des Lernens - die Wiedererkennungs-Effekte von Fremd-Bestimmung, Lehr-Lern-Hierarchie und willkürlicher Kritik unwahrscheinlich werden lässt - schafft die psychodynamischen Voraussetzungen für ein für die Entwicklung von Zukunfts-Kompetenz gefordertes selbstbestimmtes und selbstwertbewusstes lebensbegleitendes Lernen.
- Zur Verwirklichung eines didaktischen Handlungs-Konzeptes, das die Lernenden zu **selbstgesteuertem Lernen** hinführen soll, werden vier einander unterstützende Lehr-Lern-Methodiken bestimmt, nämlich
  - **k = kooperativ,**
  - **q = geleitet durch Qualitäts-Kriterien für Vorgehens-Prozesse und Ergebnisse,**
  - **i = informations-gestützt,**
  - **b = begleitet durch Lehrende,**die anthropologischen und lernpsychologischen Erkenntnissen gerecht werden und zugleich den Qualifikations-Anforderungen zukunftsorientierter Wissenschafts- und Wirtschafts-Betriebe entsprechen:

# Handlungs-Konzept (HK): kq-S-ib



Sich wechselseitig ergänzend ermöglichen die vier Aspekte zusammen genommen überhaupt erst selbstgesteuertes Lernen:

- **q** So führt Selbst-Steuerung ohne sachdienliche und transparente Qualitäts-Kriterien zur Beliebigkeit der Inhalts- und Methoden-Wahl. Man lernt dann zwar, was und wie man will, aber nicht unbedingt das und so, wie es für die Integration in Arbeit, Beruf und Gesellschaft erforderlich, nützlich und wesentlich ist.
- **k** Andererseits fördert Selbst-Steuerung ohne Kooperations-Bezüge unerwünschte soziale Isolation. Je komplexer und variabler die Anforderungen im Beruf werden, desto mehr geht es darum, Jobs in Zusammenarbeit mit anderen zu bewältigen, sich als aktiver Teil eines Teams und schließlich einer lernenden Organisation insgesamt zu verstehen, also sich zugleich lehrend und lernend zu erfahren.
- **i** Selbst-Steuerung erfordert eine andere Art der Bereitstellung von Informationen: Sie sollten möglichst komplett für die zu lernenden Bereiche (Quantitäts-Aspekt) in möglichst guter Selbst-Lern-Qualität (Qualitäts-Aspekt) allen Lernenden zur Verfügung stehen (Bereitstellungs-Aspekt).

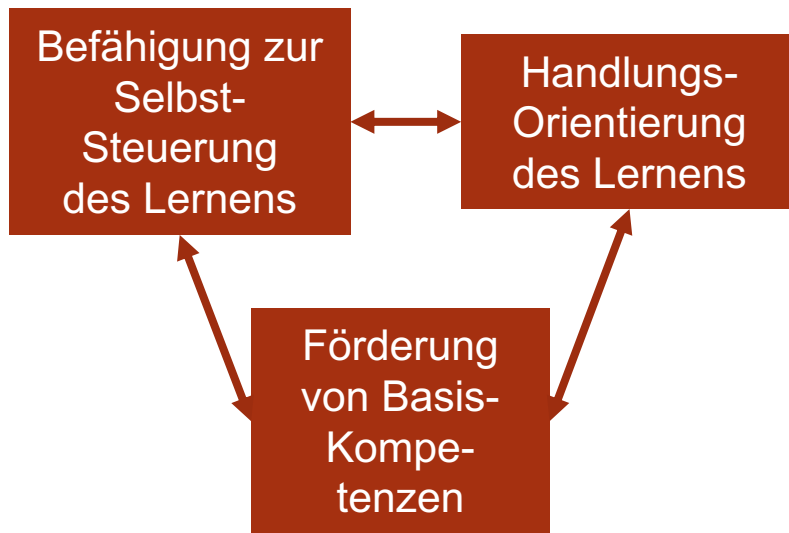
- **b** Die mit der Selbst-Steuerung häufig verbundene Über- oder Unterforderung der Lernenden kann eher verhindert werden, wenn sie begleitungs-gestützt erfolgt.
- **ib** Gezielte Lern-, Fach-, Kooperations- und Lebens-Begleitung für einzelne wie für Lern-Teams ermöglicht zusammen mit Selbstlern-Medien-Systemen (Lern-Intranet, Lern-Karteien, Leit-Texte, Lehrgangs-Bibliotheken) und in Kurs-Angeboten aus aufeinander aufbauenden Qualifizierungs-Einheiten ein hohes Maß notwendiger Individualisierung, Differenzierung und zugleich Effektivierung des Lernens.

# S wie Selbst-Steuerung

- Selbst-Steuerung als Ziel-Vorgabe
- Selbst-Setzung von Zielen
- Begabungs- und Interessen-Ausprägungen
- Begleitung und Begutachtung des Lern-Prozesses
- Denken und Informations-Verarbeitung
- Basis-Kompetenzen und Lehr-Lern-Atmosphäre



# Selbst-Steuerung als Ziel-Vorgabe



- Befähigung zur Selbst-Steuerung des Lernens ist neben Handlungs-Orientierung und Förderung von Basis-Kompetenzen die dritte Zielvorgabe, an der die didaktische Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen zu orientieren ist.
- Kompetenz zum weitgehend selbstgesteuerten Lernen (kurz und unkorrekt: Selbst-Lern-Kompetenz, denn Lernen ist immer Selbst-Lernen) kann bei der überwiegenden Anzahl der Teilnehmer/-innen an Bildungs-Prozessen nicht vorausgesetzt werden, sondern muss selbst zum Qualifizierungs-Thema erhoben werden.
- Menschen lernen dann am wirksamsten (effizient und effektiv), wenn sie Lern- und Arbeits-Aufgaben selbstständig und kooperativ lösen.
- Es werden **alle vier psychosozialen Kern-Bedürfnisse** berührt:
  - Das **Lust-Gefühl**, das mit der Erfahrung des selbst – mit Anstrengung – hergestellten Lern-Erfolgs einhergeht, wirkt nachhaltiger im Hinblick auf die Stärkung der Lern-Motivation als jede Belohnung von außen (extrinsische Motivation).
  - Dieses Gefühl der Befriedigung stärkt das **Selbst-Wert-Gefühl** im Hinblick auf Lern-Prozesse und damit die intrinsische oder Selbst-Motivation.
  - Selbst-Motivations-Kompetenz ist die Basis für die Erfahrung von **Selbst-Wirksamkeit (Kontrolle)** und dauerhaftes lebensbegleitendes Lernen.
  - In den kooperativen Zusammenhängen kann auch das Bedürfnis nach **Zugehörigkeit (Bindung)** abgesättigt werden.

# Selbst-Setzung von Zielen

Eine wirksame, also effektive (zielgerichtete, Ergebnis-Erzielung) und effiziente (prozessgerichtete, Prozess-Optimierung als Aufwand-Minimierung bei Effekt-Erhöhung) Selbst-Steuerung von Lern-Prozessen kann gelernt werden durch systematische Förderung folgender Fähigkeiten:

## 1. Man setzt sich förderliche Lern-, Handlungs-, Leistungs- oder Entwicklungs-Ziele.

Diese Ziele sind dann mit hoher Wahrscheinlichkeit angemessen gesteckt,

- wenn ihnen eine konstruktiv-realistische Selbst- und Fremdeinschätzung zugrunde liegt. Diese Einschätzung reicht vom Nicht-Wissen und Nicht-Können (Einsicht in die Inkompetenz) über Anwendung des Wissen und Könnens unter geschützten Bedingungen (Probe-Handeln) bis hin zur Wissen-Anwendung unter normalen und schwierigen Bedingungen als Echthandeln.
- wenn in diese Einschätzung im Wesentlichen die individuellen Stärken, die besonderen **Begabungs- und Interessen-Ausprägungen** (sprachlich-linguistisch, logisch-mathematisch, musikalisch-rhythmisch, bildlich-räumlich, körperlich-kinästhetisch, naturalistisch, interpersonal, intrapersonal, existenziell-spirituell) einbezogen sind („Das kann ich schon oder kann ich schnell, sicher und gut! Das zu tun fällt mir leicht! Das lerne ich schnell!“).
- wenn die Schwächen („Das kann ich nicht oder nicht gut, sicher oder schnell genug! Das zu tun fällt mir schwer! Das zu lernen fällt mir schwer!“) insofern mit einbezogen werden, dass ihr Wirksamwerden nach Möglichkeit vermieden wird (Schwächen schwächen).
- wenn bei kooperativen Aufgaben neben den individuellen Stärken und Schwächen auch die kooperativen Stärken und Schwächen der Lerngruppe beachtet werden.
- wenn Ziele nicht zu klein gehalten sind, sondern nur mit gehöriger Anstrengung (Aufbau eines Leistungs-Anreizes) erreichbar sind.
- wenn Ziele in sach- und lernfortschrittsangemessenen Fristen erreichbar sind.
- wenn Ziele nicht zu eng gesetzt sind, so dass auch unerwartete positive Nebeneffekte einbezogen werden können.

# Begabungs- und Interessen-Ausprägungen (nach Gardner)

- **Sprachlich-linguistische Begabungen und Interessen**  
Sensibilität für die gesprochene und die geschriebene Sprache; Fähigkeit, Sprachen zu lernen; Fähigkeit, Sprache zu bestimmten Zwecken zu gebrauchen.
- **Logisch-mathematische Begabungen und Interessen**  
Fähigkeit, Probleme logisch zu analysieren, mathematische Operationen durchzuführen und wissenschaftliche Fragen zu untersuchen.
- **Musikalisch-rhythmische Begabungen und Interessen**  
Begabung zum Musizieren, zum Komponieren und Sinn für die musikalischen Prinzipien.
- **Bildlich-räumliche Begabungen und Interessen**  
theoretischer und praktischer Sinn einerseits für die Strukturen großer Räume, andererseits aber auch für das Erfassen der enger begrenzten Raumfelder,
- **Körperlich-kinästhetische Begabungen und Interessen**  
Potenzial, den Körper und einzelne Körper-Teile (wie Hand oder Mund) zur Problem-Lösung oder zur Gestaltung von Produkten einzusetzen.
- **Naturalistische Begabungen und Interessen**  
Fähigkeit zu beobachten, zu unterscheiden, zu erkennen, sowie eine Sensibilität für Naturphänomene zu entwickeln.
- **Interpersonale Begabungen und Interessen (auch Sozial-Intelligenz)**  
Fähigkeit, auch unausgesprochene Motive, Gefühle und Absichten anderer Menschen nachempfindend zu verstehen (vergleichbar mit Empathie) und deren Stimmungen und Emotionen zu beeinflussen. Diese Fähigkeit ist eine wesentliche Voraussetzung für den erfolgreichen Umgang mit anderen Menschen.
- **Intrapersonelle Begabungen und Interessen (auch Emotional-Intelligenz)**  
Fähigkeit, die eigenen Gefühle, Stimmungen, Schwächen, Antriebe und Motive zu verstehen und zu beeinflussen. Diese Personen haben ein zutreffendes mentales Modell ihrer Persönlichkeit, das ihnen hilft, in verschiedenen Situationen die eigenen Verhaltensweisen zu antizipieren. Diese interne, auf Selbsterkenntnis beruhende Begabung verhilft Menschen zu richtigen Entscheidungen.
- **Existenzielle, philosophische oder spirituelle Begabungen und Interessen**  
Fähigkeit zur Beschäftigung mit grundlegenden Fragen der Existenz

# Begleitung und Begutachtung des Lern-Prozesses

## 2. Man begleitet Lern-Prozesse aufmerksam und lässt sie durch andere gezielt begleiten.

Das Prinzip der Lern-Prozess-Begleitung besteht in freundlicher Aufmerksamkeit (wohlwollender Achtsamkeit). Lern-Prozesse einschließlich des Lern- und Sozial-Verhaltens werden unter Verwendung prozessbezogener Qualitäts-Kriterien untersucht im Hinblick auf Fehler und Mängel in der Effektivität (Zielgerichtetheit) und Effizienz (Aufwand) des Vorgehens.

Diese Lern-Prozess-Begleitung erfolgt im Wesentlichen als kriteriengeleitete Selbst-Begleitung („Heute will ich besonders darauf achten, wie ich ...!“) mit dem Ziel der Verbesserung der Fähigkeiten zur konstruktiv-realistischen Selbst-Einschätzung und zur Bestimmung förderlicher Lern-, Handlungs-, Entwicklungs- und Leistungs-Ziele.

Ergänzt wird die Selbst-Begleitung durch kriteriengeleitete Fremd-Einschätzung verbunden mit konstruktiver Rückmeldung und Kritik. Dabei ist von besonderem Nutzen für die Lern-Entwicklung, wenn die Kriterien für die Fremd-Einschätzung von den einzuschätzenden Personen selbst vorgegeben werden („Achte bitte heute besonders darauf, wie ich...! Mich interessiert besonders, ob ich inzwischen nicht mehr... sondern schon ...!“).

## 3. Man begutachtet Lern-Ergebnisse kritisch-wohlwollend und lässt sie durch andere begutachten.

Es kann die Prozess-Qualität ein Wert an sich sein („Der Weg ist das Ziel.“). Aber zumeist geht es beim Lernen auch darum, vorzeigbare Resultate hervorzubringen.

Lern- und Gestaltungs-Ergebnisse werden unter Verwendung vorher festgelegter oder aber erst im Prozess entwickelter Qualitäts-Kriterien kritisch-wohlwollend betrachtet im Hinblick auf Fehler und Mängel, aber auch im Hinblick auf gelungene Aspekte und schließlich vielleicht noch auf zu verbessernde Eigenschaften („Das Bessere ist des Guten Feind!“).

Diese Begutachtung erfolgt erst einmal als Selbst-Gutachten („Inwieweit habe ich die vorgegebenen oder selbst bestimmten Qualitäts-Kriterien verwirklicht?“), dass im Sinne einer Perspektiv-Ergänzung durch rückgemeldete Gutachten anderer ergänzt wird.

# Denken und Informations-Verarbeitung

## 4. Man erwirbt Denk-Muster und Fertigkeiten zur Informations-Aufnahme und -Nutzung.

Selbstgesteuertes Lernen erfordert in erster Linie,

- zu erkennen, dass für das Verständnis eines Problems, für die erfolgreiche Problem-Klärung und Problem-Lösung oder sonstige Bearbeitung einer Aufgabe bestimmte sachdienliche Informationen (Wissen, Kenntnisse) fehlen („Was brauche ich an Denk- und Frage-Fähigkeit, um Probleme zu erkennen und zu verstehen?“ „Was brauche ich an Kenntnissen, um dieses Problem zu lösen.“),
- entsprechende Informationen von Expert/-innen zu erfragen („Woher und von wem kann ich mir Unterstützung holen?“ „Was meinen die Fach-Leute damit?“ „Was bedeuten diese Begriffe?“) und deren Antworten zu verstehen,
- sinnentnehmend und sinnklärend, aber auch medien- und ideologiekritisch („Aus welcher Interessen-Position heraus ist dieser Text verfasst.“ „Wozu will der(die) Autor(in) mich überreden , wovon überzeugen?“) Texte zu bearbeiten
- in Bibliotheken, Archiven und E-Netz-Werken sachdienliche Informationen zu recherchieren,
- diese gesammelten Informationen geordnet zusammenzustellen, problem- und aufgabenbezogen aufzubereiten und anderen zur weiteren Arbeit damit zur Verfügung zu stellen, möglicherweise verbunden mit einer Erläuterung des Recherchierten (Lernen durch Lehren)
- diese Informationen zu nutzen zur Bewältigung der vorliegenden Lern- und Gestaltungs-Aufgaben und zur Optimierung oder Innovation von Lern- und Kooperations-Prozessen.

Um diese Anforderungen erfüllen zu können, müssen erforderliche Denk-Muster und Fertigkeiten einschließlich des Gebrauchs hilfreicher Werkzeuge diszipliniert, beharrlich und angemessen dosiert – also nicht unter- oder überfordernd – erarbeitet werden.

# Basis-Kompetenzen und Lehr-Lern-Atmosphäre

## 5. Insbesondere der Erwerb von Teil-Kompetenzen aus dem Bereich der Basis-Kompetenzen (Schlüssel-Qualifikationen) wie

- realistische Selbst- und Fremd-Einschätzung sowie
- konstruktiver Umgang mit sich und
- konstruktiver Umgang mit anderen Gruppen-Mitgliedern,
- logisch-analytisches Denken
- aber auch kreativ-synthetisches Denken und
- kritisch-selbständige Aktivität und besonders
- Entscheidungs-Kompetenz

werden eher in einem Lehr-Lern-Prozess gefördert, in dessen Mittelpunkt die weitgehende kooperative Selbst-Steuerung des Lern-Vorgehens durch die Lernenden selbst steht.

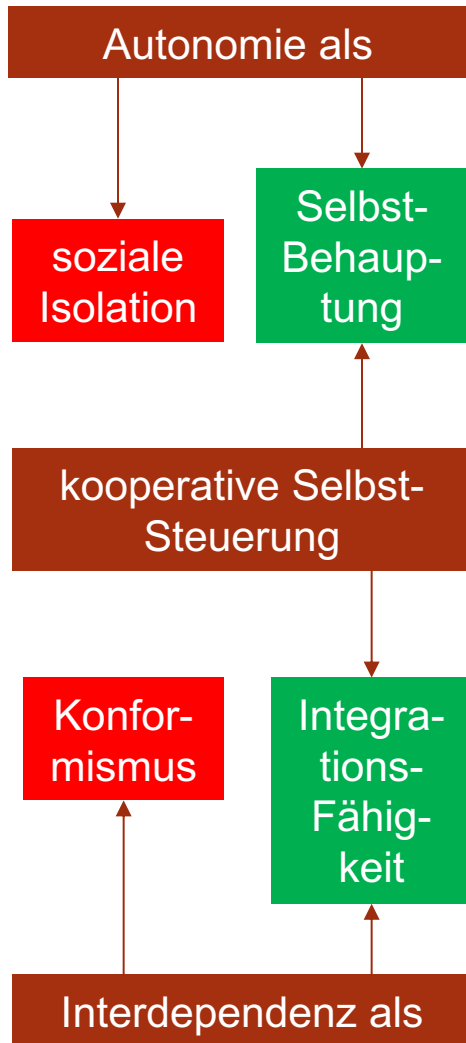
## 6. Zur Förderung selbstgesteuerten Lernens sollte eine Lehr-Lern-Atmosphäre geschaffen werden, die geprägt ist von

- Lern-Offenheit, Neufreude bis hin zur Begeisterung und Experimentier-Bereitschaft,
- Transparenz, Humanität, Attraktivität und Zukunfts-Relevanz der Qualitäts-Anforderungen,
- freundlich-aufmerksamen Umgang mit Fehlern (qualitative Fehler-Analyse) und Mängeln,
- Freundlichkeit, Ehrlichkeit und Respekt sich selbst und anderen gegenüber,
- Beharrlichkeit, Frustrations-Toleranz, Anstrengungs- und Konzentrations-Bereitschaft,
- Kritikoffenheit (als konstruktive Kritik-Einforderung und Kritik-Verarbeitung wie wohlwollendes und verletzungsminderndes Kritisieren), Kreativität (Gestaltungs-Kraft) und Innovation, Betonung des Gelingenden und Produktivität,
- wechselseitigem Vertrauen und unterstützender Zumutung („Das kriegst du sicher hin, weil du...“) und
- Konsens-Bereitschaft bei Achtung individueller Besonderheiten.

# k wie kooperative Selbst-Steuerung

- Soziales Lernen zwischen Autonomie und Interdependenz
- Dialektik in Gruppen-Prozessen 1 – 5
- Dialektik in Gruppen-Prozessen 6 – 10
- Aspekte-Dynamik 1
- Aspekte-Dynamik 2
- Handlungs-Muster in Gruppen 1 – 9
- Handlungs-Muster in Gruppen 10 – 19
- Was Team-Mitglieder zur Kooperation beitragen können
- Gruppen-Signale beachten 1 – 9
- Gruppen-Signale beachten 10 – 18
- Gruppen-Signale beachten 19 – 25
- Mein Beitrag zur Zusammenarbeit

# Soziales Lernen zwischen Autonomie und Interdependenz



- Selbstgesteuertes Lernen ist nicht als isoliertes Lernen gedacht. Es geht vielmehr darum, in den Mittelpunkt die kollegiale Kooperation der Lernenden zu stellen, deren Bereitschaft und Fähigkeit zum eigeninitiativen Lernen und Andere-Lehren, zur wechselseitigen Unterstützung beim Lernen gefördert wird. Selbstgesteuertes Lernen erfolgt demnach im Wesentlichen teambezogen.
- Es geht darum, beim Lernen sowohl seine individuelle (Lern-) Methoden-Kompetenz als auch seine teambezogene Sozial-Kompetenz zu erweitern.
- In der Mitte zwischen Isolation (Autonomie) und konformistischer Verschmelzung (Konfluenz) formt sich das Konzept kooperativer Selbstorganisation und Selbststeuerung beim Lernen und Arbeiten. Einzelne Personen (Ich, Individuum) und die Gruppe oder Gemeinschaft (Wir, Kollektiv) sind nicht im Kampf gegeneinander, in der Entweder-oder-Position, sondern streben vor dem Hintergrund eines Wertekonsenses (Mindestqualitätskonsens) eine dynamische Balance an, in der
  - Selbstkundgabe, Selbstbehauptung und individuelle Entfaltung (Identität, Differenz) ebenso viel Bedeutung haben wie
  - Gruppenkonsens, wechselseitige Bezugnahme und Zuhören verbunden mit dem Ausbau der Gemeinsamkeiten (Kohäsion als Zusammenhalt, Lokomotion als gemeinsame Standpunkt-, Ziel- und Wegbestimmung).
- Menschen brauchen für produktive Kooperation
  - ein Sozialklima aus Offenheit und Vertrauen, Konflikt- und Klärungsbereitschaft,
  - attraktive Qualitätskriterien, an denen sie ihre Gemeinsamkeit ausrichten können,
  - eine gemeinsame Aufgabe, über die in wesentlichen Qualitätsfragen Konsens besteht,
  - die Möglichkeit zum Funktionswechsel im Hinblick auf teamübergreifende Arbeiten
  - eine beratende Anleitung durch Fachleute/Entwicklungs-Begleitende, die sowohl den im Team Lernenden Irrtümer, Umwege, Fehler und damit einhergehende Frustrationen zumuten als auch unnötige Frustrationen vermeiden hilft.



# Dialektik in Gruppen-Prozessen 1 - 5

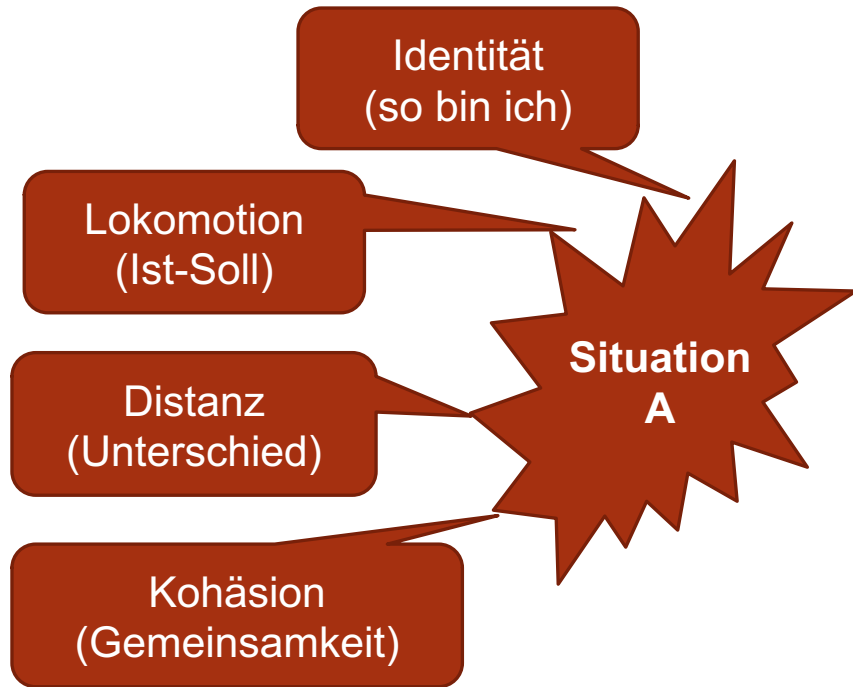
	<b>POLARITÄT Autonomie</b>	<b>Integration als dynamische Balance</b>	<b>POLARITÄT Interdependenz</b>
1	Freiheit: Eigenständigkeit in seinen Begrenzungen (Handlungs- Spiel-Räumen) beachten	Freiheit bei Zugehörigkeit, Eigenständigkeit in Geborgenheit	Zugehörigkeit: Abhängigkeit in seiner Wechselseitigkeit (aufeinander- angewiesen sein) beachten
2	Ich und Du und Du (Teil, Singularität, Einzigartigkeit, Autonomie)	Dynamisches System: Sich als Teilganzes (Holon) mit beiden Tendenzen verstehen können	Wir (Ganzes, Übersummativität, Bezogenheit, Vernetzung, Verflechtung)
3	Besonderheiten / Unterschiedlichkeiten / Spezielle Begabungen / Selbst-Verwirklichung	Produktive, kreative Nutzung der Unterschiede/ Balance: Nicht Implosion (zu wenig Besonderheit) noch Explosion (zu viel Besonderheit)	Gemeinsamkeiten / Übereinstimmungen / Einführung / harmonisches Miteinander
4	Distanz und Rückzug (Selbst-Kontakt)	Bedürfnisgerechtes Pendeln zwischen Selbst- und Mitwelt-Kontakt	Nähe und Begegnung (Mitwelt-Kontakt)
5	Abgrenzung / Privatheit / Intimität	Bedürfnisgerechte Intimität oder Öffnung	Öffnung / Öffentlichkeit / Transparenz

# Dialektik in Gruppen-Prozessen 6 - 8

	<b>POLARITÄT Autonomie</b>	<b>Integration</b>	<b>POLARITÄT Interdependenz</b>
6	Dissens / Widerspruch / Skepsis / Kontrolle / Eigensinnigkeit / Selbst-Behauptung / Minderheiten- oder Einzel- Positionen/ alternative Sicht-Weise und Werte	Konsens mit Minderheiten- Votum und Loyalität / Bereitschaft (Mut) und Fähigkeit zu Gefühls- und Bedürfnis-Einbringung, Kritik (Kriterien, Sortieren, Äußern, Annehmen), Konsens-Erarbeitung und konstruktiver Konflikt- Bearbeitung	Konsens / Zuspruch / Wohlmeinung / Vertrauen / Gemeinsinnigkeit / Gesamt-Verantwortung / Anpassung / mehrheits- oder leitungskonforme Sicht- Weise und Werte
7	Autonomie- und Trennungs- Fähigkeit / Selbst- Genügsamkeit / Freude am und Fähigkeit zum selbstfindenden Alleinsein	situations- und bedürfnisgerechte Balance von Integration (Zugehörigkeit) und kritischer Distanz (Selbst- Gehörigkeit)	Bindungs- und Beziehungs-Fähigkeit / Freude am und Fähigkeit zum intimen Miteinandersein
8	Initiative als (gewählter) Funktions-Träger, aber auch Verantwortungs-Abgabe und Macht-Verzicht	situations- und bedürfnisgerechte Balance von Aktivität (Initiative) und Passivität (Einlassen, geschehen lassen)	Loyalität mit Funktions- Trägern, aber auch Verantwortungs-und Macht-Übernahme

# Aspekte-Dynamik 1

KDG



Die Wahrscheinlichkeit des Gelingens von Gruppen-Prozessen wird erhöht, wenn gleichzeitig folgende Dynamik-Aspekte beachtet werden:

**1. Gemeinsamkeiten:**

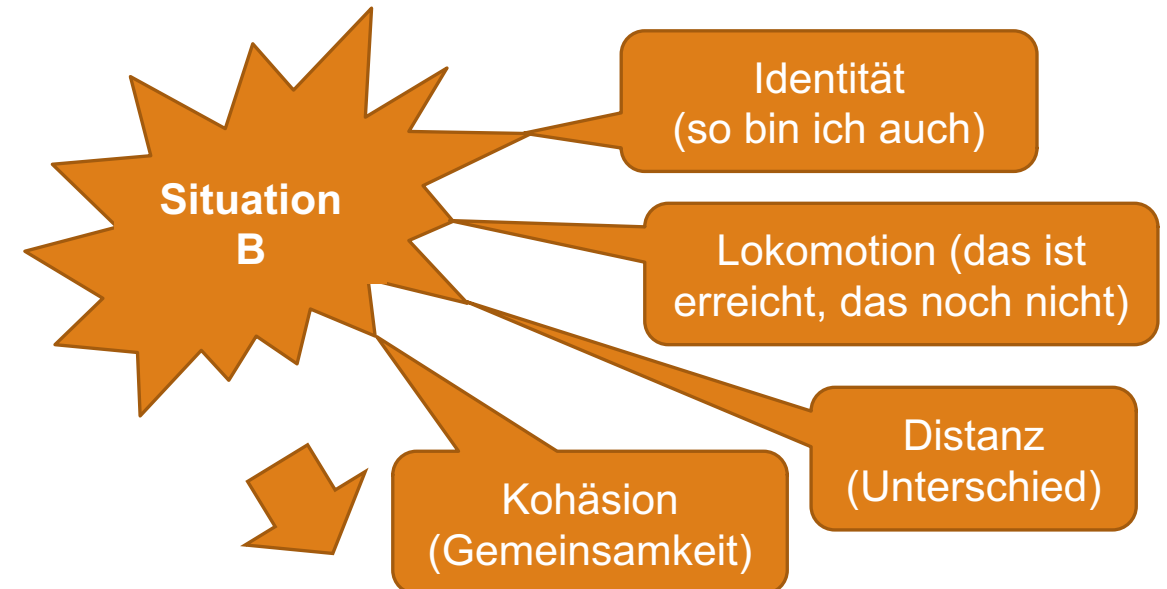
Kohäsion oder das WIR in der TZI, die emotionale Wert-Übereinstimmung und der Zusammenhalt in der Gruppe

**2. Unterschiede:**

Identität und Differenz oder das ICH in der TZI, die Wertschätzung und Beachtung der ganzen Person (Wer bist du?) der spezifischen Sicht-Weise und Meinung (Wie denkst und fühlst du?) jedes Individuums

**3. Ausgangs-Punkt-, Ziel-, Weg- und Kontext-Bestimmung:**

Lokomotion oder das ES und der GLOBE in der TZI, die gemeinsame Festlegung der Aufgabe und der Qualitäts-Kriterien für Prozesse und Ergebnisse unter Beachtung der Rahmen-Bedingungen



Das Team bestimmt den **Ausgangspunkt** seiner Arbeit (lokus), beschreibt in einer **Ist-Analyse** die gegenwärtige Wirklichkeit und erarbeitet sich unter Beachtung und Präzisierung verbindlicher Qualitäts-Vorgaben und der gemeinsamen Visionen eine **Bewegungs-Richtung** (motio), eine Ziel-Vereinbarung oder einen **Soll-Zustand**.

Die Team-Mitglieder legen Themen, Ziele (Es-Aspekt der TZI) und Projekte fest, die gemeinsam bearbeitet werden sollen, sowie Formen und Zeit, in der Aufgaben zu bearbeiten sind.

Alle Team-Mitglieder achten darauf, dass sich Ziel und Weg, Zweck und Mittel entsprechen, damit der gemeinsame Arbeits- und Lern-Prozess stimmig verlaufen kann.

Eine befriedigende vorläufige Antwort jedes und jeder einzelnen auf die Frage:

„**Wer bin *ich* für mich und für euch?**“ ist eine notwendige Voraussetzung dafür, dass aus einer Ansammlung von Menschen ein Team wird.

Wenn irgendetwas in der Kooperation schief läuft, ist mit hoher Wahrscheinlichkeit versäumt worden, Identitäts-Bildung und Kontakt im Team zu fördern.

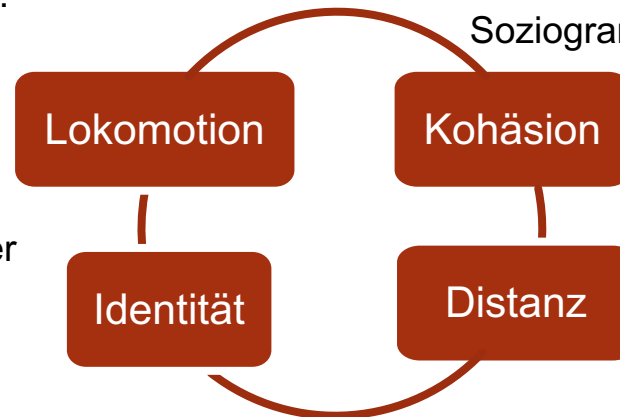
Im TZI-Dreieck von Ich-Wir-Es blieb demnach der Ich-Aspekt unbalanciert. Bevor die einzelnen sich auf das Risiko des Gruppen-Prozesses einlassen, müssen sie auf ihrem Stuhl abgesichert sein:

„*Ich* möchte als der oder die wahrgenommen werden!

*Ich* habe mich dargestellt und du hast, ihr habt mich wahrgenommen.“

Kohäsion wächst, wenn alle Team-Mitglieder die Verantwortung dafür tragen, dass die **verborgenen (impliziten) Wert- und Qualitäts-Entscheidungen zunehmend bewusster (explizit)**, diese im Hinblick auf ihren Nutzen und ihre Bedeutung für den Team-Arbeits-Prozess besprochen und den situativen, persönlichen und institutionellen Erfordernissen flexibel angepasst werden.

Kohäsion zusammen mit dem vierten Qualitäts-Aspekt Distanz kennzeichnet die vorläufige Beziehungs-Struktur der Gruppe, unter anderem aufzuhellen durch soziometrische Moment-Aufnahmen als Soziogramme oder Skulpturen: „Wer steht wem wie nah und wie fern?“ „Wer kann gegenwärtig mit wem wozu wie gut zusammenarbeiten?“



Die Qualität des gruppenspezifischen Prozesses lässt sich auch daran ablesen, wie viel Individualität sich die einzelnen erlauben und zugestanden bekommen:

Wie viel **Distanz**, wie viel **Raum**, wieviel **Unterschiedlichkeit** wird den einzelnen (den Ichs im Wir) ermöglicht?

Wie flexibel sind die Gruppen-Normen?

Wie deutlich wird die Wirklichkeit innerhalb und außerhalb des Teams wahrgenommen?

Nur wo Wahrnehmungs- und Meinungs-Unterschiede aktiv und kreativ einbezogen werden, kann sich ein tiefgehender und tragfähiger Konsens entwickeln.

# Handlungs-Muster in Gruppen 1 - 9

	<b>konstruktiv</b>	<b>statt</b>	<b>destruktiv</b>
1	Begründete eigene Meinung und Eintreten für sein besonderes Erleben (Perspektive, Werte)	statt	Konformismus (Einheits- bzw. Mehrheits-Meinung) und daran ausgerichtetes Erleben
2	Neufreudige und offene Sicht-Weisen mit Zweifel und Frage-Bereitschaft	statt	Position und Status stabilisierende Auswahl mit klaren, unhinterfragbaren Antworten
3	Gleichberechtigung, Dialog und Enthierarchisierung (Reversibilität, Austauschbarkeit der Seiten)	statt	Herrschaft, Gewalt und Narzissmus (Zwang zur Hierarchisierung, Irreversibilität der Beziehungen)
4	Aktivierung besonderer Entwicklungs-Potenziale aller Beteiligten und Beachtung wechselseitiger Ergänzung	statt	Leistungs-Konkurrenz, Kampf – auch unfair – um Spitzen-Position und Ausschluss der Unpassenden
5	tätigkeits- und kompetenzbezogene Führungs-/ Leitungs- und Mitarbeits-Funktionen und deren Wechsel	statt	Positions-Rivalität (Rudel) und starre Ordnungen (Hackordnung) ohne Kompetenz-Nachweis
6	Emanzipation von Autoritäten, auch von den verinnerlichten aus der Kindheit (Eltern-Kind-Gefälle)	statt	Autoritäts-Glaube- und Abhängigkeit ohne Beachtung der verinnerlichten Schemata (Muster)
7	Aufgreifen – für Klärung und Lösung sorgen – von Schwierigkeiten, Problemen und Konflikten, Krisen	statt	deren Vermeidung und Abwehr durch vorweggenommene (prästabilisierte) Harmonie
8	Integration abgelehnter Negativ- oder Schatten-Anteile durch verständnisvolle, freundliche Achtsamkeit	statt	(Schatten-) Projektion als Verschiebung der Schatten-Anteile auf andere, verbunden mit Misstrauen
9	Anerkennung und Integration bisher noch abgelehnter Positivanteile (Kompetenzen, Stärken, besondere Begabungen und Talente)	statt	(Wunsch-) Projektion und Neid/Misgunst als Verschiebung eigener Kompetenz- oder Begabungspotenziale auf andere

# Handlungs-Muster in Gruppen 10 - 19

	<b>konstruktiv</b>	<b>statt</b>	<b>destruktiv</b>
10	Erkundung und situations- wie personenangemessener Ausdruck von echten Gefühlen und Bedürfnissen	statt	Fassadenhaftigkeit, Gefühls- und Bedürfnis-Verleugnung, Abwehr durch Rationalisierung und Intellektualisierung
11	Experimentelles Vorgehen mit Irrtümern, Mängeln und Fehlern und dem sorgsamem Lernen daraus	statt	Fehler-Verleugnung, Unfähigkeit zu passiver Kritik (Kritik-Akzeptanz), Perfektionismus
12	Neufreude, experimentelle Offenheit und mutige Wandlungs-Bereitschaft	statt	Angst vor Veränderung, abgewehrt durch Ignoranz (Nicht-Wissen-Wollen) und Konservatismus
13	Differenzierung und zulassen von Besonderheit (wie, was, wer, wann, wo, warum und wozu genau)	statt	pauschalisierender Verallgemeinerung (alle, einmal ... immer, nie ... jemals, durchgehend)
14	Hervorhebung des Neuen und Guten/Gelingenden	statt	Schwerpunkt auf dem Misslingen (Schatten-Inflation)
15	Überkommene Ordnungen aufbrechende Kreativität und umsichtiger Optimismus	statt	(Zweck-) Pessimismus, Orientierung am Scheitern mit sich selbst erfüllenden Prophezeiungen
16	Übernahme von Initiative (ich will)	statt	aktive Ohnmacht (ich kann nicht)
17	Übernahme von Selbst-Verantwortung	statt	Opfer-Position
18	Einfordern und Unterstützung von Selbst-Verantwortung der anderen	statt	Retter-Position und Erhalt der Unmündigkeit der zu Rettenden/Opfer (Helfer-Syndrom)
19	Offenlegung der Bedenken, Zweifel, Unterschiede und deren konstruktive Nutzung	statt	Überdecken der Bedenken und Unterschiede durch pseudoharmonisierendes Ausgleichen

# Was Team-Mitglieder zur Kooperation beitragen können

1. Ich mache mir meine Beziehungs-Unsicherheit in der Gruppe und meine typischen Reaktionen darauf (z. B. Demonstration von Unsicherheit als sich kleinmachen und unterwerfen oder Übersicherheit als sich groß machen und unterdrücken) klar.
2. Ich akzeptiere einerseits meine Bedürfnisse nach Sicherheit und Geborgenheit in der Gruppe wie andererseits meine Bedürfnisse nach Individualität und Freiheit und den inneren und äußeren Konflikt, der aus diesen widersprüchlichen Tendenzen in mir erwachsen kann.
3. Ich erkenne an, dass die Berücksichtigung von Unterschiedlichkeiten in der Gruppe nicht ohne klärende und lösende Konflikte erreicht werden kann.
4. Ich sehe Konflikte als reinigende Gewitter an und bemühe mich darum, im aktuellen Konflikt kein Öl auf die Flammen zu gießen, sondern in erster Linie meine Gefühle (losgelöst von Machtansprüchen und Rechtfertigungen), Bedürfnisse (losgelöst von starren Befriedigungs-Strategien) und Wünsche (losgelöst von Durchsetzungs-Absichten) einzubringen.
5. Ich akzeptiere, dass meine Kooperations-Motivation nicht nur von den Zielen und Methoden, sondern auch von den Beziehungen zu Team-Mitgliedern und Begleitenden/Lehrenden sowie vom Lern- und Arbeits-Klima im Team wie in der Bildungs-Einrichtung beeinflusst wird.
6. Ich erkenne an, dass Vertrauens-Bildung in der Gruppe ein schwieriger Prozess ist, an dem jede(r) durch aktive Vertrauens-Vorgaben, durch einen risikobehafteten, aber nicht blinden oder naiven Vertrauens-Vorschuss mitwirken muss, denn Vertrauen stellt sich nicht von allein ein.
7. Dort, wo ich merke, dass ich meine Beziehungen (wie) zu anderen Personen klären sollte, damit es mit meiner Lern- und Arbeits-Motivation wieder bergauf gehen kann, weiche ich nicht auf die Sach-Ebene (was) aus. Dort, wo ich merke, dass ich in der Sache falsch liege, weiche ich nicht auf die Beziehungs-Ebene aus.

# Gruppen-Signale beachten 1 bis 9

	Signale für frustrierte Kooperations-Bedürfnisse	Signale für befriedigte Kooperations-Bedürfnisse
1	Rechthaberei, auf Standpunkt und Sicht-Weise beharren: Was ich sage, ist richtig. Was du sagst, ist falsch.	Akzeptanz der unterschiedlichen Sicht-Weisen: So kann man es auch sehen. Wie kommst du zu dieser Sicht?
2	Starre/unbegründete Positionen, heftiger Widerspruch gegen abweichende Ansichten und andauernder, verbitterter Streit	Bereitschaft zur Offenlegung/Begründung und Integration unterschiedlicher, sich nicht ausschließender Positionen
3	Andere abkanzeln, abwerten und lächerlich machen	Andere respektieren, anerkennen und wertschätzen
4	Andere auf Grundlage ungeklärter und nicht akzeptierter Kriterien kritisieren	Sich wechselseitig Unterstützung und Rückmeldung geben, Kriterien für Kritik transparent machen, akzeptieren und ggf. Konsens darüber herstellen
5	Misstrauische Abgrenzung und sich durchsetzen wollen	Sich auf andere verlassen, sich vertrauend anderen anschließen
6	Andere überhören, übergehen oder zurückweisen	Sich aufmerksam, vorurteilsgewahr und aktiv zuhören
7	Gruppen-Klima besteht aus fordernder passiver Erwartungshaltung	Gruppen-Klima ermuntert zu selbst-kritischer Eigen-Initiative und -Aktivität
8	Eigene Kompetenzen als bedeutsamer als die anderer herausheben	Sich von anderen mit ihren besonderen Fähigkeiten gern abhängig zeigen
9	Sich zurückziehen und persönlich heraushalten	Sich an gemeinsamen Entscheidungen aktiv beteiligen



# Gruppen-Signale beachten 10 bis 18

	Signale für frustrierte Kooperations-Bedürfnisse	Signale für befriedigte Kooperations-Bedürfnisse
10	Nur logisch erscheinende Argumente, aber keine Beziehungs-Gefühle und Gefühls-Äußerungen gelten lassen	Positive Gefühle und Vertrauen gegenüber anderen offen aussprechen, Denken und Fühlen einbeziehen
11	Gemeinsamkeiten verhindern durch Überbetonung der Differenzen und/oder Unterschiede leugnen bzw. als störend diffamieren	Gemeinsamkeiten aktiv herstellen und Unterschiedlichkeiten nach Möglichkeit kreativ und konstruktiv einbeziehen
12	Absprachen unterlaufen/sabotieren oder Absprachen im kleinen Kreis vorklären	Absprachen gemeinschaftlich treffen als verbindlich ansehen und einhalten
13	Zwang und Druck ausüben	Raum für Entscheidungen geben und überzeugen
14	Mehrheits-Entscheidungen herbei manipulieren und Minderheits-Vorstellungen übergehen	Minderheiten einbeziehen, Konsens und tragfähige Kompromisse erarbeiten
15	Ein Gruppen-Jargon und Verhaltens-Kodex mit Gebots-, Verbots- und Tabu-Bereichen hat sich durchgesetzt	Einzelne dürfen auf ihre Weise reden und ihre Alltags-Erfahrungen einbeziehen
16	Sich – auch jenseits der Worte – zuzuhören wird weder geschätzt noch geübt noch praktiziert	Einzelne dürfen auf ihre Weise zuhören und rückmelden, was sie wie verstehen und das Gemeinte erfragen
17	Abweichung von der (heimlichen) Gruppen-Norm wird negativ bewertet und mit Ausschluss bedroht	Besonders, einzigartig zu sein bei gleichzeitiger Konsens-Bereitschaft erscheint als gut und wünschenswert
18	Irrtümer, Fehler, Wissens-Defizite und Mängel werden vertuscht oder, soweit es die anderen und nicht die sich Macht nehmende Person selbst betrifft, bestraft	Alle haben das Recht, sich zu irren, nicht genau zu wissen und Fehler zu machen aber auch die Chance oder sogar Pflicht, daraus gemeinsam zu lernen

# Gruppen-Signale beachten 19 bis 25

	Signale für frustrierte Kooperations-Bedürfnisse	Signale für befriedigte Kooperations-Bedürfnisse
19	Die Gruppen-Atmosphäre ist bestimmt von Vertuschen, Umdeuten, Verleugnen, Schönreden und anderen Formen der Verlogenheit	Die Gruppen-Kultur ermutigt zur Echtheit, Ehrlichkeit, konstruktiven Rückmeldung und Kritik und Offenheit
20	Akzeptanz und Beachtung ist an die Einhaltung nicht diskutierbarer und änderbarer Regeln gebunden	In der Gruppen-Atmosphäre spüren alle, dass sie akzeptiert werden, auch wenn sie nicht mehrheitskonform sind
21	Geäußerte oder heimliche Erwartung, dass die Gruppe ohne Einzel- und Team-Kompetenz und konstruktives Zutun aller Mitglieder zur Ziel-Erreichung hinreichend funktioniert	Alle achten mit auf die dynamische Balance von Freiheit und Geborgenheit, von Einzelnen und Gruppe, von Unterschied und Gemeinsamkeit, von Können und Lernen
22	Angst-Verleugnung, Misstrauen und Risikoscheu oder riskantes Verhalten ohne Vorsicht und Rücksicht	Integration von Angst, aktive Vertrauens-Vorgaben und Risiko-Bereitschaft bei umsichtiger Planung
23	Konfrontation und Konflikt-Bearbeitung erfolgen einseitig, autoritär-hierarchisch und destruktiv	Liebevolle Konfrontation und konstruktive, gewaltfreie Konflikt-Bearbeitung sind erwünscht
24	Es werden Ziele und Inhalte ohne Rücksicht auf die Motivation (Einsicht, Interesse, Wille) und Befindlichkeit (Emotionalität, Beziehungs-Gefühl) der Beteiligten erarbeitet	Beziehungen (Missverständnisse, Unstimmigkeiten, Irritation der Gefühle, Sozial-Störungen, Konflikte) und Werte-Grundlagen (Wert-, Sinn- und Nutzen-Fragen) zu klären hat Vorrang
25	Rückmeldungen als Mitteilungen der wechselseitigen Wirkungen haben in der Zusammenarbeit keine Rolle zu spielen	Konstruktive Rückmeldung spielt eine entscheidende Rolle, so dass alle spüren können, dass sie beachtet und akzeptiert werden

# Mein Beitrag zur Zusammenarbeit

	<b>Zum Gelingen gemeinsamer Projekte trage ich bei, indem ich...</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
1	selbst initiativ werde zur Aufgabenklärung und Aufgabendurchführung und die Initiative anderer in diese Richtung unterstütze				
2	persönliche, also emotionale und soziale Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit umgehend und so konkret wie möglich anspreche				
3	sachlich-fachliche und fertigungsbezogene Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit umgehend und so konkret wie möglich anspreche				
4	die soziale Realität in der Gruppe (im Lern- und Arbeitsteam) erforsche und Tatsachen anerkenne				
5	bei scheinbar unüberwindlichen Schwierigkeiten in der Sache zur Erforschung von alternativen Lösungswegen ermuntere				
6	bei Schwierigkeiten gegebenenfalls auch eine Veränderung der Rahmenbedingungen anrege				
7	mir und anderen die Chancen verdeutliche, die in der Bewältigung der Schwierigkeiten liegen				
8	Misserfolge, Fehler und Mängel weder moralisierend noch verurteilend und Schuld zuweisend benenne				
9	meine Aufmerksamkeit auf gelungene Tätigkeiten und Teilerfolge (auf Neues und Gutes) richte				
10	die Aufmerksamkeit meiner Kooperationspartner*innen auf deren individuell wie unsere gemeinsam gelungenen Tätigkeiten und Teilerfolge (auf Neues und Gutes) zu richten versuche				
11	mir und ggf. auch anderen meine Lernerfahrungen und meinen Entwicklungsweg verdeutliche				
12	die Lernerfahrungen meiner Kooperationspartner*innen aus Fehlschlägen und Misserfolgen verdeutliche und sie bei der Wertschätzung dieser Erfahrungen unterstütze				
13	auch mittel- und langfristige Aspekte des Zusammenarbeitsprozesses berücksichtige und, wenn erforderlich, anspreche				
14	Tätigkeiten aus unterschiedlichen Bereichen einbeziehe und koordiniere oder auf diese Koordination mit achte, soweit dies zum Gelingen der Aufgabe erforderlich ist				

A = immer, durchgehend, stets, im Normalfall, zumeist...  
 B = manchmal, schon häufiger als früher, unter guten Bedingungen ja...  
 C = selten, ansatzweise, mit bestimmten Personen zusammen eher...  
 D = nie, noch gar nicht, bisher noch nicht, Notwendigkeit wird noch nicht anerkannt...



# q wie qualitätskriteriengeleitete Selbst-Steuerung

- Qualitäts-Kriterien
- Gelingen oder Misslingen?
- Zukunftsgerechtes Lernen
- Transparenz der Qualitäts- und Quantitäts-Kriterien
- Kriterien-Arten im Zusammenhang
- Kriterien für Prozess- und Ergebnis-Qualität
- Qualitative und quantitative Qualitäts-Kriterien
- Diskrepanzen
- Handlungs-Anforderungen und Handlungs-Kompetenzen
- Qualitative Diskrepanz-Analyse
- Analyse von Diskrepanzen
- Lern-Empfehlungen
- Lernförderdiagnostik
- Weder Über- noch Unterforderung
- Kompetenz und Qualitäts-Kriterien

# Qualitäts-Kriterien

prozess-  
bezogen

indivi-  
duell

Qualitäts-  
Kriterien

ergebnis-  
bezogen

gemein-  
sam

- Kooperatives, selbstgesteuertes Lernen erfolgt nicht ungezielt, sondern entlang expliziter Qualitäts-Kriterien für Lern-Prozesse und Lern-Ergebnisse, die herausgearbeitet werden durch Recherche gesellschaftlicher Praxis-Anforderungen und durch Analyse der Zukunfts-Wünsche von Lernenden. Zum selbstgesteuerten Lernen gehört also die über Erfahrung vermittelte Erarbeitung von Qualitäts- und Quantitäts-Kriterien für nützliches, sinnvolles, zukunftstaugliches Handeln.
- Durch Einbeziehung derartiger Kriterien zur Beurteilung von Lern- und Arbeits-Prozessen wie von Lern- und Arbeits-Ergebnissen wird kooperative – also unter einer gemeinsamen Ziel-Setzung gemeinsam durchgeführte – Selbst-Steuerung des Lernens und Arbeitens überhaupt erst möglich.
- Voraussetzung für weitgehend selbstgesteuertes Lernen in Bildungs-Einrichtungen ist die Entwicklung und Veröffentlichung gemeinsamer und individueller verbindlicher, handlungsausrichtender Qualitäts-Kriterien für Analyse und Verbesserung von Lern-Prozessen wie von Lern-Ergebnissen. Aufbauend auf der Bestimmung der Qualitäts-Bereiche können individuelle und allgemeingültige, prozess- und ergebnisbezogene Qualitäts-Kriterien für die unterschiedlichen Lern-Bereiche der Bildung bestimmt werden.
- Eine mit Hilfe von Qualitäts-Kriterien geleitete Selbst-Steuerung bedeutet,
  - Qualitäts-Bereiche und Qualitäts-Kriterien in zukunftsrelevanten Handlungs-Feldern zu erkunden und zu strukturieren,
  - aus den Lehr-Lern-Angeboten diejenigen Aufgaben-Stellungen aktiv auszuwählen, die dem jeweiligen Lern-Bestand und Lern-Typ der lernenden Person angemessen sind und effizient (mit geringem Aufwand) und effektiv (mit großer Zielgerichtetheit) an die Umsetzung der Qualitäts-Kriterien heranzuführen,
  - schrittweise durch vielfältige Lern-Selbst-Kontrollen und Formen der kooperativen Prozess-Auswertung die Lernenden zur konstruktiven Selbstbewertung zentraler Qualitäts-Aspekte ihrer Lern-Prozesse und Lern-Ergebnisse zu führen.

prozess-  
bezogen

indivi-  
duell

Qualitäts-  
Kriterien

ergebnis-  
bezogen

gemein-  
sam

- Kooperatives, selbstgesteuerte und selbstverantwortliche Aufgabenbearbeitung erfolgt also nicht ungezielt, sondern entlang expliziter Qualitätskriterien für Prozesse wie für Ergebnisse, die herausgearbeitet werden durch Recherche der Anforderungen Betroffener. Zur gemeinschaftlichen Selbstorganisation gehört also die über Erfahrung vermittelte Erarbeitung von Qualitäts- und Quantitätskriterien für nützliches, sinnvolles, zukunftstaugliches Handeln.
- Durch Einbeziehung derartiger Kriterien zur Beurteilung von Arbeitsprozessen wie von Arbeitsergebnissen wird kooperative – also unter einer gemeinsamen Zielsetzung gemeinsam durchgeführte – Selbststeuerung des Arbeitens überhaupt erst möglich.
- Erforderlich wird,
  - Qualitätsbereiche und Qualitätskriterien in gemeinschaftsrelevanten Handlungsfeldern zu erkunden und zu strukturieren,
  - schrittweise durch vielfältige Qualitätskontrollen und Formen der kooperativen Prozessauswertung die Projektbeteiligten zur konstruktiven Bewertung zentraler Qualitätsaspekte ihrer Prozesse und Ergebnisse zu führen.

# Gelingen oder Misslingen?

- Das Gehirn entwickelt sich durch die Erfahrung von Gelingen (Zielerreichung, Erfolg, Erkenntnis, Verstehen, Erfahrung von Selbst-Wirksamkeit) und Misslingen (Zielverfehlung, Misserfolg, Scheitern).
- Dabei sollten im Zusammenhang selbstgesteuerten Lernens die Qualitäts-Kriterien für Gelingen oder Misslingen für die Lernenden durchschaubar (nachvollziehbar, akzeptierbar) und für Lehrende wie Lernende verbindlich und transparent (gesetzt) sein.
- Nur so kann jede(r) Lernende seine/ihre Potenziale – die derzeitigen oder prinzipiellen Möglichkeiten (Stärken, Ressourcen, Begabungen, Talente) ebenso wie die derzeitigen oder prinzipiellen Grenzen (Schwächen, Unfähigkeiten, Mängel, Fehler) realistisch einschätzen lernen.
- ***Eine realistische und zugleich hoffnungsvolle*** („Das weiß und kann ich schon. Das weiß und kann ich derzeit noch gar nicht oder noch nicht hinreichend.“) ***Selbst-Einschätzung ist die Grundlage für Lern-Erfolge.***
- Erfolge („Was ist mir gelungen? Was fiel mir leicht?“) wie Misserfolge („Was ist mir misslungen? Was fiel mir schwer?“) beim Lernen und bei der Gestaltung von Projekten sollten sorgfältig analysiert werden.
- Für diese Analyse-Prozesse wurde das Handlungs-Konzept einer ***qualitativen Diskrepanz-Analyse verbunden mit Lern-Empfehlungen (quDALE)*** entwickelt.  
Die zentralen Aspekte dieses handlungsleitenden Didaktik-Konzeptes sollten
  - sowohl bei der Gestaltung von individuellen wie kooperativen Lern-Prozessen
  - als auch bei der Konstruktion von Lern-Materialien für selbstgesteuertes Lernen umgesetzt werden.

# Zukunftsgerechtes Lernen

Selbst-Steuerung des Lernens als Entscheidung für bestimmte

Lern-  
Inhalte

Erarbeitungs-  
Wege

Medien-  
Systeme

Kurs-  
Angebote

Lern-  
Begleitende

Lern-Lehr-  
Arrangements

Analyse von Qualitäts-Diskrepanzen während der Aufgaben-Bearbeitung (Meta-Kommunikation) und im Anschluss daran als gezielte Bestimmung von

Diskrepanz-  
Arten

Diskrepanz-  
Gründen

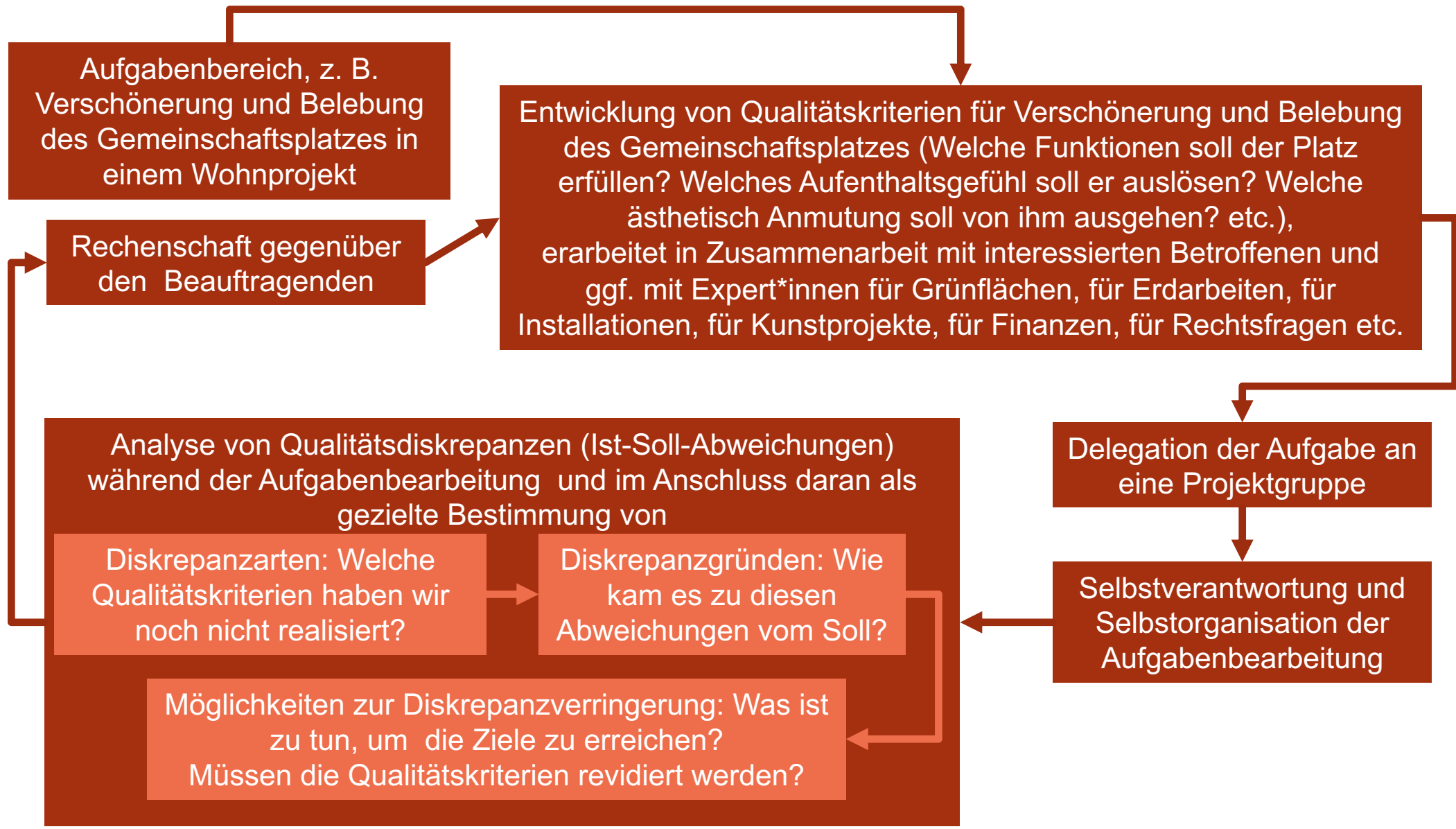
Möglichkeiten zur  
Diskrepanz-Verringerung

Entwicklung von Qualitäts-Kriterien für die Bearbeitung anwendungsbezogener, zukunftsrelevanter Aufgaben-Stellungen, erarbeitet in Zusammenarbeit mit den Lernenden bei Lern-Begleitung unter anderem durch Lehrende

Eine durch Qualitäts-Kriterien geleitete Selbst-Steuerung des Lernens definiert zukunftsgerechtes Lernen konstruktiv

- als Beteiligung der Lernenden an der Entscheidung für bestimmte Lern-Inhalte, Medien-Systeme, Kurse und Lern-Begleitende,
- zur Entwicklung und Umsetzung von relevanten Qualitäts-Kriterien
- im Zusammenhang mit qualitativen Analysen der Diskrepanzen (Fehler und Mängel, Effektivität und Effizienz) während der Aufgaben-Bearbeitung (Prozess-Bewusstheit) und im Anschluss daran (Ergebnis-Bewusstsein).





# Transparenz der Quantitäts- und Qualitäts-Kriterien

- Allem menschlichen Handeln liegen Bewertungen zugrunde. Man kann nicht nicht werten. Diese Bewertungen erfolgen zuweilen mit dem bewussten Verstand, dadurch dass einer Handlung bestimmte Wert-Maßstäbe oder Qualitäts-Kriterien zugrunde gelegt werden. Werden die Kriterien erfüllt, so folgt häufig eine positive Kritik (Lob, Anerkennung), werden sie nicht erfüllt, so folgt häufig eine negative Kritik (Tadel, Strafe). Zu kritisieren ist dabei eine emotional neutrale Handlung, denn sie bedeutet nichts anderes, als an eine Einstellung (Meinung, Erkenntnis) oder ein Verhalten (Handlung) einer Person bestimmte Qualitäts-Kriterien anzulegen.
- Bewertungen erfolgen jedoch zum größten Teil - zumeist wenig von Bewusstsein begleitet - als emotionale Reaktionen. Diese Reaktionen können darin bestehen,
  - dass man zurück weicht oder jemanden oder etwas zurück weist (als Ausdrucks-Formen negativer Kritik = sog. Aversions-Verhalten) oder
  - dass man sich annähert oder jemanden anlockt (als Ausdrucks-Formen positiver Kritik = sog. Appetenz-Verhalten).
- Bewertungen von Lehr-Lern-Prozessen laufen über die inneren Reaktionen der Lern-Motivation (Annäherung) oder des Lern-Widerstandes (Zurückweisung).
- Für die Förderung wirksamen Lernens stellt sich die Frage, wie mit Bewertungs-Kriterien, Kritik, Motivation und Widerstand konstruktiv umgegangen werden kann.
- Ein wichtiger Schritt in diese Richtung besteht darin, dass Lehrende und Lernende ihre Bewertungs-Kriterien offen legen. Werte- und Beurteilungs-Transparenz ist eine zentrale Voraussetzung sowohl für Vertrauens-Bildung als auch für Kooperation. Diese Schritte hin zur Transparenz der Qualitäts-Kriterien für Lern- und Gestaltungs-Anforderungen sind anfänglich nicht leicht zu gehen, da - wie oben bereits angedeutet - viele Bewertungen durch angenehme oder unangenehme Gefühle mit den dahinter verborgenen Erfahrungen gesteuert sind und deshalb nicht oder nicht vollständig ins Bewusstsein dringen.

# Kriterien-Arten im Zusammenhang

- Im Zusammenhang mit der Bewertung von Lern- und Arbeits-Aufgaben können zwei Typen von Bewertungs-Kriterien unterschieden werden: qualitative und quantitative Kriterien.

Bewertungs-Kriterien können sich zudem beziehen

- auf den Lern-Weg und Arbeits-Prozess (Wie) oder
- auf das Lern- und Arbeits-Ergebnis (Was).

Bewertungs-Kriterien	Lernweg und Arbeitsprozess	Lern- und Arbeitsergebnis
qualitative Kriterien	z. B.: Wie zufrieden waren die beteiligten Personen?	z. B.: Wie ästhetisch, interessant und verständlich ist das Schreiben?
quantitative Kriterien	z. B.: Wie lange dauerte Bearbeitung dieser Aufgabe?	z. B.: Wie viele Fehler welcher Art wurden bei wie viel Wörtern gemacht?

- Fehler, die nicht gemacht werden, und Mängel, der behoben sind, sind Zeichen für gestiegene Qualität einer Handlung oder eines Handlungs-Ergebnisses.  
Bewertungs-Kriterien können deshalb abgeleitet werden aus den vielfältigen Möglichkeiten, im Zusammenhang mit einer Aufgaben-Bearbeitung Fehler und Mängel oder Situationen von Ineffizienz und Ineffektivität im Vorgehen zu produzieren. Wirksame Bewertungs-Kriterien sensibilisieren gleichermaßen für Defizit-Bereiche (Schwächen) und Kompetenz-Bereiche (Stärken) beim Lernen und Arbeiten.
- Lernförderliche Bewertungs-Kriterien greifen Defizit-Bereiche auf und verwandeln (transformieren) sie in Lern-Empfehlungen.

# Kriterien für Prozess- und Ergebnis-Qualität

## Orientierung an Kriterien der Prozess-Qualität:

- **Einzelne:** Wie möchte und sollte ich mit mir umgehen, dass ich gern und wirksam lerne, gern lebe und mich selbst einschließlich Stärken und Schwächen, Fehlern und Talenten akzeptiere?
- **Lern- und Gestaltungs-Teams:** Wie wollen wir zusammen arbeiten, damit wir wahrscheinlich währenddessen und hinterher feststellen können, dass unsere Zusammenarbeit wirksam, zielführend und erfreulich war und uns insgesamt viel gebracht hat?
- **Schule:** Wie sollten wir unsere Bildungs-Prozesse gestalten, so dass die Lernenden so wirksam und freudvoll wie möglich lernen sich gut begleitet fühlen, gegebenenfalls unsere Schule an andere weiter empfehlen?

## Orientierung an den Kriterien der Ergebnis-Qualität:

- **Einzelne:** Was möchte ich auf der psychischen, der sozialen, kulturellen und materiellen Ebene im Leben erreichen, so dass ich an dessen Ende sagen kann, es hat sich gelohnt, hier gewesen zu sein?
- **Lern- und Gestaltungs-Teams:** Welche besonderen und attraktiven Eigenschaften sollen die Ergebnisse unserer Zusammenarbeit ausweisen?
- **Schule:** Wie sollten wir unsere Lehre, Lern-Begleitung, Medien-Bereitstellung, Lehr-Lern-Atmosphäre, Eltern-Arbeit, Lern-Architektur, Auftreten in der Gesellschaft z. B. im Stadtteil, Schul-Profil, Öffentlichkeits-Arbeit) gestalten, dass dieses alles Verantwortung für eine lebenswerte Zukunft widerspiegelt?

## **Qualitative Gestaltungskriterien**

- Verwirklichung vorgegebener oder selbst gewählter Standards (Normen, Regeln, Vorschriften) in Bezug auf Prozesse und Ergebnisse des Handelns
- Effektivität (Ziel-Erreichung)
- Erfüllung von Anforderungen, z. B. an
  - Funktionalität
  - Ästhetik
  - Situationsgerechtheit
  - Sachangemessenheit
  - Verständlichkeit
  - Einfachheit
  - Klarheit
  - Humanität
  - Haltbarkeit
  - Originalität
  - Zufriedenheit der Nutzer
  - Angemessenheit
  - Stimmigkeitim Zusammenhang mit einer Lern-, Lehr- oder Gestaltungs-Aufgabe

## **Quantitative oder Leistungskriterien**

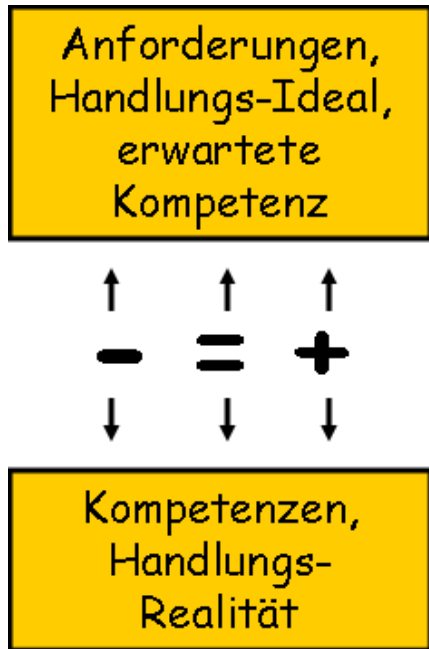
- Stückzahl einer bestimmten Art und Sorte
- Geschwindigkeit der korrekten Aufgaben-Bearbeitung
- Produktivität
- Effizienz (wirksamer Mittel-Einsatz)
- Menge der in einer bestimmten Zeit
  - produzierten Gegenstände
  - erbrachten Leistungen
  - vermiedenen Fehler und Mängel im Zusammenhang mit einer Lern- oder Gestaltungs-Aufgabe

## **Qualitative Gestaltungskriterien**

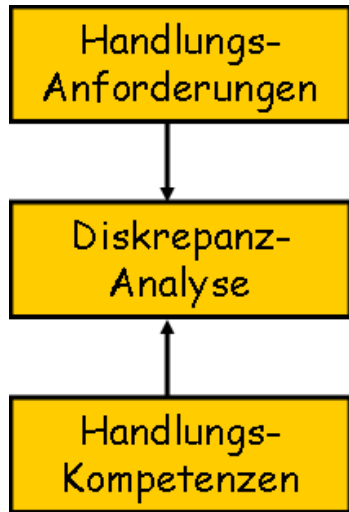
- Verwirklichung vorgegebener oder selbst gewählter Qualitätskriterien (Normen, Regeln, Vorschriften) in Bezug auf Prozesse und Ergebnisse des Handelns
- Effektivität (Zielerreichung)
- Erfüllung von Anforderungen, z. B. an
  - Funktionalität
  - Ästhetik
  - Situationsgerechtigkeit
  - Sachangemessenheit
  - Verständlichkeit
  - Einfachheit
  - Klarheit
  - Humanität
  - Haltbarkeit
  - Originalität
  - Zufriedenheit der Nutzer
  - Angemessenheit
  - Preis-Leistung

## **Quantitative oder Leistungskriterien**

- Stückzahl einer bestimmten Art und Sorte
- Geschwindigkeit der korrekten Aufgabenbearbeitung
- Produktivität
- Effizienz (wirksamer Mitteleinsatz)
- Menge der in einer bestimmten Zeit
  - produzierten Gegenstände
  - erbrachten Leistungen
  - vermiedenen Fehler und Mängel im Zusammenhang mit einer Gestaltungsaufgabe



- Warum Diskrepanz? Muss denn alles in der Didaktik wissenschaftlich klingen? Hätten es nicht auch Worte wie Lücke, Fehler, Abweichung, Mangel, Misserfolg, Defizit, Ineffizienz oder Ineffektivität getan?
- Gesucht wurde nach einem neutralen Begriff, mit dem verdeutlicht werden sollte, dass Lernende bei einer qualitativen Diskrepanz-Analyse die Lücken aufspüren, die sich zwischen ihren Qualitäts-Ansprüchen an eine Handlung und ihren derzeitigen Kompetenzen auftut. Wäre es da besser gewesen, diesen Vorgang als qualitative Lücken-Analyse zu bezeichnen? Wie wäre es mit dem Begriff „qualitative Fehler-Analyse“? Auch dieser Begriff stand in der engeren Wahl, weil der Begriff „Fehler“ ebenfalls eine Abweichung zwischen Qualitäts-Norm und erbrachter (Lern-) Leistung benennt. Nur leider sind Begriffe wie Fehler, Mangel und Defizit stark mit negativen Konnotationen (Bedeutungen) aufgeladen, auch wenn es inzwischen allerlei Artikel zum „Lob des Fehlers“ und zur Bedeutung der Möglichkeiten, Fehler machen zu dürfen, für Kreativitäts- und Selbstständigkeits-Förderung gibt. Wenn für Sie Begriffe wie Fehler oder Defizit keinen negativen Beigeschmack mehr haben, dann können Sie diese synonym zum Diskrepanz-Begriff verwenden, ansonsten sollten Sie vorerst bei „Diskrepanz“ bleiben.
- Ausgangspunkt der qualitativen Diskrepanz-Analyse sind Lern- und Gestaltungs-Aufgaben. Eine Handlung soll in einer bestimmten Zeit (Leistungs- oder Quantitäts-Aspekt) unter Berücksichtigung bestimmter Mindestanforderungen an Prozess und Ergebnis (Güte- oder Qualitäts-Aspekt) durchgeführt werden.



- Diskrepanzen, Fehler, Mängel sind keine absoluten Größen, sondern immer relative Angaben. Lern- und Arbeitshandlungen sind mangelbehaftet und fehlerhaft, ungünstig und unnützlich mit Bezug auf die zu ihrer Bewertung verwendeten Qualitäts-Kriterien oder Leistungs-Ansprüche (Quantitäts-Kriterien).
- In jeder Aktion können Handlungs-Realität – die erfahrene Kompetenz der handelnden Personen - und Handlungs-Ideal – die erwartete Kompetenz der Handelnden (als Minimal- oder Maximal-Qualitäts-Erwartungen) - zueinander in Beziehung gesetzt werden.

Drei prinzipielle Situationen entstehen:

1. Die Diskrepanz wird als gering erlebt. Anspruch und Kompetenz stimmen weitgehend überein. Die Handlungssituation wird von den Beteiligten als korrekt, passend, angemessen und stimmig eingeschätzt.
2. Die Diskrepanz wird als groß erlebt im Sinne einer Negativabweichung, so dass Kompetenz-Defizite (Mängel, Fehler, Versagen) offensichtlich werden. Forderungen nach Nachbesserung durch die Personen oder nach Ablösung der Personen können laut werden.
3. Die Diskrepanz wird als groß erlebt im Sinne einer Positivabweichung. Die Folge kann Bewunderung oder Neid sein.

Wenn Handlungs-Anforderungen (Handlungen mit Qualitäts-Kriterien) im Hinblick auf die zu ihrer Realisation erforderlichen Kompetenzen (Fertigkeiten im Werkzeugbereich, Umsetzung des einschlägigen Fach-Wissens, Lern-, Denk- und Sozial-Kompetenz, Nutzung des situations- und prozessangemessenen Allgemeinbildungs-Wissens) regelmäßig untersucht werden und aus diesen Untersuchungen angemessene Folgerungen für künftiges Handeln abgeleitet wird, entsteht **Kompetenz-Wissen**. Kompetenz-Wissen als konstruktiv-realistische Selbsteinschätzung des jeweiligen Standes des erforderlichen Handlungs-Vermögens ist *die* entscheidende Grundlage für lebensbegleitendes Lernen.

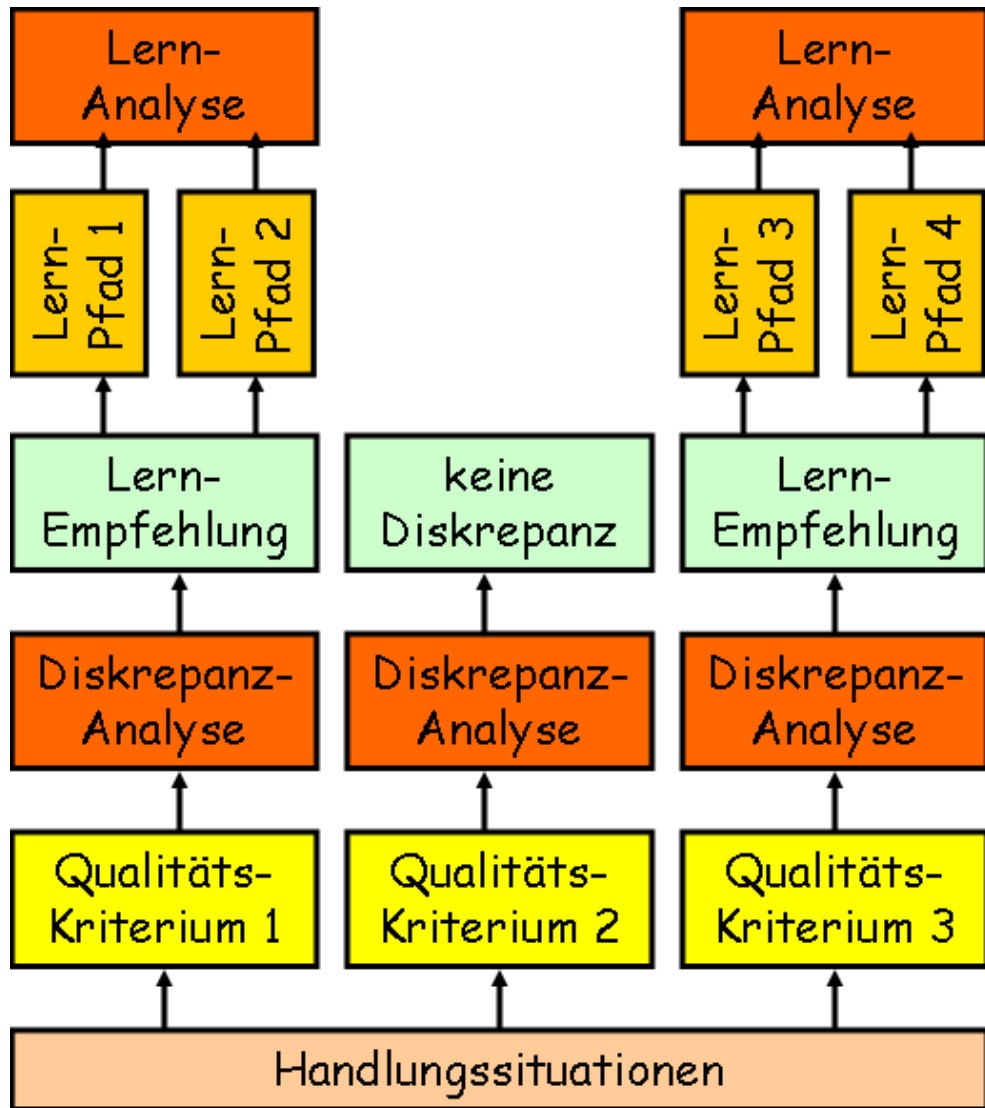


Man kann zwar auch das Verfahren der qualitativen Diskrepanz-Analyse auf reine Wissens-Szenarien anwenden (Wie viel weiß ich von dem, was ich für einen bestimmten Test wissen sollte?), aber von besonderem analytischem Interesse sind die Diskrepanzen zwischen Handlungs-Anforderungen und Handlungs-Kompetenzen.

**Fragen zur Selbst-Analyse** in diesem Zusammenhang können sein:

1. Kann ich das wirklich, was ich tue oder tun soll, oder mache ich mir und anderen etwas vor?
2. Was bringe ich schon mit und was muss ich zusätzlich wissen und können, um die geforderte Handlungs-Qualität zu realisieren?
3. Wenn meine Kompetenz nicht ausreicht, kann ich dann möglicherweise die Ansprüche an die Handlungs-Qualität absenken (alloplastisches Vorgehen) oder sollte ich experimentell lernend meine Handlungs-Kompetenz erweitern (autoplastisches Vorgehen)?
4. Kenne ich andere Menschen, die die Gestaltungs-Arbeit für mich in der erforderlichen Handlungs-Qualität erledigen können? Was habe ich davon, wenn ich die gestalten lasse und nicht selbst gestalte?
5. In welcher Relation stehen Aufwand und Effekt, wenn ich diese Tätigkeit durchführe oder wenn ich sie von anderen durchführen lasse?
6. Wenn ich die Qualitäts-Anforderungen nicht absenken kann oder will und wenn ich die Handlung selbst durchführen will oder muss, wie kann ich das erforderliche Wissen und Können möglichst wirksam und ohne Verlust eines positiven Selbst-Wert-Gefühls erlernen?
7. Was muss ich für das neue Wissen und Können entlernen (verlernen, umlernen) und was muss ich neu lernen? Welche meiner Kenntnisse, Einstellungen, Wert-Haltungen, Fertigkeiten, Gewohnheiten und sonstigen Verhaltens-Weisen sind überholt, unnütz oder sogar schädlich? Welche neuen Einstellungen, Kenntnisse, Fertigkeiten und Verhaltens-Weisen sind zumindest erforderlich, welche zusätzlich erwünscht?
8. Wie aufwändig wird dieser Lern-Prozess sein? Wie erreiche ich, dass der erwartete Nutzen höher wird als der erwartete Aufwand?
9. Wie kann ich meine Selbst-Motivation zum Lernen aufrechterhalten?
10. Wie kann ich trotz zu erwartender Frustrationen und Rückschlägen beharrlich und konstruktiv bei der Sache bleiben? Wie kann ich meine Lern-Widerstände in den Griff bekommen?

- Es gibt bei jeder komplexen Handlung, vor allem Dingen beim Lernen, eine Fülle von Gelegenheiten, Fehler zu machen, Mängel nicht zu erkennen, ineffizient (mit wenig Wirksamkeit) vorzugehen und mit wenig Effektivität (Bewirktem) am Ende da zu stehen.  
Diese **Gelegenheiten von Diskrepanzen können konstruktiv oder destruktiv für das Lernen genutzt** werden.
  - Konstruktiv werden Diskrepanzen zwischen geforderter und erreichter (Lern-) Leistung dann genutzt, wenn sie zum selbstverständlichen Bestandteil eines Lehr-Lern-Prozesses werden, indem sie sorgfältig nach Art und Grund analysiert und mit gezielten Empfehlungen zum Weiterlernen verknüpft werden.
  - Destruktiv werden Diskrepanzen dann, wenn sie verknüpft werden mit Abwertungen und Diffamierungen durch sich selbst (verinnerlichte Strenge) oder durch andere.
- Wenn man Lern-Materialien produzieren will, muss man sich vor dem Hintergrund einer **Lern-Schwierigkeits-Analyse** der **Fehler-Potenziale** bewusst werden, die in jeder Aufgaben-Stellung versteckt sind.  
Diese Gelegenheiten können aufgrund der Handlungs-Erfahrungen beim Lernen und Arbeiten mit den spezifischen Ziel-Gruppen strukturiert werden:  
„Welche Fehler machen die Lernenden immer wieder und wie kann ich diese Fehler-Bereiche sinnvoll ordnen im Hinblick auf deren künftige Verringerung bis Vermeidung?“  
Es entsteht ein System (ein Ordnungs-Raster) von bestimmten Arten und Weisen der Fehler, Mängel, Ineffizienzen und Ineffektivitäten.
- Wenn ich weiß, welche Fehler (Mängel) ich bei einer bestimmten Handlung erzeugen kann, kann ich mir auch Wege überlegen, wie ich diese Fehler rechtzeitig erkenne oder gar nicht erst mache.  
Nehmen wir an, die Analyse der Fehler-Arten ist erfolgt. Innerhalb dieser Fehler-Arten oder Qualitäts-Bereiche kommt es zu bestimmten Fehler-Häufungen (quantitativer Aspekt). Eine Reduzierung oder vollkommene Beseitigung von Fehlern erscheint angebracht.



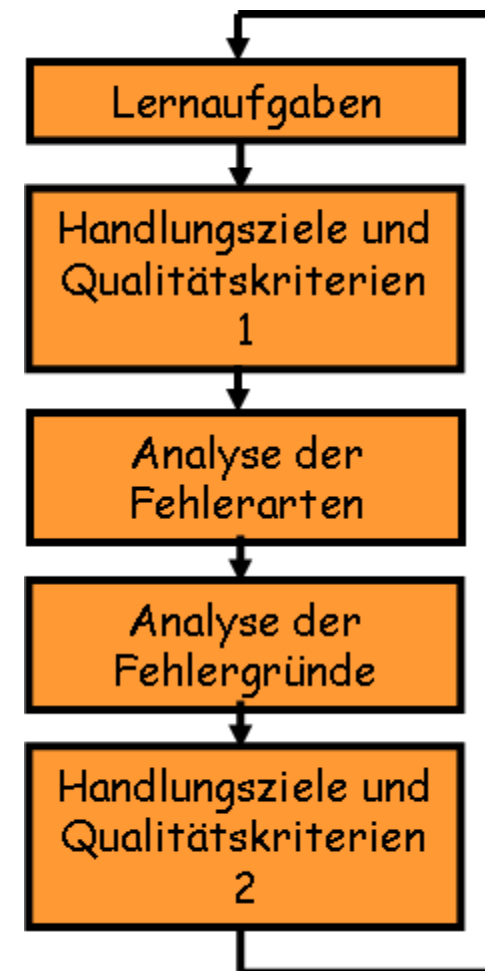
- Ausgangs- und Ziel-Punkt des Lernens sind Handlungs-Situationen, in denen bestimmte Qualitäts-Anforderungen (siehe Qualitäts-Kriterien 1 bis 3 in der nebenstehenden Grafik) erfüllt werden sollen.
- Auf Basis einer Diskrepanz-Analyse zwischen realer Handlungs-Kompetenz in der geforderten Handlungs-Situation und Qualitäts-Anforderungen zu Prozess und Ergebnis des Handelns werden **stützende Lern-Empfehlungen** bei negativen Diskrepanzen oder **weiterführende Lern-Empfehlungen** ausgesprochen, wenn keine oder positive Diskrepanzen vorliegen.
- Konkret wird in den Lern-Empfehlungen auf bestimmte Lern-Angebote hingewiesen, die auf unterschiedliche Art und Weise präsentiert und erklärt werden können (Lern-Pfade mit Erklärungs-Alternativen).
- Während der Bearbeitung der Lern-Pfade können weitere Lern-Analysen zu weiteren Lern-Empfehlungen führen.

# Lernförderdiagnostik

Diskrepanz-  
Analyse

Förder-  
Konzepte

- Das Prinzip dieser **Lernförder-Diagnostik** besteht in einer möglichst engen Verbindung von diagnostizierten Diskrepanzen zwischen Anforderungen und Kompetenzen (qualitative und quantitative Analyse von Fehlern und Mängeln, Ineffektivität und Ineffizienz) und daraus abgeleiteten Empfehlungen zum Weiterlernen.
- Diskrepanz-Analyse und maßgeschneiderte Förder-Konzepte bilden gleichsam die zwei Seiten einer Medaille. Förder-Konzepte werden umso wirksamer sein
  - je mehr die Betroffenen (Lernende, Mitarbeiter/-innen) an der Entwicklung der den Diskrepanzen zugrunde liegenden Qualitäts-Kriterien beteiligt sind,
  - je sorgfältiger die qualitative Analyse als Unterscheidung von Fehler-Arten und Fehler-Gründen betrieben wird und
  - je variabler und vollständiger die Lern-Empfehlungen und Förder-Konzepte auf die Ergebnisse der qualitativen Analyse zugeschnitten sind.
- Sind die Fehler-Arten analysiert, sind die Fehler-Gründe geklärt, dann werden kooperativ im Hinblick auf die neue Lern-Aufgabe neue Handlungs-Ziele gesteckt und die Qualitäts- und Quantitäts-Kriterien entweder erhöht und erweitert oder gesenkt und eingengt

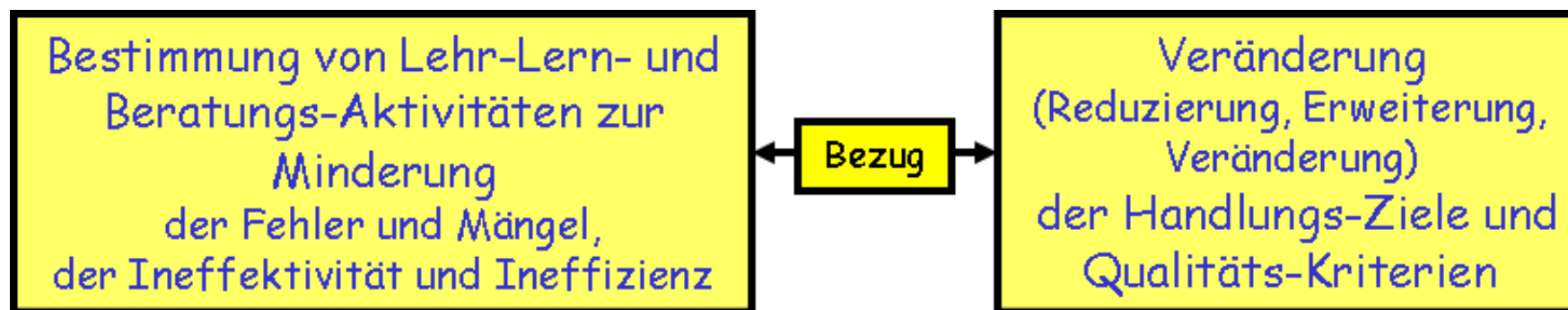


# Weder Über- noch Unterforderung

Die zwei zentralen Fallen im Arrangement von Lehr-Lern-Prozessen sind Über- und Unterforderung.

Über- wie Unterforderung können reguliert werden

- durch Veränderungen im Lehr- und Beratungs-Verhalten:
  - bei Überforderung mehr Beratung und strukturiertere, kleinschrittigere Lehre und
  - bei Unterforderung weniger Beratung und komplexere Autonomie-Forderungen
- durch Veränderungen der Handlungs-Ziele und Qualitäts-Kriterien
  - bei Überforderung kleinere, kurzfristigere Handlungs-Ziele und weniger oder niedrigere Qualitäts-Kriterien und
  - bei Unterforderung komplexere Handlungs-Ziele und mehr und höhere Qualitäts-Kriterien.



- Bestimmung von Teil-Kompetenzen
- Teil-Kompetenzen und Qualitäts-Bereiche 1
- Teil-Kompetenzen und Qualitäts-Bereiche 2
- Kompetenz-Landschaften und Selbst-Steuerung
- Balancierende Kompetenz-Einschätzung vs. Zensuren 1
- Balancierende Kompetenz-Einschätzung vs. Zensuren 2
- Dynamische Balance
- Dynamische Balance der Qualitäts-Kriterien
- Balance-Paare
- Balance-Strukturen 1
- Balance-Strukturen 2
- Drei Schritte balancierender Kompetenz-Entwicklung
- Integration und Integrität durch Balance 1
- Integration und Integrität durch Balance 2
- Integration und Integrität durch Balance 3
- Integration und Integrität durch Balance 4
- Integration und Detaillierung 1
- Integration und Detaillierung 2
- Vernetzung, Zirkularität und Emergenz
- Spiralcurriculum 1
- Spiralcurriculum 2
- Lernzielerreichendes kontinuierliches Lernen
- Funktionen der Lern-Begleitenden

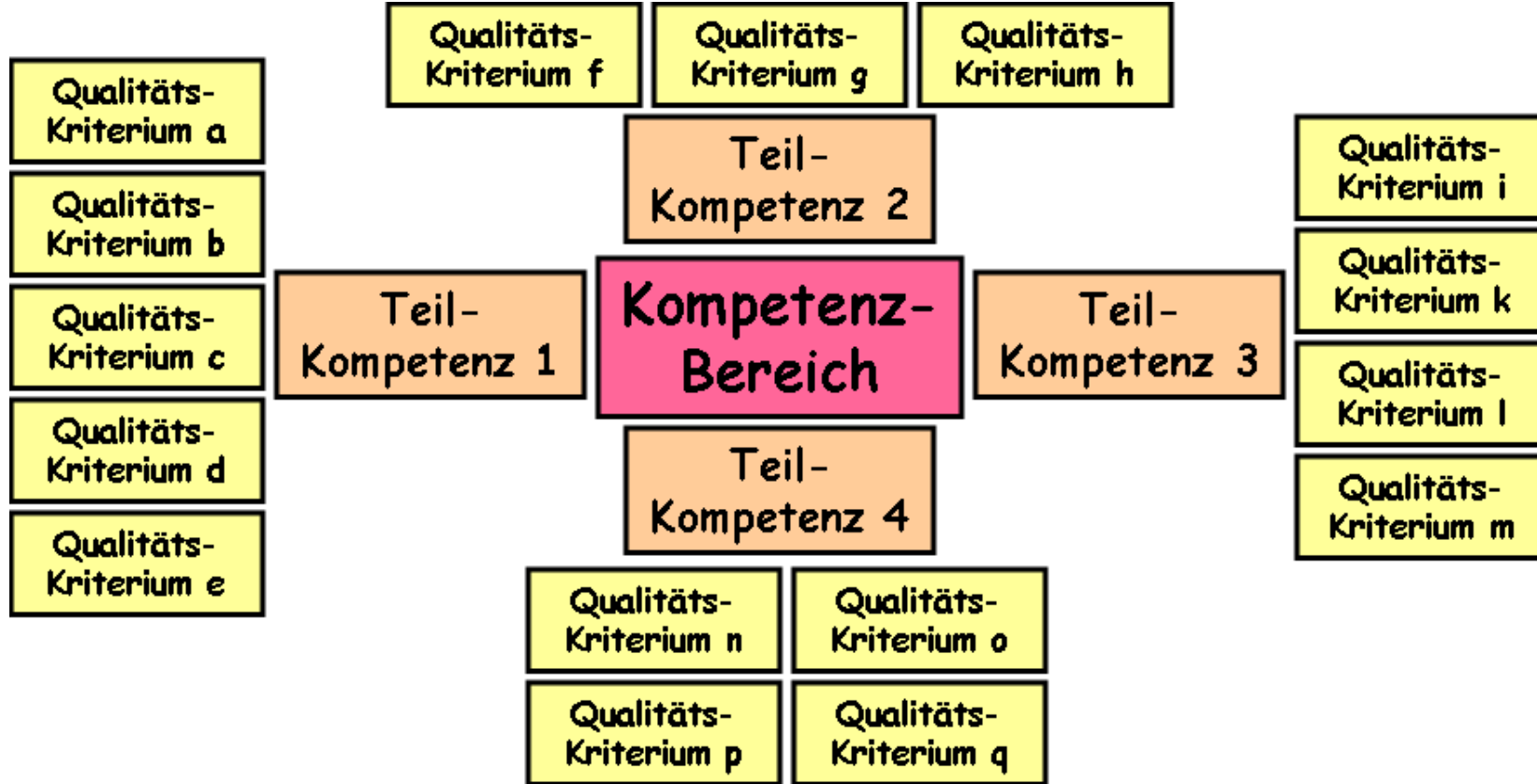
# Bestimmung von Teil-Kompetenzen

- ▶ Produktives selbstgesteuertes und selbstverantwortliches Lernen erfordert regelmäßige Selbst-Einschätzungen, ergänzt durch korrigierende und relativierende Fremd-Einschätzungen, zum jeweiligen Lern-Stand (Ergebnis-Klärung), Lern-Fortschritt (Leistungs-Klärung) und Lern-Vorgehen (Prozess-Klärung).
- ▶ ***Kompetenz-Entwicklung erfolgt als schrittweise Verinnerlichung (Integration oder Vernetzung) und Verfeinerung (Detaillierung oder Differenzierung) von Teilkompetenzen mit dazugehörigen Qualitäts-Kriterien in vielfältigen Handlungs-Situationen.***

Will man beispielsweise Dreisatz-Text-Aufgaben verstehen und lösen lernen, dann werden als Teil-Kompetenzen vorausgesetzt und einbezogen

- ▶ Teil-Kompetenz: ein Funktions-Verständnis der einzelnen Grundrechen-Arten Addition, Subtraktion, Multiplikation und Division und ihres Zusammenwirkens
- ▶ Teil-Kompetenz: ein Text-Verständnis zum Verhältnis von bestimmten sprachlichen Formulierungen und den daraus abzuleitenden Rechen-Operationen, z. B. "drei Personen scheiden aus" erfordert eine Subtraktion von einer bestimmten Gesamtpersonen-Zahl um 3.
- ▶ Teil-Kompetenz: ein Verständnis für die Einschätzung, Zuordnung und Abfolge der Rechen-Schritte bei Mehr- oder Weniger-Relationen
- ▶ Teil-Kompetenz: ein Text-Verständnis zum Herausfiltern und Ordnen rechenrelevanter Informationen aus mehr oder weniger kompliziert formulierten Sach-Verhalts-Beschreibungen.

# Teil-Kompetenzen und Qualitäts-Bereiche 1



- Ob eine Teil-Kompetenz vorhanden ist oder nicht, kann durch Beachtung bestimmter Qualitäts-Kriterien erkannt werden.
- Will man beispielsweise feststellen, ob jemand schriftliche Sach-Texte angemessen verfassen kann, so kann man die Qualitäts-Bereiche der Situations-Gerechtigkeit, Verständlichkeit und Norm-Gerechtigkeit für die Texte bestimmen. Dabei kann den einzelnen Qualitäts-Bereichen wiederum eine Vielzahl von hierarchisch geordneten Teil-Qualitäts-Kriterien zugeordnet sein.

- Zum Beispiel sind dem Qualitäts-Bereich „Norm-Gerechtigkeit“ die Qualitäts-Kriterien der Grammatik-Anwendung, der Rechtschreibung, Zeichen-Setzung und der Layout-Standards zugeordnet. Dem Bereich „Grammatik-Anwendung“ wiederum sind die Teil-Qualitäts-Kriterien von Wort-Wahl, Satz-Bau, Nomen- und Verb-Beugung zugeordnet. Und diese Bereiche sind wiederum feiner unterteilt, so dass eine sorgfältige Analyse der Fehler-Arten durchgeführt werden kann. Qualitäts-Bereiche sind also gleichbedeutend mit Bereichen von potenziellen Fehlern und Mängeln, denn diese ergeben sich erst in Relation zu bestimmten Qualitäts-Ansprüchen.



## Teil-Kompetenzen und Qualitäts-Bereiche 2

- ▶ Jeder Kompetenz-Bereich besteht aus mehreren sich wechselseitig ergänzenden Teil-Kompetenzen.
- ▶ Will man seine Kommunikation verbessern, so muss man beispielsweise gleichermaßen auf mündliche und schriftliche Kommunikation, auf Ausdruck und Verstehen achten.
- ▶ Daraus ergeben sich - ein wenig vereinfacht - vier **Teil-Kompetenzen** für Kommunikation: Lesen, Schreiben, Zuhören, Sprechen.
- ▶ Man schätzt einen Menschen dann als kommunikationskompetent ein, wenn alle vier Teil-Kompetenzen auf einem hinreichend hohen Niveau entfaltet sind.  
Sind nur Teil-Kompetenzen hinreichend entwickelt, würde man z. B. von einem guten Zuhörer sprechen. Diese Formulierung deutet häufig ein Defizit im Bereich des mündlichen Ausdrucks an. Zuhören und Sprechen erscheinen nicht auf gleichem Niveau entwickelt, die Teil-Kompetenzen sind nicht **balanciert** entwickelt worden.
- ▶ Teil-Kompetenzen sind bestimmte Qualitäts-Kriterien zugeordnet.  
Was macht beispielsweise einen guten Schreiber aus?  
Ein guter Schreiber schreibt prozessgerecht, verständlich und normkorrekt.  
Diese drei Qualitäts-Kriterien für die Teil-Kompetenz „Schreiben“ können und sollten um der besseren Erlernbarkeit willen weiter detailliert werden.  
Verständlich ist beispielsweise ein Schreiben dann zu nennen, wenn es gut gegliedert und geordnet, einfach in Wort-Wahl und Satz-Bau, auf den Punkt gebracht sowie anschaulich und anregend dargestellt ist.

# Kompetenz-Landschaften und Selbst-Steuerung

Auf Basis einer derartigen Strukturierung von Kompetenz-Landschaften wird folgendes Vorgehen zur Förderung kooperativen selbstgesteuerten Lernens möglich:

1. Lernende bilden Dreiergruppen und wählen sich einen Kompetenz-Bereich mit mehreren bestimmten Teil-Kompetenzen zur Einschätzung aus.
2. Sie füllen in Einzelarbeit die Selbst-Einschätzung auf ihrem Arbeits-Bogen („Ich schätze mich ein!“) und die Fremd-Einschätzungen auf den beiden anderen Arbeits-Bögen („Ich schätze dich ein!“) aus. Fremd-Einschätzungen werden nach hinten gefaltet, damit sich Einschätzende nicht gegenseitig in ihrem Urteil beeinflussen.
3. Die Lernenden ergänzen in ihrem Arbeits-Bogen ihre Vermutungen über die Einschätzungen durch die anderen („Du schätzt mich ein!“), ohne auf die Einschätzungen der anderen gesehen zu haben.
4. Sie vergleichen ihre Selbst-Einschätzung mit den Fremd-Einschätzungen der beiden anderen sowie mit der vermuteten Fremdeinschätzung und reden in der Gruppe über eventuelle Merkwürdigkeiten – über Übereinstimmungen wie Unterschiede.
5. Aus dieser Selbst- und Fremd-Einschätzung können Schluss-Folgerungen für den weiteren eigenen Lern-Prozess (Welchen Teil-Kompetenz- oder Qualitäts-Kriterien-Bereich will ich in nächster Zeit verstärkt beachten und trainieren?) oder für das Lernen in der Gruppe gezogen werden.

Das hier vorgestellte Verfahren der balancierenden Kompetenz-Einschätzung unterscheidet sich in vielerlei Hinsicht von der traditionellen Zensurengebung, deren Funktion eigentlich auch die Steuerung von individuellen und gemeinsamen Lern-Prozessen im Sinne einer Entscheidung für Förderung oder Auslese sein sollte:

## Zensurengebung:

1. Leistungen, Fähigkeiten werden mit einer absoluten Mess-Latte gemessen, zum Beispiel: fehlerfrei oder nicht; schnell genug oder nicht; sehr gut, gut, befriedigend, ausreichend, mangelhaft oder ungenügend; so und so viel Punkte von so und so viel erreichbaren.
2. Zensurengebung erhebt den Anspruch, allgemeingültig zu sein und Qualitäts-Maßstäbe für den Gruppen-Vergleich zu liefern.
3. Im Rahmen der Zensurengebung werden zumeist qualitativ unterschiedliche Inhalte zusammengefasst. Die Zensur verhält sich neutral gegenüber Qualitäts-, Sinn- und Zusammenhang-Fragen.  
Was nach außen hin für die Zensoren erkennbar wird, kann beurteilt, eingestuft werden.  
Bei dieser Beurteilung spielen die Person des Beurteilers, die Situation der Beurteilung, die Person des Beurteilten und die Beziehung der Zensoren und Zensierten zueinander eine wesentliche Rolle.

## Balancierende Kompetenz-Einschätzung:

1. Es handelt sich um eine relative Einschätzung, um einen Vergleich des Entwicklungs-Standes qualitativ gleichwertiger und zu einem Gesamt-Kompetenz-Bereich gehöriger Teil-Fähigkeiten oder Teil-Kenntnisse.
2. Bei der vergleichenden Einschätzung des Standes der Kompetenz-Entwicklung handelt es sich ausschließlich um ein individuell anwendbares Verfahren.
3. Mit der Methode der balancierenden Kompetenz-Einschätzung können sinnvoll nur qualitativ zusammenhängende Bereiche untersucht werden. Sie beschränkt sich nicht auf das, was vom einzelnen nach außen hin im Verhalten, im Sprechen oder Schreiben bzw. als Gestaltungs-Produkt dargestellt wird, sondern bezieht zudem das Innenerleben - das Bewusstsein und die Bewusstheit - der sich Beurteilenden ein. Die Qualität dieses Verfahrens steht und fällt jedoch mit der Bereitschaft und Fähigkeit der Lernenden zur realistischen Selbst-Einschätzung.

## Zensurenggebung:

4. Aufgrund der Zensuren, die eigentlich unzulässige Abstraktionen darstellen - in der psychologischen Methoden-Lehre zum Umgang mit Personen-Daten sind die alltäglichen Zensuren-Zahlen-Manöver von Millionen Lehrer/-innen auf der ganzen Welt verboten -, lassen sich kaum genaue Schlüsse für das Weiterlernen ableiten.  
Zensurenggebung ist zumeist kontraindiziert zu einem Konzept der Lernförder-Diagnostik.  
Selbst eine Aufschlüsselung von Aufgaben in Punkte und die Möglichkeit des Vergleichs der Aufgaben-Bearbeitung mit Muster-Lösungen geben relativ wenig Informationen darüber, was und wie man weiterlernen sollte.

## Balancierende Kompetenz-Einschätzung:

4. Das Verfahren, unterschiedliche Qualitäts-Aspekte einer Handlungs-Anforderung im Hinblick auf ihre Zusammenentwicklung zu betrachten, ermöglicht eine qualitative Betrachtung der Lern-Entwicklung. Zusammenhänge können erkannt, Schwächen und Stärken innerhalb eines Teil-Kompetenz-Bereiches entlang der explizit gemachten Qualitäts-Kriterien genau betrachtet werden. Schluss-Folgerungen für Weiterlernen liegen auf der Hand.

# Dynamische Balance

- Viele Gegensatz-Paare erscheinen als Widersprüche, als unversöhnliche Gegensätze, wenn man sie vom Moment her, also statisch betrachtet. Man muss sich beispielsweise im Moment entscheiden, ob man Anspannung *oder* Ruhe haben will, um gut lernen zu können. Dies gilt auch für andere Balance-Paare.

Beispiele:

Fordern	Fördern
Nehmen	Geben
Festhalten	Loslassen
Behalten	Vergessen
Tun	Unterlassen
Nähe	Distanz

- Nimmt man jedoch die Zeit-Dimension hinzu - sieht man also vom einzelnen Augenblick ab, sieht man nicht mehr allein auf den Moment, sondern hat man den Prozess, die Entwicklungs-Dynamik, die Entwicklung insgesamt im Auge - dann können scheinbare Widersprüche aufgelöst, zu einer Integration, zu einer „Versöhnung“ auf höherer Ebene, zur Synthese geführt werden.
- Die Beachtung der dynamischen Balance sich ergänzender und eine neue Qualität des Handelns ermöglichender Bereiche erfordert ein verstärktes Prozess-Bewusstsein in dem Sinne, dass man nicht allein die Situationen und Sachverhalte im Augenblick betrachtet - dies ist eher eine Sache des Ergebnis-Bewusstseins -, sondern
  - in ihrem Geworden-Sein (Vergangenheits-Entscheidungen: „Wie ist es dazu gekommen, dass wir heute...?“ „Wer hat wann was getan, unterlassen, so dass wir heute...?“) und
  - in ihrem Werden-Können (Zukunfts-Entscheidungen: „Was könnten wir tun, damit... oder damit nicht...?“).
 Unter dieser zeit- oder prozessdynamischen Betrachtungs-Perspektive erscheinen viele Situationen und Probleme in einem völlig anderen Licht.

# Dynamische Balance der Qualitäts-Kriterien

- Lehrende und Lernende achten gemeinsam auf die dynamische Balance der Qualitäts-Kriterien und Teil-Kompetenzen, die einen Kompetenz-Bereich ausmachen.  
Sie achten also auf die über eine bestimmte Zeitspanne ausgewogene Weiterentwicklung aller qualitativ zusammengehörigen, sich wechselseitig ergänzenden Bereiche.
- Eine ausgewogene, balancierte Entwicklung in einem Gesamtkompetenz-Bereich wird dadurch gefördert, dass alle Teil-Kompetenzen über einen bestimmten Zeit-Raum - während eines Übungs-Abschnittes oder aber im Verlaufe des gesamten Schuljahres, dies je nach Schwierigkeits-Grad und Umfang des Kompetenz-Bereiches - gleichgewichtig beachtet und speziell gefördert werden.
- Gleichgewichtige Beachtung der Teil-Kompetenzen meint jedoch nicht gleiche Beachtung, sondern meint bezogen auf die einzelnen Lernenden sehr unterschiedliche Förderung der Teil-Kompetenzen.
- Unter der Ziel-Setzung der Entwicklung einer ganzheitlichen Kommunikations-Kompetenz wird beispielsweise bei den einen die mündliche, bei den anderen die schriftliche Kommunikation stärker gefördert.  
Bei einigen steht die Förderung mündlichen Ausdrucks stärker im Fokus, bei anderen wird das Hinhören und Zuhören mehr trainiert.
- Wenn man qualitativ aufeinander bezogene Entwicklungs-Bereiche (Qualitäts-Bereiche oder Teil-Kompetenzen) in eine Balance zueinander bringt, zieht dies zumeist eine Weiterentwicklung im Gesamtbereich nach sich, die produktiver ist als die Entwicklung einzelner Bereiche für sich genommen.
- Durch Beachtung einer dynamischen Balance zusammengehöriger Qualitäten werden positive Synergien für den Lern-Prozess entfaltet.

# Balance-Paare

- konstruktiver Umgang mit sich und dessen Auswirkung auf den konstruktiven Umgang mit anderen Menschen, auf die konstruktive Mitarbeit in Gruppen
- Öffnung für Rückmeldungen und Kritik von anderen verbunden mit der Erweiterung seines Verhaltens-Repertoires, wenn es darum geht, diese entgegenzunehmen (passive Rückmelde- und Kritik-Fähigkeit) im Zusammenhang mit der Erweiterung seiner Fähigkeiten, Rückmeldungen und Kritik konstruktiv zu äußern (aktive Rückmelde- und Kritik-Fähigkeit)
- logisches, strukturiertes und analytisches Denken im Verhältnis zum assoziativen, struktursprengenden und schöpferischen Denken
- sachlogisch-gegenstandsbezogenes Denken (WAS-Denken) verbunden mit anthropologischen-personenbezogenen Denken (WIE-Denken) als der Kompetenz, sich in intrapersonelle und interpersonelle Prozesse eindenken und einfühlen zu können
- Weiterentwicklung einer Lern-Bewusstheit, bei der sowohl die Lern-Prozesse als auch die Lern-Ergebnisse beachtet werden
- gleichwertige Beachtung der Seite der Freude und Befriedigung wie der Produktivität und Leistung in Lern-Prozessen
- Verbindung von Verstand und Gefühl als Grundlage intuitiver, komplexer Entscheidungen
- Übernahme von Verantwortung für sich, für die Gestaltung des eigenen Lebens und Lernens in Beziehung zur Übernahme von Verantwortung für andere und anderes, mit dem man kooperiert
- realistische Selbst-Einschätzung in Beziehung zur realistischen Fremd-Einschätzung

# Balance-Strukturen 1

12 Kreativitäts-Kompetenzen	
<b>U 1</b>	konstruktive Unzufriedenheit
<b>U 2</b>	geistige Unabhängigkeit
<b>T 1</b>	hinterfragende Tabu-Verletzung
<b>T 2</b>	experimenteller Taten-Drang
<b>O 1</b>	neufreudige Offenheit
<b>O 2</b>	schöpferische Obsession
<b>P 1</b>	einfühlsame Perspektiven-Vielfalt
<b>P 2</b>	mit fließende Prozess-Bezogenheit
<b>I 1</b>	visionäre Imaginations-Kraft
<b>I 2</b>	selbstsichere Intuition
<b>A 1</b>	ungeteilte Aufmerksamkeit
<b>A 2</b>	vertrauensvolle Angst-Souveränität

- Es gibt viele Teil-Kompetenz-Bereiche mit mehreren gleichwertigen Qualitäts-Kriterien, z. B.:
  - **Begleit-Kompetenzen** als Einfühlungs-Vermögen, Echtheit, Wachheit, Akzeptanz, Konfrontations-Fähigkeit
  - **Lern- (Methoden-) Kompetenzen** als Selbst-Kompetenz (Wie lerne ich wirksam?), Kooperations-Kompetenz (Wie lernen wir wirksam?), Denk-Kompetenz (Wie denken wir situations- und sachangemessen?) und Gestaltungs- oder Umsetzungs-Kompetenz (Wie wirksam glückt uns die Umsetzung von Wissen in Handeln und die umsichtige Handlungs-Begleitung?)
  - **Lehr-Kompetenzen** als Darstellungs-, Aktivierungs-, Kontakt-, Bestärkungs- und Selbst-Erhaltungs-Kompetenz
  - **Allgemeine Fehler-Gründe** bei der Analyse von Diskrepanzen zwischen Qualitäts-Anforderungen und Stand der Kompetenz-Entwicklung wie Motivations-Probleme, Lern-Kompetenz-Mängel, Lebens-Krisen, fehlende Fach-Kenntnisse und fehlende Handlungs-Erfahrungen
  - **Kreativitäts-Kompetenzen** (siehe Tabelle)



## Balance-Strukturen 2

- Bei der Arbeit mit dem Lern-Steuerungs-Verfahren balancierender Kompetenz-Entwicklung wird man feststellen können,
  - dass in einigen Teil-Kompetenz-Bereichen gesagt werden kann: „Das kann ich jetzt sicher, richtig, gut“, z. B. in den fachlichen Bereichen, in denen eine Bestleistung, eine richtige Lösung zu bestimmen ist.
  - dass es jedoch in anderen Bereichen keinen Abschluss, keine obere Leistungs-Grenze, kein „Jetzt-kann-ich's“ gibt, z. B. bei den Berater-Fähigkeiten oder im gesamten Bereich der Kunst.
  - dass mit der Festlegung einer Rang-Folge der Entwicklung von Teil-Kompetenzen keine Aussage über die Qualität der Teil-Kompetenz an sich macht. Man betrachtet die Teil-Kompetenzen immer relativ zum Entwicklungs-Stand der zugehörigen Teil-Kompetenzen in einem Gesamtkompetenz-Bereich. Der oberste Rang-Platz A bedeutet demnach nicht „Das kann ich perfekt.“, sondern nur „Das kann ich derzeit besser als die anderen Teil-Kompetenzen.“  
Der letzte Rang-Platz bedeutet entsprechend nicht, dass ich in diesem Bereich nichts kann, sondern ich kann hier eben nur vergleichsweise weniger als in den anderen Teil-Kompetenzen.
- Allgemein kann man feststellen, dass sich in den Bereichen der intrapersonellen und interpersonellen Kompetenzen, also in nahezu allen Bereichen des Basis-Kompetenz-Erwerbs, der Persönlichkeits-Entwicklung kein End-Zustand definieren lässt. Handlungs-, Entscheidungs-, Sozial- oder Methoden-Kompetenz zu erwerben stellt einen lebensbegleitenden Wachstums-Prozess dar. Hier absolute Maßstäbe anzulegen, die sich womöglich noch in Zensuren ausdrücken - eine Eins heißt: „Ich kann's perfekt“ und eine Sechs heißt: „Ich kann's überhaupt nicht“ - ist widersinnig, ist kontraproduktiv.
- Speziell kann man bei der Bestimmung des Standes und der Rang-Folge der Fähigkeiten in bestimmten Bereichen feststellen, dass diese Einschätzung abhängig ist
  - von der jeweiligen Situation, in der die Fähigkeiten verlangt werden, oder
  - von den Personen, gegenüber denen die Fähigkeiten gezeigt werden oder werden sollen.
- Während beispielsweise die verständliche Formulierung eines Briefes an eine vertraute Person leicht fallen mag, kann die verständliche Formulierung eines Protokolls, dass alle Gruppen-Teilnehmer/-innen zu sehen bekommen, aufgrund von Befangenheit sehr schwer fallen.

# Drei Schritte balancierender Kompetenz-Entwicklung

1. Der erste Schritt balancierender Kompetenz-Entwicklung besteht darin, sich klarzumachen, durch welche Kompetenzen und Kompetenz-Felder die angestrebte Tätigkeit als befriedigend, gelungen oder gar professionell zu charakterisieren ist.  
Diese Analyse bezieht sich auf alle Bildungs-Bereiche.  
Welche qualitativ gleichwertigen Kompetenzen, Teilkompetenzen und dazugehörige Qualitäts-Kriterien gehören zueinander, bilden ein gemeinsames Kompetenz-, Teil-Kompetenz- oder Qualitäts-Feld (Cluster)?  
Die Kompetenz-Anforderungen als Anforderungen an Wissens- und Könnens-Erwerb entlang von Schlüssel-Prozessen und Schlüssel-Situationen, die dialogisch inszeniert werden können, werden also anfangs grob, später feiner differenzierend systematisiert.
2. In einem zweiten Schritt wird für jede lernende Person in einem Prozess der Selbst- und Fremd-Einschätzung bestimmt, in welcher Rang-Folge die Teil-Kompetenzen derzeit entwickelt sind.  
Inwieweit sind die unterschiedlichen Qualitäts-Kriterien innerhalb jedes Teil-Kompetenz-Bereiches erfüllt?  
Es wird u. a. eingeschätzt, welche Teil-Kompetenz innerhalb eines Kompetenz-Feldes vergleichsweise am weitesten entwickelt ist, welche vergleichsweise am wenigsten weit entwickelt ist und wie die Teil-Kompetenzen dazwischen einzustufen sind.  
Es geht also um die Herstellung qualitativer Relationen.
3. In einem dritten Schritt schließlich werden Folgerungen für den weiteren Lern-Weg erarbeitet:  
Wie können die bisher weniger entwickelten Qualitäts- und Teil-Kompetenz-Aspekte stärker beachtet und effektiver gefördert werden?

# Integration und Integrität durch Balance 1

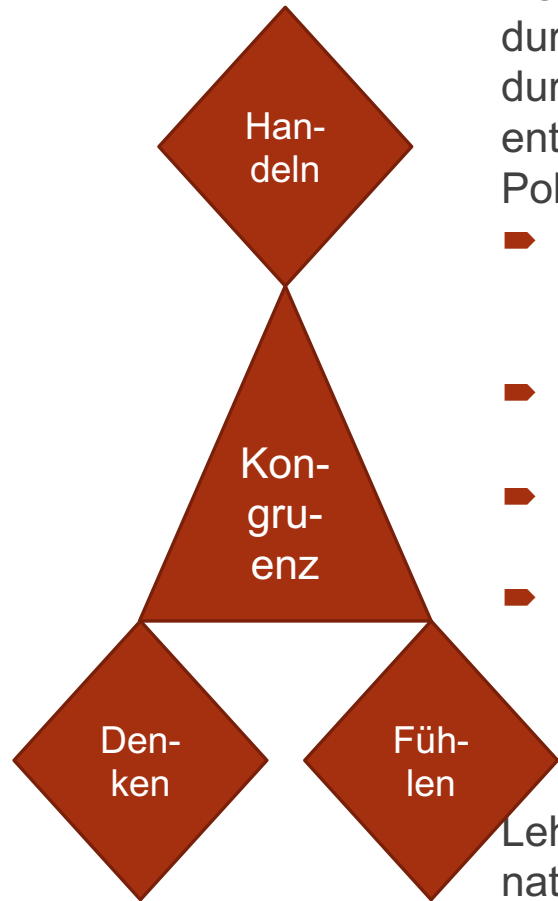
- Ein integratives Vorgehen im Lern-Prozess meint zuallererst eine Lehr-Lern-Organisation sowie ein Lehr- und Entwicklungs-Begleitverhalten, das die Lernenden dabei unterstützt, zu einer integrierten Persönlichkeit zu werden.  
Integrierende Persönlichkeits-Entwicklung als Einstellung und Haltung ist auf Versöhnung innerer Gegensätze aus. Diese Haltung schlägt sich unter anderem in den in Sprach-Wahl deutlich werdenden Denk-Gewohnheiten nieder.
- Integratives Denken erfordert eine Transformation
  - des ausschließenden Entweder-oder-Denkens in ein einschließendes Sowohl-als-auch-Denken,
  - des gegensatzverschärfenden Aber-Denkens in ein gegensatzüberwindendes Und-Denken,
  - des verneinenden (so nicht) und destruktiven Weg-mit-Denkens in ein bejahendes (so gern) und konstruktives Her-mit-Denken.
- Indem der innere und äußere Dialog (wieder-) aufgenommen wird, werden die Kontakt-Funktionen wieder hergestellt, und zwar
  - zu sich selbst (Integration von Teil-Kompetenzen und Teil-Persönlichkeiten oder Lösung davon, Übernahme der Steuerung, Kontrolle und Koordinierung des inneren Teams einschließlich zugehöriger Gefühle) und
  - zu anderen (Konflikt-Klärung und Konflikt-Lösung, Versöhnung, Verzeihen, Annahme, Aufkündigung der Beziehung, Zurückweisung, Selbst-Behauptung gegen Übergriffe auf die persönliche Integrität durch rechtzeitige Grenz-Setzungen...) .

# Integration und Integrität durch Balance 2

Integration auf personaler Ebene bedeutet Überwindung von Inkonsistenzen (Inkongruenzen, Unstimmigkeiten) auf dem Wege einer durch freundliche Aufmerksamkeit begleiteten behutsamen und damit dauerhaften Zusammenführung von

- Polaritäten in eine kreative Mitte (Indifferenzpunkt),
- Gewolltem und Gekonntem,
- Absicht und Wirkung,
- beabsichtigtem und bewirktem Verhalten bei anderen,
- Ziel und Weg,
- Zweck und Mitteln,
- Einstellung und Handeln,
- Haltung und Verhalten,
- Absichtsbekundungen und deren Realisierung,
- verbalen Wertbekundungen und in Handlungen realisierten Werten,
- Worten und Taten,
- Vision und Verwirklichung,
- Ethik und Alltag,
- Erwünschtem und Erfolgtem,
- Planung und Durchführung,
- Sprachhandlungen (Vordergrund) und Denken (Hintergrund).

# Integration und Integrität durch Balance 3



**Kongruenz im Denken, Fühlen und Handeln** wird unter anderem dadurch erreicht, dass sich Lehrende durch Supervisions-Angebote durch psycho- und soziotherapeutisch gebildete Experten und Lernende durch zu Entwicklungs-Begleitenden weitergebildeten Lehrenden darin unterstützen lassen, entwicklungshinderliche Spaltungen und einschränkende Einseitigkeiten (Verhärtungen, Fixierungen, Polarisierungen) zu überwinden:

- Durch Angebote zur systematischen Selbst-Erkundung und balancierenden Selbst-Einschätzung erwerben Lernende ein Gespür für Inkongruenzen und Schief lagen in der Persönlichkeits-Entwicklung als Frühwarn-System zur Prävention von Entwicklungs-Krisen.
- Zusammen mit den Entwicklungs-Begleitenden spüren und suchen sie Situationen auf, in denen innere und äußere Widersprüche wirksam werden.
- Bei (Re-) Inszenierung schwieriger und bedeutsamer Alltags- und Bildungs-Situationen erfahren sie oft ihre Hilf- und Sinnlosigkeit, in die sie ihr bisheriges Denken, Fühlen und Handeln hineingeführt hat.
- Häufig gelingt es ihnen, mit professioneller Unterstützung aus der Erfahrung der inneren Sackgasse heraus kreative Auswege zur Versöhnung der Polaritäten zu finden, zu ihrer inneren Mitte (zum schöpferischen Indifferenz-Punkt) und damit zu mehr persönlicher Integrität, Echtheit und Glaubwürdigkeit zu gelangen.

Lehr-Lern-Prozesse, an denen sich der ganze Mensch beteiligen kann und bei denen seine sozialen und naturgegebenen Beziehungen einbezogen werden, erfordern andere Methoden der Lern-Steuerung als Lehr-Lern-Prozesse, bei dem es in erster Linie um den Erwerb einzelner Fertigkeiten oder isolierter Fakten geht, die in einem für alle verbindlichen Zeitrahmen in so genannten Stoff-Zeit-Plänen vorgegeben werden.

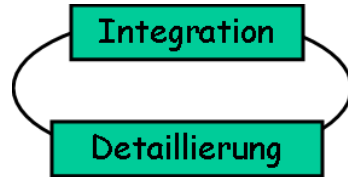
Das Verfahren der balancierenden Kompetenz-Entwicklung ermöglicht eine Lern-Steuerung in Richtung auf eine integrierte, glaubwürdige Persönlichkeit.

# Integration und Integrität durch Balance 4

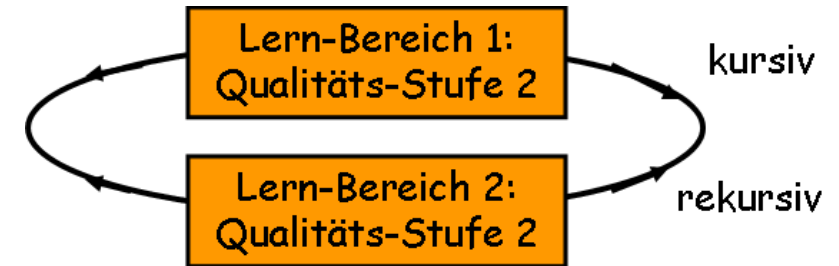
- Integrative Lehr-Lern-Prozesse berücksichtigen die Körper-Verstand-Gefühl-Einheit des Menschen und ermöglichen den Lernenden, Kenntnisse und Fertigkeiten in integrierenden Handlungs-Bezügen zu erwerben und trainierend anzuwenden.  
Dies erfordert ein Lernen vor dem Hintergrund realer Anforderungen, wobei diese realen Anforderungen in den Echt-Handlungs-Situationen angstmindernd vor- und nachbereitet werden können durch Erfahrungen aus Probe-Handlungs-Situationen in angeleiteten Lehr-Lern-Prozessen.
- Diese Lehr-Lern-Prozesse werden dabei abgestimmt auf ihre besonderen Lern-Voraussetzungen, Lern-Wege und Lern-Wünsche der einzelnen Lernenden sowie auf den Gesamtprozess in der Lern-Gruppe.
- Bei der Präsentation der Lern-Themen und Lern-Texte werden Einzelfakten und Einzelfertigkeiten (Details) eingebettet in komplexe Wissens- und Anwendungs-Zusammenhänge.
- Die Lernenden sind an der planenden und auswertenden Gestaltung ihrer Lehr-Lern-Prozesse beteiligt, indem sie lernen unter Bedingungen der Qualitäts-Transparenz, also unter Beachtung selbst gewählter und vorgegebener Qualitäts-Kriterien.
- Integrative Lehr-Lern-Prozesse bieten Gelegenheiten, Beziehungen aufzunehmen, Verbindungen zu schaffen und so entwicklungshemmende Abspaltungen innerhalb des Menschen zu Teilen seiner Persönlichkeit und zwischen Menschen und ihrem naturgegebenen, historisch-kulturell sowie wirtschafts-politisch definierten Umfeld zu überwinden.  
In diesem Sinne kann Bildung auch als sozialtherapeutische Aufgabe verstanden werden.

# Integration und Detaillierung 1

Wirksames Lernen ist gekennzeichnet durch einen Prozess zunehmender Detaillierung und Integration von erfahrungsgegründeten Erkenntnissen.



Detaillierung	Integration
Unterschiede	Gemeinsamkeiten
Trennung	Verbindung
Analyse	Synthese
Individualität	Kollektivität
Regionalität	Globalität
Spezialität	Generalität
Ausnahmen/Besonderheiten	Regeln/Gesetze
Ausschluss	Einschluss
Einzelheit	Zusammenhang
Besonderheit	Allgemeinheit
Was genau ist anders?	Was alles ist gleich?
Atomismus	Holismus
Teil-Aspekt	Ganzheitsaspekt



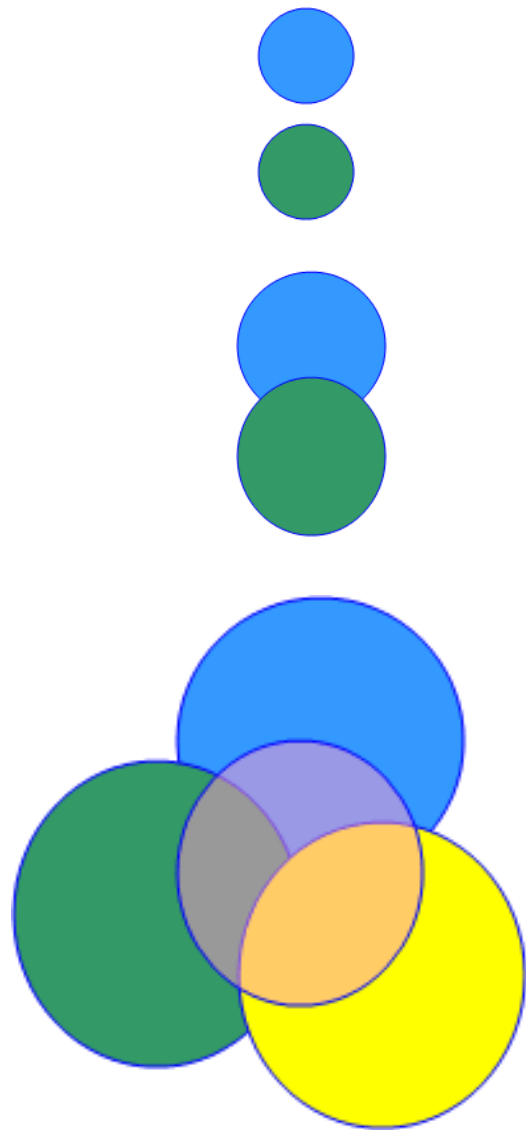
Lern-Prozesse sind Bahnungs- und Ver-Knüpfs- bzw. Ent-Knüpfs-Prozesse.

Sie verlaufen größtenteils nicht linear, sondern zirkulär in beide Richtungen (kursiv und rekursiv).

Im Prozess der Detaillierung und wechselseitigen Durchdringung (Integration) der Lern-Bereiche wandelt sich die Qualität jedes einzelnen Bereiches.

Prinzipiell kann man sich Lernen als ein Fortschreiten in Qualitäts- oder Entwicklungs-Spiralen vorstellen.

# Integration und Detaillierung 2



- ▶ Die Detaillierung einzelner Aspekte eines Sach- oder Handlungs-Gebietes, eines Themen- oder Kompetenz-Bereiches stellt eine Voraussetzung für eine Integration mit anderen Aspekten dar. Dies soll in folgender Skizze angedeutet werden
  - ▶ Zustand A: Zwei undifferenzierte Bereiche ohne Berührung, z. B. Gefühle und Körper-Empfindungen
  - ▶ Zustand B: Dieselben Bereiche in differenzierter Form mit einer Überschneidung (Integrations-Zone)

Integration wird durch Detaillierung ermöglicht. Umgekehrt wird aber auch eine weitere Detaillierung einzelner Qualitäten durch deren Integration (Ko-Evolution) ermöglicht. Beispiel: Je mehr man von seinem Körper spürt, desto mehr bekommt man auch von seinen Gefühlen mit. Je enger man die Bereiche aufeinander bezieht, desto mehr verstärken sich die differenzierenden Wirkungen dieser Integration.
- ▶ Im Prozess des zirkulären Zusammenspiels von Integration und Detaillierung – hier am Beispiel des Zusammenspiels von drei Teil-Kompetenzen grün, blau und gelb – entwickelt sich in der Integrations-Zone eine neue, übersummativ Qualität.
 

Übersummativität meint, dass das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. Es kann eine neue integrative Qualität (rosa) entstehen, die nicht den Einzelbereichen anhaftet, sondern sich aus der Integrations-Zone heraus entwickelt. In der Sprache der System-Theorie spricht man in diesem Zusammenhang von Emergenz (nicht vollständig vorhersehbares Hervorbrechen), einer neuen, übersummativen Qualität.



# Vernetzung, Zirkularität und Emergenz

- Zur Kompetenz-Entwicklung und Problem-Bearbeitung ist erforderlich, in Lehr-Lern-Prozessen gleichwertig Überblick und Spezialisierung zu ermöglichen.
- Unter Berücksichtigung des durch die Lebens-Praxis der Lernenden geprägten Erfahrungs-Hintergrunds werden Einzelinformationen so mit Zusammenhang-Wissen verbunden, dass diese aufeinander bezogen und in ihrem jeweiligen Stellen-„Wert“ für die Klärung oder Lösung eines Erkenntnis- oder Gestaltungs-Problems bestimmt werden können.
- Die Erkenntnis systemdynamischer Zusammenhänge als Entdeckung von Wechsel-Wirkungen von Einfluss-Faktoren auf ein Geschehen in Raum und Zeit bilden das Rückgrat des Lernens.  
Wirksames und deshalb wahrscheinlich auch erfolgreiches Lernen stellt sich dar als zirkulärer Prozess einer schrittweisen Verbindung von Details und Zusammenhängen.  
Die Puzzle-Teile des Wissens und der Fertigkeiten fügen sich gleichsam in ein synergetisches Bild und zu einem Gesamtbild, das eine neue übersummativ, emergierende, also Neues hervorbringende Qualität besitzt, denn das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile.
- Details eines Geschehens werden in Zusammenhänge eingebettet.  
Zusammenhänge werden durch Details angereichert, wobei jeweils der vorläufige End-Punkt des Lernens durch projektbezogene Rückkoppelung von Einzelkenntnissen auf Zusammenhang- und Handlungs-Wissen gekennzeichnet ist.  
So kann man der realen Vernetztheit von Wissen in privaten, beruflichen und politisch-kulturellen Anwendungs-Zusammenhängen sowie der Komplexität von Prozessen in Natur und Gesellschaft Rechnung tragen.

# Spiralcurriculum 1

- Handlungsorientierte Bildung ist spiralgig - induktiv und deduktiv.  
Ein spiralcurriculares Vorgehen eröffnet den Lernenden die Möglichkeit, ähnlichen Sachverhalten aus unterschiedlichen Perspektiven und in unterschiedlicher Bewusstseins-Verfassung mehrmals zu begegnen. Das in der vorausgehenden Spiral-Schleife Versäumte kann dabei nachgeholt, Verstandenes und Nicht-Verstandenes noch einmal überprüft und hinterfragt werden.  
Mit jedem neuen Spiral-Durchgang ändert sich je nach Reflexions-Vermögen der Lehrgangs-Teilnehmer/-innen die Qualität und Komplexität der Anwendungs-Bezüge.
- In diesem spiralcurricularen Prozess verändert sich nicht nur die Qualität der Anwendungs-Bezüge und deren Reflexion, sondern auch die Komplexität der Aufgaben-Stellungen im Sinne einer zunehmenden Integration von Einzel-Fähigkeiten in übergreifende Projekt-Aufgaben.
- Diese Art von Lern-Steuerung in Qualitäts-Spiralen ermöglicht ein systemdynamisches Lernen.  
Am Anfang und am Ende jedes Spiral-Durchgangs, jeder dabei zu erreichenden neuen Qualitäts-Ebene,
  - kann ein Test zur Selbst-Einschätzung erfolgen,
  - kann eine balancierende Kompetenz- und Qualitäts-Einschätzung vorgenommen werden,
  - kann das bisherige Vorgehen in der Gruppe überdacht und das weitere Vorgehen - diese Erkenntnisse einbeziehend - neu bestimmt werden.
- Je nach Eingangs-Voraussetzungen können einzelne Lernende oder die gesamte Lern-Gruppe, eine gewisse Homogenität in den Voraussetzungen einmal angenommen, Qualitäts-Kriterien für die verschiedenen Durchgänge, für die jeweilige Spiral-Ebene bestimmen.
- Durch integrierende Anwendungen werden im Vorwege vermittelte Einzelinformationen und Einzelfertigkeiten aufeinander bezogen. Jede Sequenz beginnt jedoch mit einem integrationsfördernden Orientierungs-Abschnitt (Integration), bevor Einzelheiten (Detaillierung) gefördert werden, so dass der notwendige Überblick erhalten bleibt.

**induktiv**

**deduktiv**

Orientierender Anwendungs-Bezug für Einzel-Tätigkeiten oder für ein Gesamt-Tätigkeits-Feld (Welche gegenwärtige und zukünftige Bedeutung haben diese Tätigkeiten?)

Qualitätserkundende Anwendungs-Bezüge (Was muss man wissen und können, um diese berufliche und gesellschaftliche Aufgabe erfolgreich durchführen zu können?)

Qualitätserprobende Anwendungs-Bezüge (Welche Teile der erforderlichen Qualität können wir schon realisieren und welche noch nicht?)

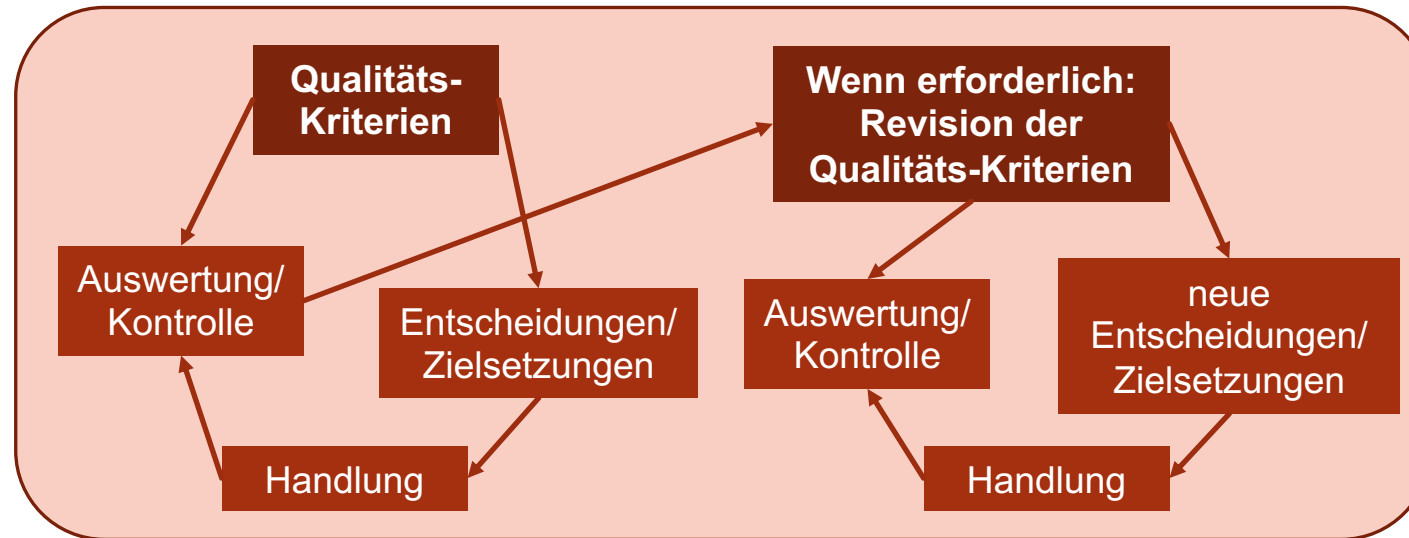
Transfer vorbereitende und Transfer ermöglichende Anwendungs-Bezüge (Welches Wissen und Können kann ich in anderen Handlungs-Zusammenhängen ebenfalls nutzen?)

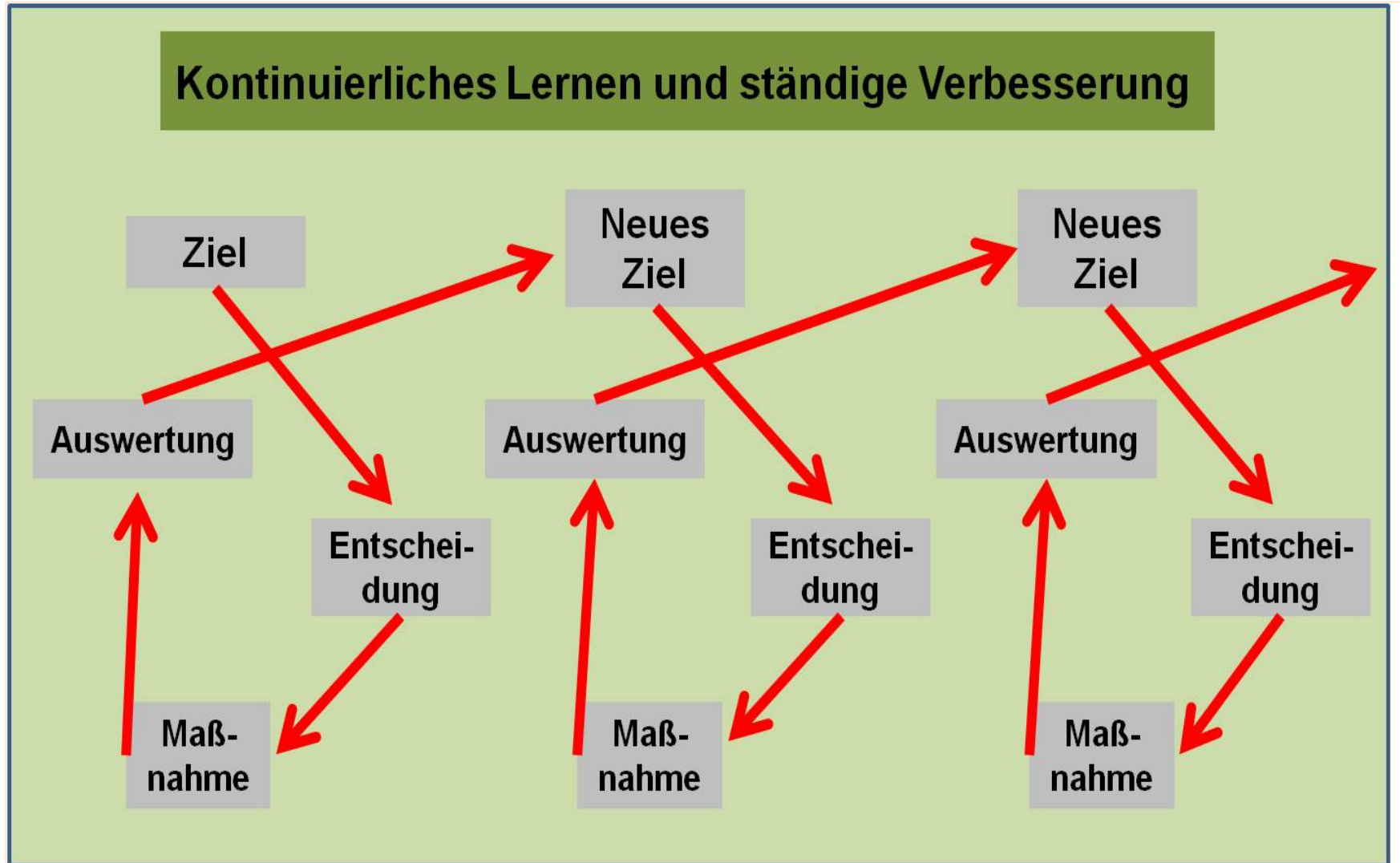
Reflexion des Anwendungs-Erlebens mit Entwicklung von Frage- und Beobachtung-Haltungen zur weiteren Erkundung

Entwicklung und Vereinbarung von Qualitäts-Standards (Was müssen wir dazu wie lernen?)

Haben wir die erforderliche Qualität erreicht?  
Wenn ja: Wofür kann ich mein Wissen und Können noch verwenden?  
Wenn nein: Was ist noch zu lernen?

# Revision der Qualitätskriterien





# Funktionen der Lern-Begleitenden

Zunehmende  
Komplexität  
der Aufgaben  
und Projekte

Vielfältige  
Möglichkeiten  
zur Lernanalyse  
mit Selbst- und  
Fremd-  
Einschätzung

Vielfältige  
Transfer-  
Möglichkeiten

Schrittweise  
Vernetzung der  
Fächer zur  
Ermöglichung  
multiperspektivischer  
Problem-  
Analyse

Schrittweise  
Vernetzung der  
Fächer zur  
Ermöglichung  
multiperspektivischer  
Problem-  
Analyse

- Um erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, übernehmen Lern-Begleitende als Lehrende und Beratende die Funktionen,
  - gleichermaßen Zusammenhang stiftende und den Erwerb von notwendigem Detailwissen ermöglichende Lehr-Lern-Arrangements zur Auswahl für die Lernenden zu entwickeln oder bereitzustellen (lerntyp- und lernbestandsdifferenziertes didaktisches Überangebot).
  - für eine zunehmende Komplexität der kooperativen Lern- und Gestaltungs-Projekte zu sorgen, so dass Kooperation zur Aufgaben-Bewältigung unvermeidbar wird.
  - in diesem zirkulären Prozess vielfältige Situationen zur durch Qualitäts-Kriterien geleiteten Selbst-Einschätzung (Lern-Analyse) mit ergänzender Fremd-Einschätzung, also zur kollegial-konstruktiven Rückmeldung und Kritik, zu arrangieren und zu moderieren.
  - szenisch-dialogisch simulierte (Probe-Handlungs-Situationen) und Real-Situationen (mit Life-Supervision oder nachträglicher Auswertung) im Alltag miteinander zu verknüpfen
  - vielfältige Transfer-Möglichkeiten zu schaffen als Anwendung von Wissen und Können in Handlungs-Zusammenhängen, z. B. über szenisch-dialogische Arrangements und Gestaltungs-Projekte
  - Schrittweise die Fächer zu vernetzen, um eine multiperspektivische Problem-Analyse und Problem-Lösung zu ermöglichen

# i wie informationsgestützte Selbst-Steuerung

- Soziale Differenzierung der Lern-Angebote
- Materiale Differenzierung der Lern-Angebote 1
- Materiale Differenzierung der Lern-Angebote 2

# Soziale Differenzierung der Lern-Angebote

- ▶ Selbstgesteuertes Lernen wird gestützt durch möglichst frei verfügbare und verständliche Informationen zu den fachlichen Anforderungen, zum eigenständigen Lernen und zur Kooperation.
- ▶ Je autonomer einzelne oder Lern-Teams arbeiten, desto bedeutsamer wird deren Rückkoppelung auf die Gesamtsituation des Erfahrungs- und Informations-Austausches in der Bildungs-Einrichtung sowie zwischen Bildungs-Einrichtung und Gesellschaft. Teilautonomie in der Lern-Gestaltung bedeutet nicht, Lernende allein zu lassen, sondern es bedeutet, Lernenden durch erweiterte Möglichkeiten zur Selbst-Bestimmung ihres Handelns im Rahmen der stets gesellschaftlich weiter zu entwickelnden Gestaltungs- und Entwicklungs-Aufgaben zu mehr Verantwortlichkeit, Produktivität, Kreativität, Umsicht, Erfolg und Zufriedenheit zu verhelfen.
- ▶ ***Zentrales Prinzip informationsgestützter Selbst-Steuerung der Lern-Prozesse ist das interkollegiale Lehren und Lernen.*** Erfahrungs-Unterschiede zwischen den Lern-Team-Mitgliedern können genutzt und zum Teil dadurch ausgeglichen werden, dass die jeweils qualifizierteren Lernenden zeitweilig eine Lehr- und Beratungs-Funktionen für die anderen übernehmen. Durch diese Maßnahme „sozialer innerer Differenzierung“ wird das Sozial-Verhalten der Lernenden als beratendes und lernendes Miteinander gefördert, solange Beratung nicht hierarchisch-belehrend, sondern gleichberechtigt-dialogisch erfolgt.



# Materiale Differenzierung der Lern-Angebote 1

- Die materiale Basis für selbstgesteuertes Lernen bilden entsprechende **Medien-Systeme**, also
  - traditionell: die Lern- und Aufgaben-Pläne in Verbindung mit Lern-Karteien und Lehrgangsbibliotheken (Freinet-Pädagogik) oder
  - zukünftig: die projektorientierten Lern-Handlungs-Arrangements in Verbindung mit darauf bezogenen Selbst-Lern-Angeboten, die im Lern-Intranet bereitgestellt werden.
- Insgesamt könnten folgende Ressourcen für selbstgesteuertes Lernen zur Verfügung gestellt werden:
  - Zugang zum WWW mit Download- und Druck-Möglichkeiten sowie mit möglichst vielen Kommunikations-Möglichkeiten (E-Mail, Chat, Foren, News-Groups... )
  - Präsenz-Bibliotheken (Bücher, Zeitschriften ...)
  - ein Lern-Intranet mit auf die Ziel-Gruppen und Ziel-Personen abgestimmten und mit ein selbstgesteuertes Lernen erleichternder Material-Aufbereitung
- Zur Lehr-Lern-Methodik selbstgesteuerten Lernens, durch die Selbst- und Kooperations-Verantwortung der Lernenden gestärkt werden, gehört die Entwicklung sowie situations- und personenangemessene Zur-Verfügung-Stellung von individualisierenden und differenzierenden **Selbst-Lern-Medien-Systemen**.

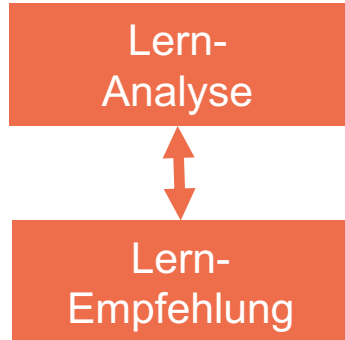
Erst die Entwicklung und Einführung dieser Medien schafft die Grundlage für lernbegleitungs-gestütztes Lernen.

Denn Lehrende können nur dann die Funktion differenzierender Lern-Begleitung qualifiziert wahrnehmen, wenn sie von der Verpflichtung zur Inhalts-Vermittlung und zu Routine-Lern-Kontrollen weitgehend entbunden sind.

# Materiale Differenzierung der Lern-Angebote 2

- ▶ **Selbst-Lern-Medien-Systeme** werden den einzelnen Lernenden mit ihren unterschiedlichen Lern-Beständen und Lern-Fähigkeiten durch „materiale Differenzierung“ gerechter. Bevorzugt werden Selbst-Lern-Materialien, die durch ihre Vernetzung (Übersichten, Querverweise/Links, Rückkoppelungen) den Lernenden viele Einstiege (Multi-Perspektivität, Multi-Kontextualität, Multi-Modalität) in die Sach-Gebiete eröffnen und dadurch größtmögliche Unabhängigkeit und Flexibilität im Lern-Vorgehen ermöglichen.
- ▶ Mit Hilfe dieser Medien-Systeme, die aufgrund ihrer hohen Komplexität bei gleichzeitiger hoher Anschaulichkeit ein Zusammenhang-Bewusstsein fördern, bisher jedoch bedauerlicherweise nur für wenige Bereiche der Bildung eher rudimentär entwickelt wurden, könnten Lernende Zugang zu allen für sie interessanten Bereiche der Bildung finden
  - ▶ zu Inhalten und Aufgaben-Stellungen, deren Bewältigung Voraussetzung für das Bestehen der - wie auch immer gearteten Prüfungen - ist,
  - ▶ zu Wissens-Bereichen, die eine erfolgreiche Durchführung von gesellschaftlichen und beruflichen erleichtern
- ▶ Mit Hilfe von Selbst-Lern-Medien-Systemen können Lern-Angebote zur äußeren Differenzierung bereitgestellt werden, mit denen sowohl leistungsschwächere Lernende in Förder-Angeboten unter Anleitung etwas anfangen können, als auch die fachlich und lernmethodisch leistungsstärkeren Lernenden innerhalb der Förder-Stunden in Lern-Teams selbst bestimmte Bereiche für Zusatz-Qualifikationen erarbeiten können.

# Lern-Material für selbstgesteuertes Lernen



- Damit Lern-Materialien für Phasen selbstgesteuerten Lernens geeignet sind, sollten Lerntexte, Übungen und Aufgaben mit integrierten Bearbeitungs-Hinweisen, Auswertungen, Lösungen und Lösungs-Angeboten versehen sein. Lernförderlich ist es, wenn Lernende diese Erklärungs-Elemente vor, während oder nach Bearbeitung von Übungen und Aufgaben abfordern können.
- Für wirksames Lernen müssen Hilfen zum Arbeits-Vorgehen bei Bedarf zugeschaltet werden können und müssen Rückmeldungen über den jeweiligen Lern-Stand unmittelbar erfolgen.
- Dabei wird Lernen am wirksamsten durch unmittelbare Rückmeldungen gefördert, die nicht nur den jeweiligen Zustand im Lern-Prozess verdeutlichen, sondern zugleich auch Wege aufzeigen, wie man von dort aus am besten in seinem Lern-Prozess weiterkommt.

***Für wirksame Rückmeldungen sind also Lern-Analyse und Lern-Empfehlungen so eng wie möglich miteinander zu verknüpfen.***

## Qualitäts-Vorgaben

### Diskrepanz

nicht  
erfüllt

über-  
erfüllt

erfüllt

- Eine lernwirksame Lern-Analyse zeigt nicht nur den Lern-Zustand auf, sondern unterstützt die Lernenden beratend dabei herauszufinden, worauf die ***Diskrepanzen zwischen den Qualitäts-Vorgaben und Leistungen/Ergebnissen***, also ihre Fehler, Irrtümer, Umwege, Mängel, Fehlentscheidungen beim Umgang mit Lern-Texten und Lern-Aufgaben zurückzuführen sind.

Diese können beispielsweise verursacht sein

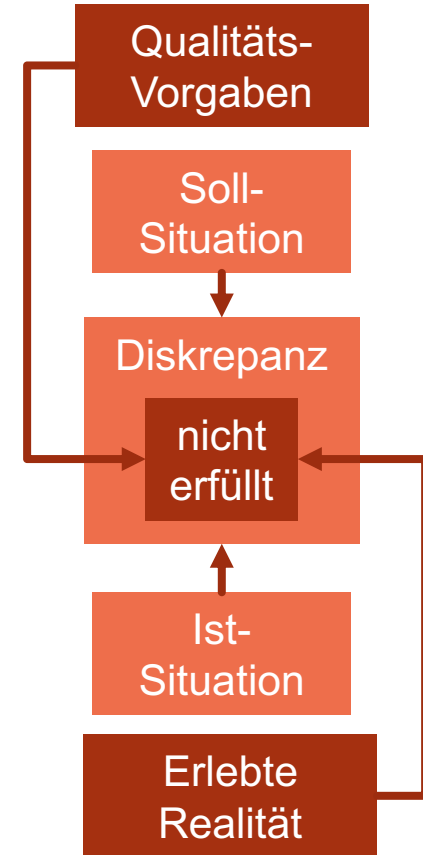
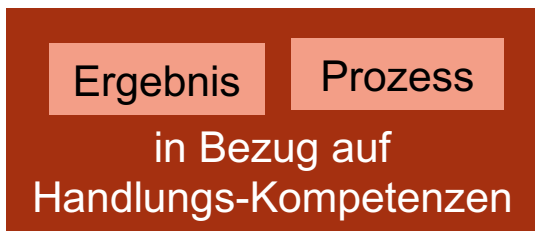
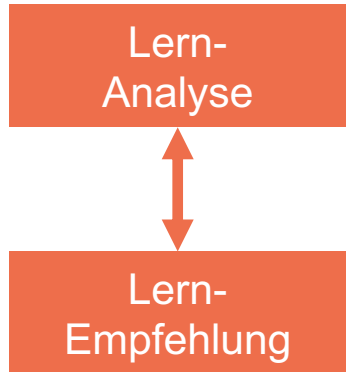
- durch unzureichendes Vorwissen (Nichtaneignung der vorausgesetzten Informationen),
- durch logische Fehlschlüsse,
- durch eine emotionale Abwehr-Haltung (spezielle und allgemeine Lern-Widerstände verbunden mit geringer Fähigkeit zur Lern-Selbst-Motivation) oder
- durch Missverstehen der Lern-Texte, basierend auf unverständlich geschriebenen Texten oder auf unzureichenden Fähigkeiten zum Text-Verständnis.

Ergebnis

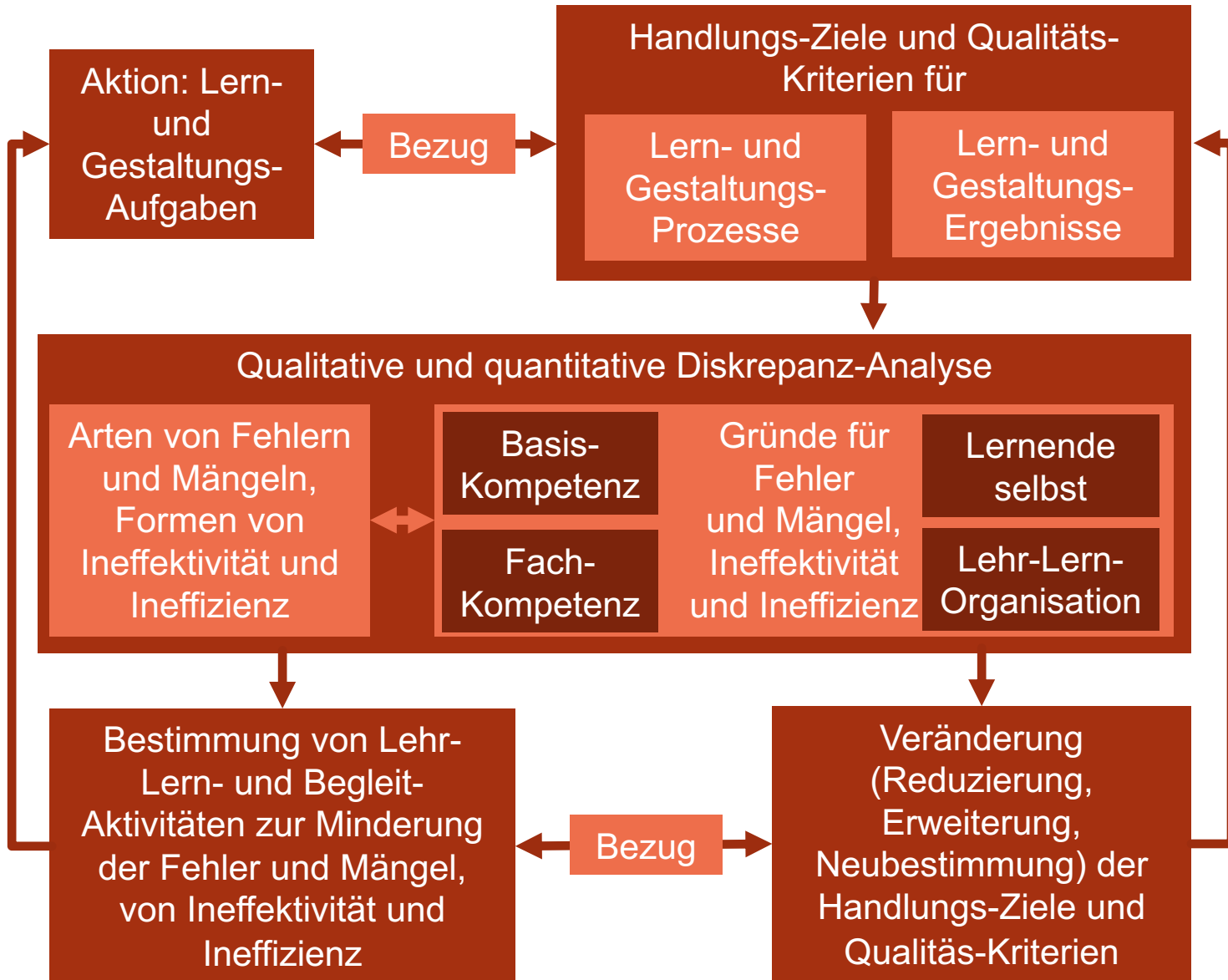
Prozess

in Bezug auf  
Handlungs-Kompetenzen

# Lern-Material für selbstgesteuertes Lernen

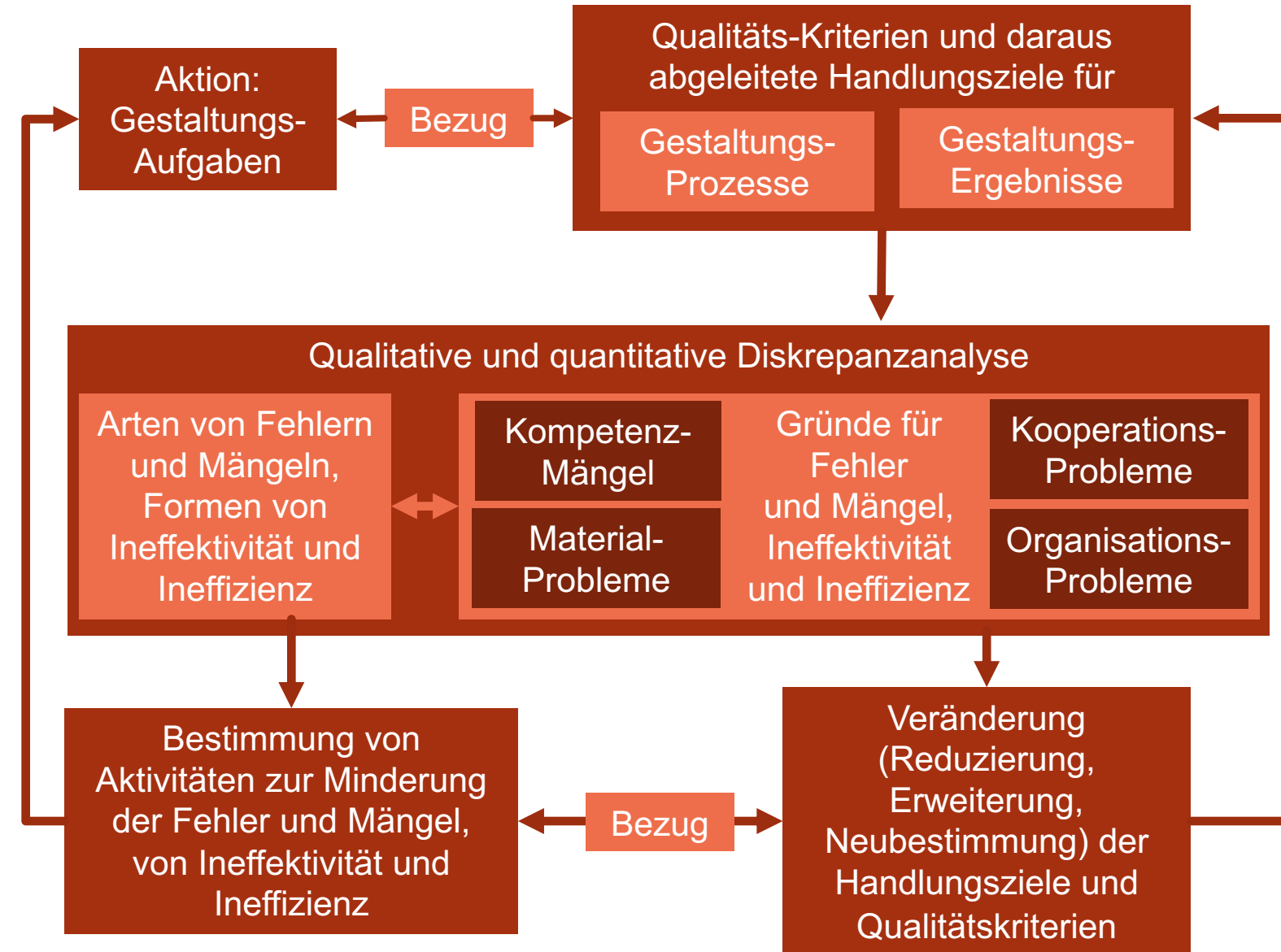


# Qualitative und quantitative Diskrepanz-Analyse

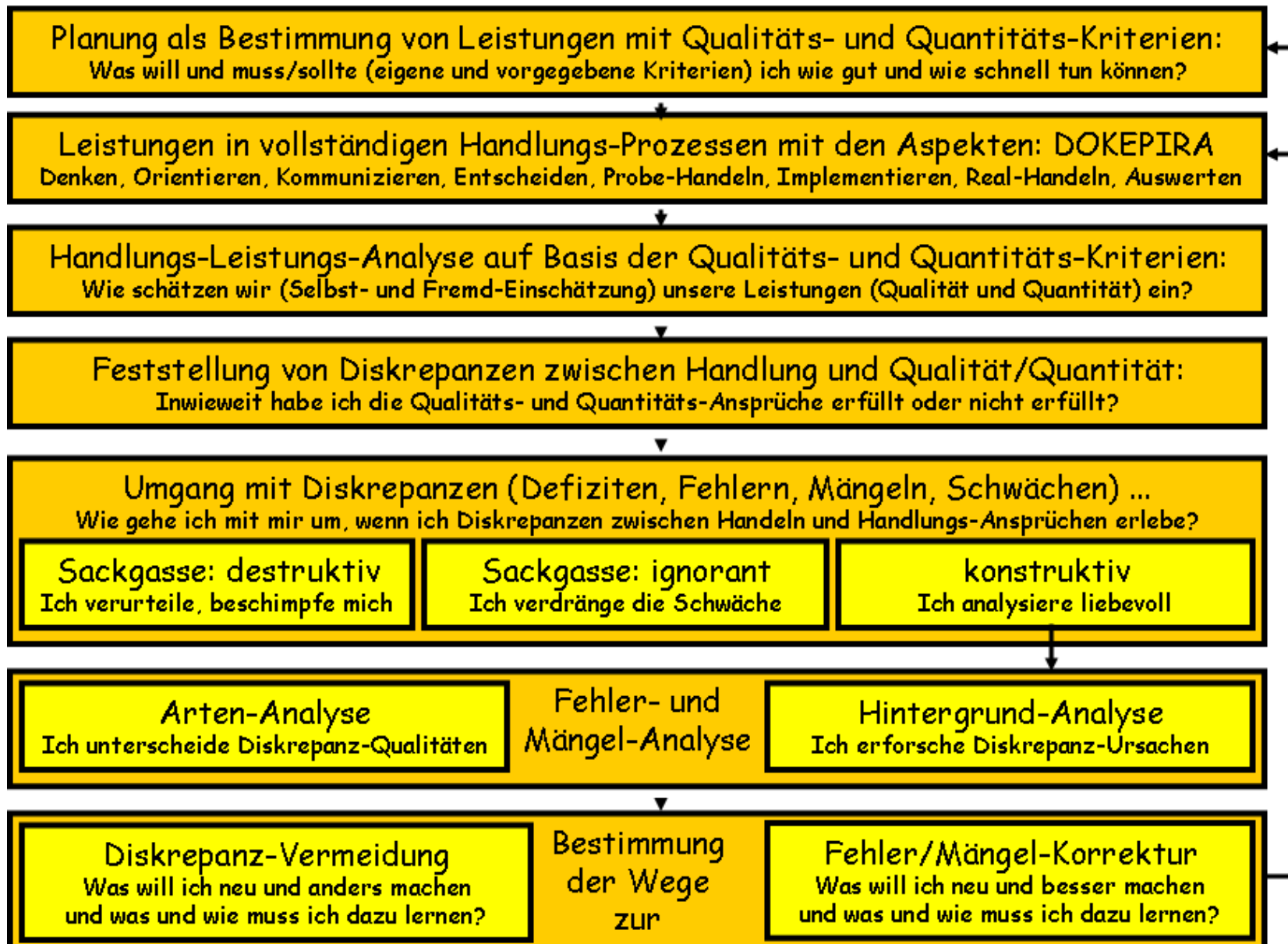


- Lernende zu selbstgesteuertem Lernen zu führen, erfordert, ihnen zu ermöglichen, selbst herauszufinden, welche operativen und gedanklichen Fehler und Mängel sie bei der Bearbeitung einer Aufgabe durch welches Tun oder Unterlassen erzeugt haben und ob sie bei dieser Bearbeitung hinreichend wirksam, also effektiv (zielgerichtet) und effizient (mit möglichst geringer Anstrengung) vorgegangen sind.
- Fehler und Mängel, Effektivität und Effizienz sind dabei relative Größen. Sie sind Ausdruck einer Diskrepanz zwischen einer bestimmten Qualitäts-Erwartung und einer gezeigten (Lern-) Leistung. Dabei kann sich die Qualitäts-Erwartung sowohl auf den Leistungs-Prozess als auch auf das Leistungs-Ergebnis beziehen.
- Herauszufinden, woran es liegt, dass die jeweilige Aufgabe nicht erwartungsgemäß bearbeitet, die „Muster-Lösung“ nicht gefunden wurde, erfordert individuell wie kooperativ durchzuführende **qualitative Diskrepanz-Analysen, aus denen Lern-Empfehlungen abgeleitet werden können.**

# Qualitative und quantitative Diskrepanz-Analyse



# Kreislauf-Modell zur Förderung selbstgesteuerten Lernens



# Lernen im Zusammenhang mit Diskrepanz-Erfahrungen

Lernen im Zusammenhang mit Diskrepanz-Erfahrungen wird dann leicht, wirksam und Erfolg versprechend, wenn Menschen lernen, mit Fehlern und Mängeln in Lern-Ergebnissen und mit Ineffizienz (Umständlichkeit) und Ineffektivität (Folgenlosigkeit) während der Lern-Prozesse produktiv umzugehen.

## **Unproduktiv für Entwicklung ist es,**

- wenn man Fehler und Mängel aus Angst vor negativen Konsequenzen umdeutet und rechtfertigt, verdrängt oder vertuscht und die Verantwortung dafür von sich wegschiebt.
- wenn man sich oder andere für Fehler und Mängel bestraft.
- wenn man seine Qualitätsansprüche an Ergebnisse und Prozesse des Lernens und Arbeitens so weit senkt, dass man sich nicht mehr anstrengen und bemühen muss, besser zu werden.

## **Produktiv für Entwicklung ist es,**

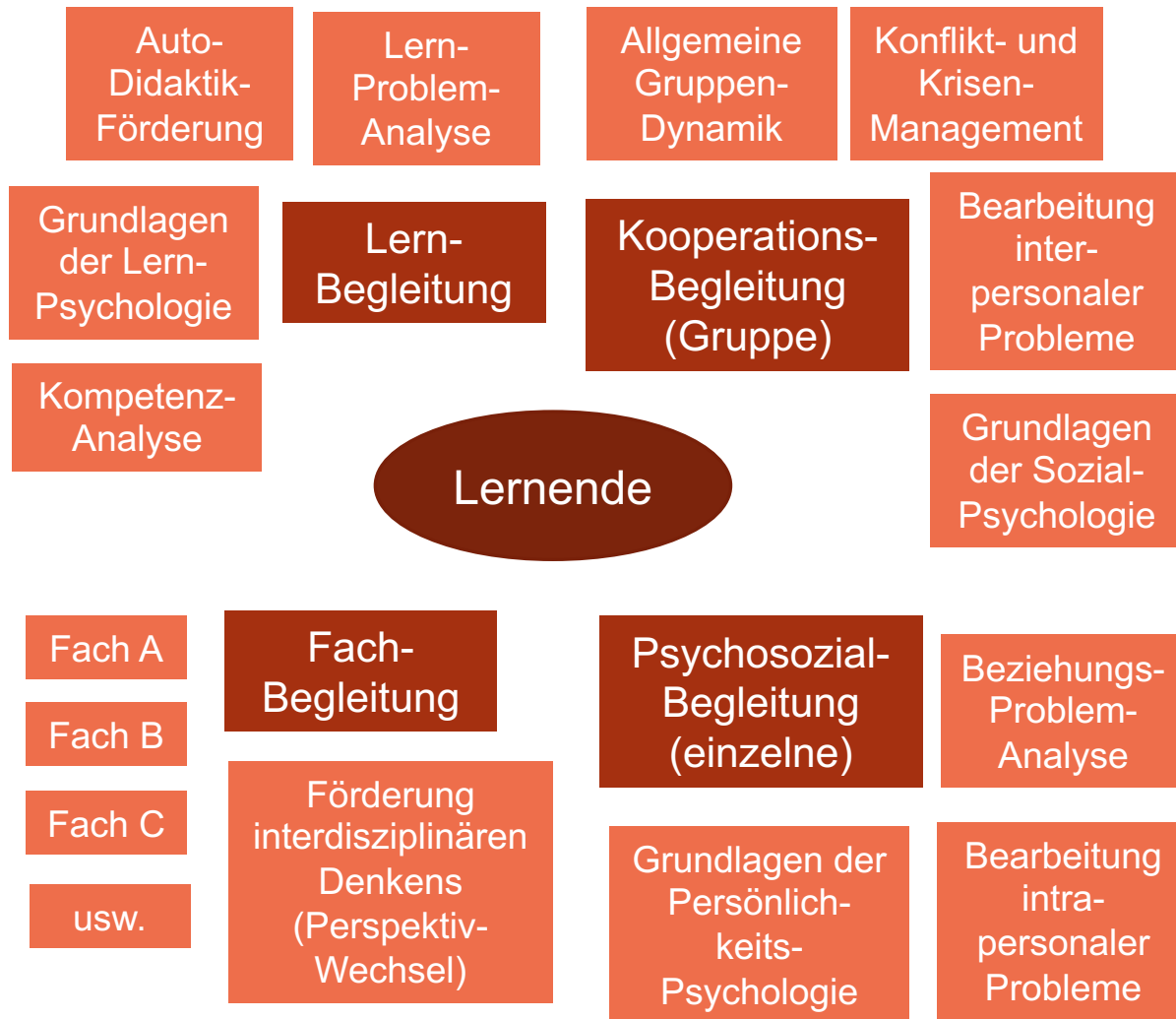
- wenn man akzeptierbare und mit einiger Anstrengung auch erreichbare Qualitätskriterien miteinander erarbeitet, diese ständig überprüft und verfeinert und mit einer Haltung konstruktiver Unzufriedenheit sowohl seine Lern- und Gestaltungsprozesse als auch seine Lern- und Gestaltungsergebnisse begleitet.
- wenn man Fehler und Mängel, Ineffizienz und Ineffektivität genau untersucht im Hinblick auf Besonderheiten und Arten und Ursachen und Bedingungen und Wege zur kontinuierlichen Verbesserung erkundet und beschreitet.



## b wie begleitgestützte Selbst-Steuerung

- Aspekte der Entwicklungs-Begleitung
- Selbst-Steuerung als Lern-Bereich
- Lern-Begleitung zum Kompetenz-Erwerb bedeutet 1 – 5
- Lern-Begleitung zum Kompetenz-Erwerb bedeutet 6 – 10
- Vier Förder-Bereiche für Entwicklungs-Begleitung 1 – 2
- Achtsamkeit beim Lernen
- Vier Förder-Bereiche für Entwicklungs-Begleitung 3 – 4

# Aspekte der Entwicklungs-Begleitung



- Selbstgesteuertes Lernen wird erleichtert durch vielfältige Formen der Lern-Begleitung (Fach-Beratung, Psycho- und Sozialtherapie, Lernberatung, Kooperations-Beratung etc.) zu fachlichen, emotionalen und sozialen Fragen.
- Es geht darum, für die Verankerung selbstgesteuerten Lernens in System von qualitativ hochwertigen Entwicklungs-Begleit-Möglichkeiten (Begleit-System) aufzubauen.
- Lernenden wird der Zugriff auf ein für sie überschaubares System von Lern-Begleitungs-Möglichkeiten eröffnet, das mindestens folgende Begleit-Aspekte berücksichtigt:
  - Lern-Begleitung zur Förderung wirksamen individuellen Lernens (Lern-Kompetenz-Erwerb)
  - Fach-Begleitung zur Förderung fachlichen Wissens und Könnens (Fach-Kompetenz-Erwerb)
  - Psychosozial-Begleitung zur Förderung eines konstruktiven Selbst-Umgangs bzw. zur Bewältigung von (inneren) Konflikten und Krisen (Emotional-Kompetenz-Erwerb)
  - Kooperations-Begleitung zur Förderung einer konstruktiven und wirksamen Zusammenarbeit in Lern- und Gestaltungs-Projekten (Sozial-Kompetenz-Erwerb)
- Damit das Entwicklungs-Begleit-System aus Sicht der Lernenden überschaubar bleibt, werden diese Aspekte in Personen und Teams gebündelt.
- Damit die Begleitenden nicht überfordert sind, sollten sie ihrerseits auf ein Lehr-Begleit- oder Supervisions-System zugreifen können.

# Selbst-Steuerung als Lern-Bereich

- ***Lern- und Fach-Begleitung soll die Entwicklung und Erfüllung von Qualitäts-Kriterien und den (Um-) Lern-Prozess in Richtung auf selbstorganisiertes, selbstverantwortliches und kooperatives Lernen unterstützen.***
- Die Fähigkeit und Bereitschaft zur kriteriengeleiteten, kooperativen Selbst-Steuerung der Lern-Prozesse durch die Lernenden kann nur in seltenen Fällen vorausgesetzt werden.  
Zur Stützung der weitgehend in Lern-Teams sich selbststeuernd Lernenden tritt deshalb neben die Nutzung von Lern-Materialien zum eigenständigen Lernen die individuelle und teambezogene Lern-Begleitung.
- Um Überforderung oder Unterforderung und damit Frustration und Demotivierung der Lernenden zu reduzieren,
  - wird Selbst-Steuerung schrittweise eingeübt und
  - werden die Lern-Angebote ergänzt durch entsprechende Begleit-Angebote von Lehrenden (Bildungs-Beratung) und speziellen Beratungs-Berufen (Lebens-Beratung als Sozial- und Psychotherapie).
- Lehr-Handeln im Zusammenhang mit selbstgesteuerten Lernen verwirklicht sich in
  - der Synthese von überblickender und vorausschauender Gesamtplanung und
  - der Antwort auf die Bedingungen des situativ-personell bestimmten Augenblicks.
- Derartiges Lehrhandeln ist ein permanentes Ausbalancieren zwischen
  - Intentionalität (Verfolgung bestimmter Kompetenz-Entwicklungs-Ziele und Erfüllung von Lehr-Plänen) und
  - Prozessualität (eingehen auf die besonderen Prozesse in und zwischen den Beteiligten in den jeweiligen Situationen),
  - Anbieten und Gestalten einerseits und
  - Zulassen und Aufgreifen andererseits.
- Lehrende arbeiten also mit einer klaren Vorstellung von ihrem Bildungs-Auftrag unter Einbeziehung der situativen Lern-Motivation und Lern-Widerstände der zu bildenden Personen.

# Lern-Begleitung zum Kompetenz-Erwerb bedeutet 1 - 5

## 1. Erfahrungen einbeziehen

ihre aktuellen und vergangenen, alltäglichen und institutionellen Erfahrungen mit Lernen zu thematisieren, also positive wie negative Erfahrungen mit (alltäglichem, schulischem und betrieblichen) Lernen aufzuarbeiten,

## 2. Kompetenzen nutzen

ihre jeweiligen Stärken und ihre besonderen aus Alltags- und Berufserfahrungen gewonnenen Kompetenzen zu nutzen, indem diese Potenziale in Qualitäts- und Lern-Ziel-Vereinbarungen sowie in Handlungs-Empfehlungen umgesetzt werden,

## 3. Lernbesonderheiten einbringen

ihre besonderen Lern-Weisen, Aneignungs- und Verarbeitungs-Formen (Lern-Geschwindigkeit, Sinnes-Bereiche, Gehirn-Hälften, Bio-Rhythmus etc.), Denk-, Urteils-, Charakter- und Moral-Strukturen zu erkennen und konstruktiv ins individuelle und gemeinsame Lernen einzubringen,

## 4. Mit Einschränkungen umgehen

mit körperlichen, psychosozialen oder finanziellen Einschränkungen besser umgehen zu lernen,

## 5. Verantwortung übernehmen

Verantwortung für ihr eigenes Lernen, für den Lern-Prozess im Lern-Team sowie für den Lehr-Lern-Prozess in der Institution zu übernehmen,

# Lern-Begleitung zum Kompetenz-Erwerb bedeutet 6 - 10

## 6. Lern-Prozesse wirksam organisieren

ihre Prozesse selbstgesteuerter Einzel- und Gruppen-Arbeit wirksamer zu organisieren, indem sie für sich und gemeinsam die bestehenden (informellen, impliziten, heimlichen) Lern-Strategien im Hinblick auf Nützlichkeit und Wirksamkeit bezogen auf die jeweilige Aufgaben-Durchführung reflektieren,

## 7. Autodidaktik-Kompetenz erwerben

ihr Repertoire an Lern- und Arbeits-Methoden für individuelles und gruppenbezogenes Lernen kooperativ zu entwickeln und zu optimieren, also Selbstlern- oder Autodidaktik-Kompetenz zu erwerben,

## 8. Krisen und Konflikte bewältigen

psychosoziale Krisen und Konflikte in sich selbst und mit anderen zu klären und zu bewältigen (Krisen-Intervention, Konflikt-Mediation),

## 9. Beratende finden

bei besonderen fachlichen und persönlichen Problem-Lagen die weiterführenden Fragen und die passenden Expert/-innen (Berater/-innen oder Fach-Coaches) zu finden

## 10. Kompetenz-Transfer fördern

ihre alten und neuen Kompetenzen in die berufliche und private Alltags-Praxis einzubringen, also Unterstützung des Kompetenz-Transfers in die berufliche und private Alltags-Praxis

# Vier Förder-Bereiche für Entwicklungs-Begleitung 1 - 2

Entwicklungs-Begleitung im Zusammenhang mit selbstgesteuerten Lernen ist in erster Linie

- **Förderung von Klarheit** als Förderung des Selbst-Ausdrucks und der Fremd-Wahrnehmung (der individuelle Aspekt des Lernens) und
- **Förderung von Kontakt-Fähigkeit** als Förderung von Bewusstheit und Bewusstsein (der kooperative Aspekt des Lernens)

## 1. Förderung von Bewusstheit (*Achtsamkeit, Situations-Wachheit, Aufmerksamkeit*)

Entwicklungs-Begleitende achten darauf, dass die Bewusstheit der Lernenden wächst, also deren Aufmerksamkeit und Klarheit in Hinblick auf das im Moment ablaufende

- **Gefühls-** und **Beziehungs-Erleben** einschließlich der daraus erwachsenden **Bedürfnisse**,
- **Körper-Empfindungs-Erleben** einschließlich der daraus erwachsenden Bedürfnisse,
- **Gedanken-Erleben**

bei sich und bei anderen.

Dabei sollte man sich jederzeit darüber im Klaren bleiben, dass es zum Erleben der anderen nur Vermutungen gibt, die immer einer Überprüfung im Dialog bedürfen (Hypothesen-Überprüfung durch Einfordern von Rückmeldung, konkretisierendes Nachfragen und aktives Zuhören).

## 2. Förderung von Bewusstsein (*Reflexions-Vermögen*)

Entwicklungs-Begleitende achten darauf, dass das Bewusstsein der Lernenden wächst, also deren Qualitäts- und Werte-Verständnis, deren Umsicht und Flexibilität, deren Originalität und Kreativität im Hinblick auf Planung, Durchführung und Kontrolle ihrer Lern- und Arbeits-Prozesse als Routine- und Entwicklungs-Tätigkeiten zunimmt bei der Interpretation

- **vergänger** kooperativer und individueller Lern- und Arbeits-Prozesse (Prozess-Auswertung und Ergebnis-Kontrolle),
- **gegenwärtiger** Lern- und Arbeits-Prozesse (realistische Einschätzung der Handlungs-Möglichkeiten und Handlungs-Grenzen und des Kontextes; realistische Selbst- und Fremd-Einschätzung im Hinblick auf vorgegebene oder selbst gesetzte Qualitäts-Kriterien) und
- **künftiger Lern- und Arbeits-Prozesse** (umsichtige, kreative, flexible, realistische, sozialverträgliche, ökologische und ökonomische Planung von Aufgaben im Hinblick auf Qualifikations- und Kompetenz-Anforderungen, Zeit-Bedarf, Mittel-Einsatz und Kosten).

# Achtsamkeit beim Lernen

***Entwicklungs-Begleitung wird wirksamer, wenn Lernende lernen, ihren Lern- und Entwicklungs-Prozess realistisch und hoffnungsvoll einzuschätzen.***

Wirksames Lernen ist gekennzeichnet durch ein ständiges erfolgreiches Bemühen der Lernenden und eine gezielte Unterstützung durch die Lern-Begleitenden dabei, ihre Aufmerksamkeit (Achtsamkeit, Bewusstheit) gleichermaßen zu richten

➤ auf das **Was** des Lernens:

*Lerne ich gerade, was ich lernen will oder lernen muss?*

*Was lerne ich offiziell?*

*Welche fremden Lehrziele versuche ich zu erfüllen?*

*Was lerne ich inoffiziell bis heimlich im Alltag außerhalb der Schule?*

*Was sind meine eigenen Entwicklungs-, Lern-, Handlungs- und Gestaltungs-Ziele?*

*Wie stehen die Lehr- (was ich lernen muss) und Lern-Ziele (was ich lernen will)*

*zueinander? Schließen sie einander aus oder ergänzen sie sich?*

*Was könnte mich am Lern-Thema interessieren? Wie kann ich mich für die Bearbeitung des Themas motivieren?*

➤ auf **Schadens- und Nutzen-Erwartungen**:

*Wogegen entscheide ich mich, wenn ich dieses oder jenes so oder so lerne oder nicht lerne?*

*Ist mir wichtiger, was ich schon weiß oder was ich noch nicht weiß?*

*Was könnte mir entgehen, wenn ich dieses oder jenes nicht weiß oder nicht kann?*

*Was könnte ich davon haben, wenn ich dieses oder jenes weiß oder kann?*

*Was nützt mir meine Lern-Bereitschaft?*

*Was nützt mir meine Lern-Ignoranz und mein Lern-Widerstand?*

➤ auf das **Wie** des Lernens:

*Wie lerne ich gerade?*

*Wie intensiv, wie schnell, wie gut lerne ich?*

*Wie sicher ist mein Behalten?*

*Welche Wege kenne und beherrsche ich, um mein individuelles Lernvorgehen und unser gemeinsames Lernen zu verbessern?*

➤ auf **Prozesse** des Lernens:

*Wie plane ich meine Lernhandlungen?*

*Wie führe ich sie durch und wie begleite ich diese Durchführung?*

*Wie werte ich meine Planungen und*

*Durchführungen aus im Hinblick auf eine Optimierung meiner Lernprozesse?*

➤ auf **Ergebnisse** des Lernens:

*Was habe ich erreicht?*

*Wo sind Diskrepanzen zwischen den geforderten Qualitäts-Kriterien und den Handlungs-Ergebnissen entstanden?*

*Wie lassen sich diese Diskrepanzen erklären?*

*Was kann ich und was sollten andere ändern, damit ich künftig zu besseren Ergebnissen komme?*

## 3. **Förderung des Selbst-Ausdrucks (selektiv-authentische Selbst-Kundgabe)**

- Entwicklungs-Begleitende achten darauf, dass Selbst-Ausdruck und Selbst-Wahrnehmung der Lernenden gefördert werden, also
- ihre Eigeninitiative als Bereitschaft, umsichtig-experimentell an die ihnen übertragenen oder sich aus ihren Entwicklungs-Bedürfnissen heraus entwickelnden Aufgaben heranzugehen, selbst- und fremdverantwortlich neue Wege Problem-Lösung zu erproben
- ihre Echtheit oder Kongruenz als Übereinstimmung des inneren Erlebens mit dem äußeren Erlebens-Ausdruck unter Berücksichtigung der durch die Situation und die beteiligten Personen gebotenen Ausdrucks-Grenzen (Takt-Gefühl und kommunikative Selbst-Disziplin) und
- ihre Festigkeit als Bereitschaft und Fähigkeit, sich beharrlich und zugleich offen für die Integration neuer, Erfolg versprechender Ideen - auch gegen Widerstände – einzusetzen, diese konzeptionell, kommunikativ und praktisch weiter zu entwickeln und nach außen zu vertreten.

## 4. **Förderung der Fremd-Wahrnehmung (Perspektiv-Wechsel/Eindenken und Einfühlungs-Vermögen/Empathie)**

- Entwicklungs-Begleitende achten darauf, dass die Fähigkeit zur umfassenden und realistischen Fremd-Wahrnehmung bei den Lernenden erweitert wird, als Förderung der
- Toleranz gegenüber unterschiedlichen Formen des Welt- und Situations-Erlebens, wobei im Begleit-Zusammenhang erfahrbar wird, unterschiedliche Sicht-Weisen als Bereicherung des eigenen Einschätzungs-Vermögens neu zu interpretieren,
- Einfühlung in die Wahrnehmungs-, Werte-, Erlebens- und Ausdrucks-Welt der anderen, um einen Zugang und freundlichen Kontakt zu ihnen zu finden, und
- Umsicht als Bereitschaft und Fähigkeit, diese wahrgenommenen, erfragten oder vermuteten Unterschiedlichkeiten in den eigenen Entscheidungs- und Handlungs-Prozess einzubeziehen.



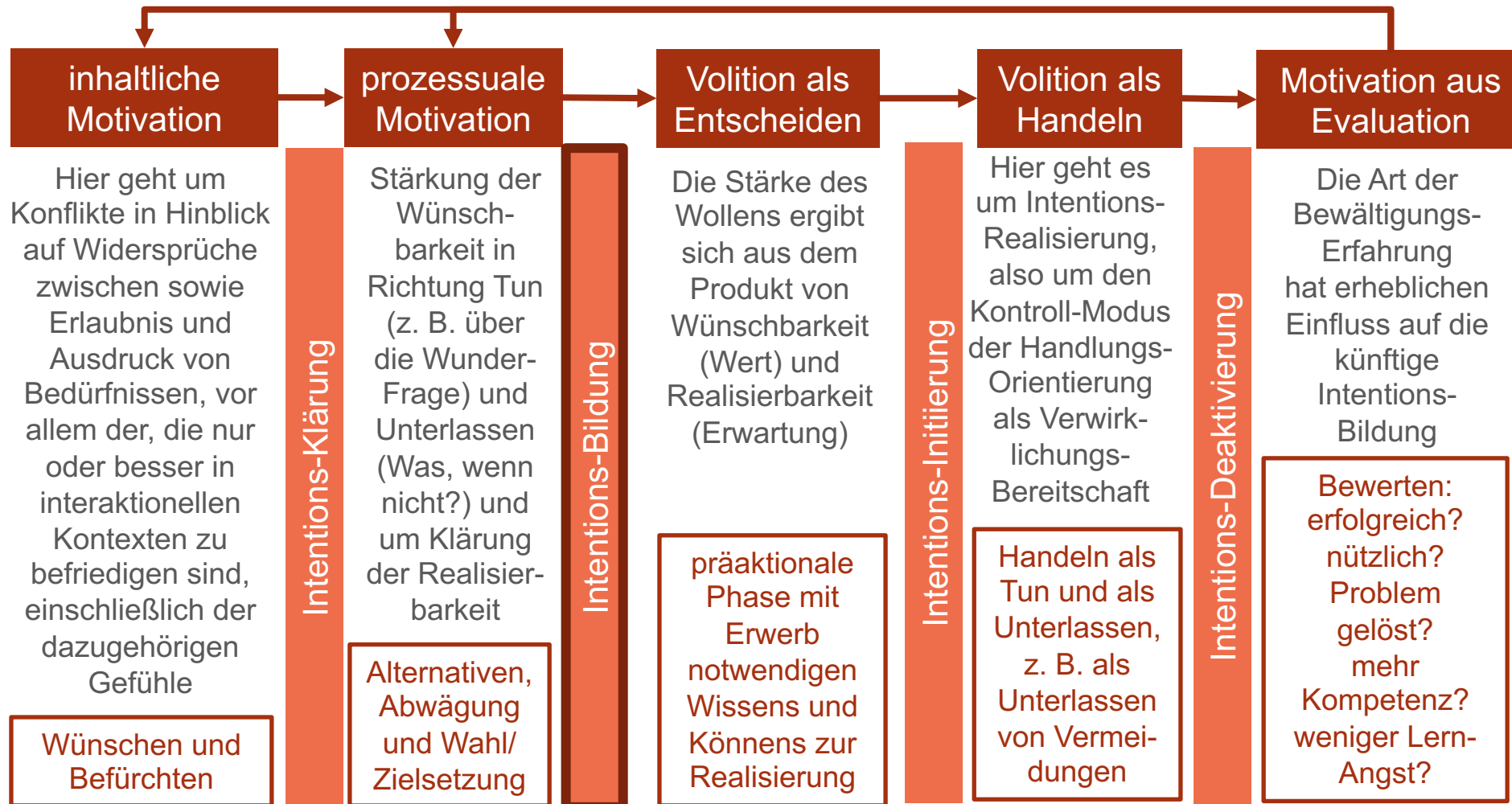
# Kompetenz als kooperative Handlungs-Fähigkeit (KaH)



- Handlungs-Phasen-Modell und Motivation
- Nutzung aller Handlungs-Phasen für wirksames Lernen
- Fühlen, denken, wollen und handeln als stimmige Einheit
- Fühldenken = einfühlen (Empathie) und eindenken (Mentalisieren)
- Bedeutung von Kompetenz
- Kompetenz als Lern- und Handlungs-Fähigkeit
- Begleiten auf den lernlogischen Ebenen
- Kompetenz-Erwerb durch handlungsorientiertes Lernen und Begleiten
- Sozial-Erfahrungs-Zyklus beachten
- Aspekte von (Handlungs-) Fähigkeit
- Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln
- Vollständige Handlungen in Bildungs-Prozessen 1
- Vollständige Handlungen in Bildungs-Prozessen 2
- Handlungsorientiertes Lernen
- Lern-Handlungs-Felder

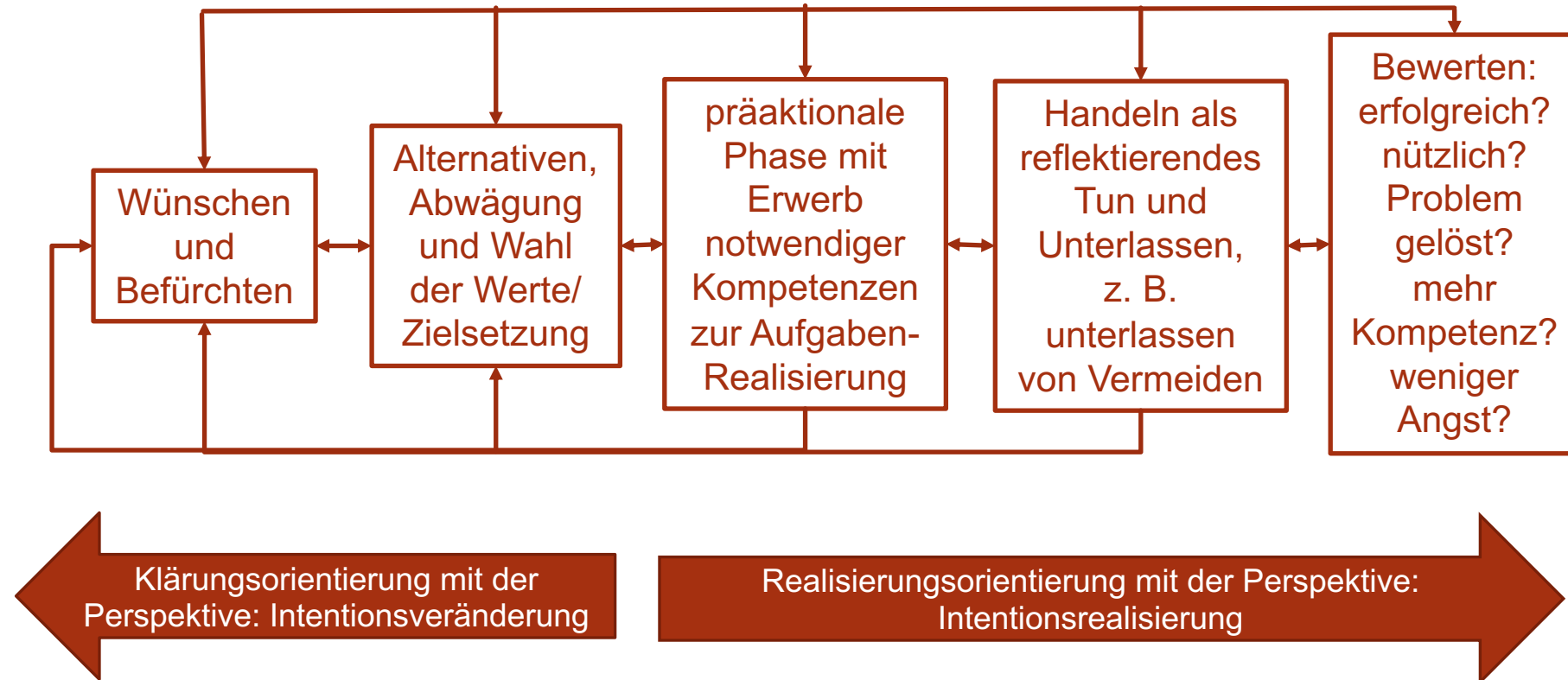
# Handlungs-Phasen-Modell und Motivation

Das Handlungs-Phasen-Modell beschreibt den Prozess vom Wünschen über das Wählen zum Wollen und Tun



# Nutzung aller Handlungs-Phasen für wirksames Lernen

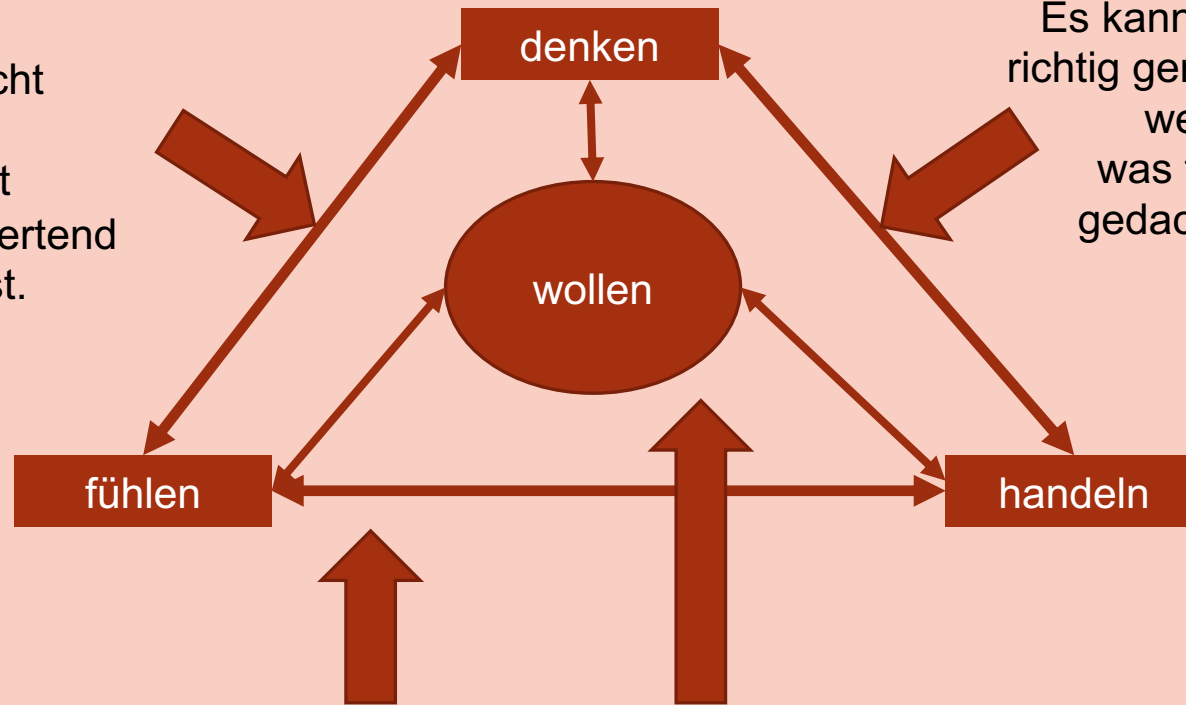
- Wahrscheinlich kann einem großen Teil Lernenden, die bei den gängigen Lehr-Lern-Verfahren noch keinen guten Entwicklungs-Fortschritt oder Lern-Erfolg erreichen, besser geholfen werden, wenn Lehrende als Entwicklungs-Begleitende regelmäßig das gesamte Spektrum des Handlungs-Phasen-Modells – von ihrem äußersten linken bis zum äußersten rechten Rand – im Auge hätten und alle darin enthaltenen didaktischen sowie individual- und sozialtherapeutischen Möglichkeiten nutzen.



- Es geht darum, situations- und personengerecht flexibel von einem bewältigungs-orientierten auf ein klärungs-orientiertes Vorgehen umschalten zu können und umgekehrt.

Fühlen, denken, wollen (entscheiden) und handeln bilden eine Einheit.

Es kann nicht sorgsam durchdacht werden, was nicht positiv wertend gefühlt ist.



Es kann nicht richtig gemacht werden, was falsch gedacht ist.

Es kann nicht mit Engagement gemacht werden, was nicht positiv wertend gefühlt ist.

Es kann nicht wirklich gewollt werden, was sich nicht stimmig anfühlt.

- Wenn Lehr-Lern-Prozesse in Richtung Kompetenz-Erwerb gestaltet werden, geht es um weit mehr als um Wissens- und Fertigkeitserwerb.
- Zur Förderung von Kompetenz, also von Handlungs-Bereitschaft verbunden mit Handlungsfähigkeit und der Fähigkeit zur Reflexion und Evaluation der (kooperativen) Handlungs-Prozesse und Handlungsergebnisse einschließlich der kurz-, mittel- und langfristigen Handlungs-Folgen, ist eine Kohärenz (eine äußere und innere Einheit, eine prozessuale Stimmigkeit) von Denken, Fühlen, Wollen und Handeln anzustreben.

# Fühldenken = einfühlen und eindenken

**Erweitertes Einfühlen (Empathie) als sinnliche Erfahrung des Perspektiv-Wechsels (Verkörperung)**

Wege:

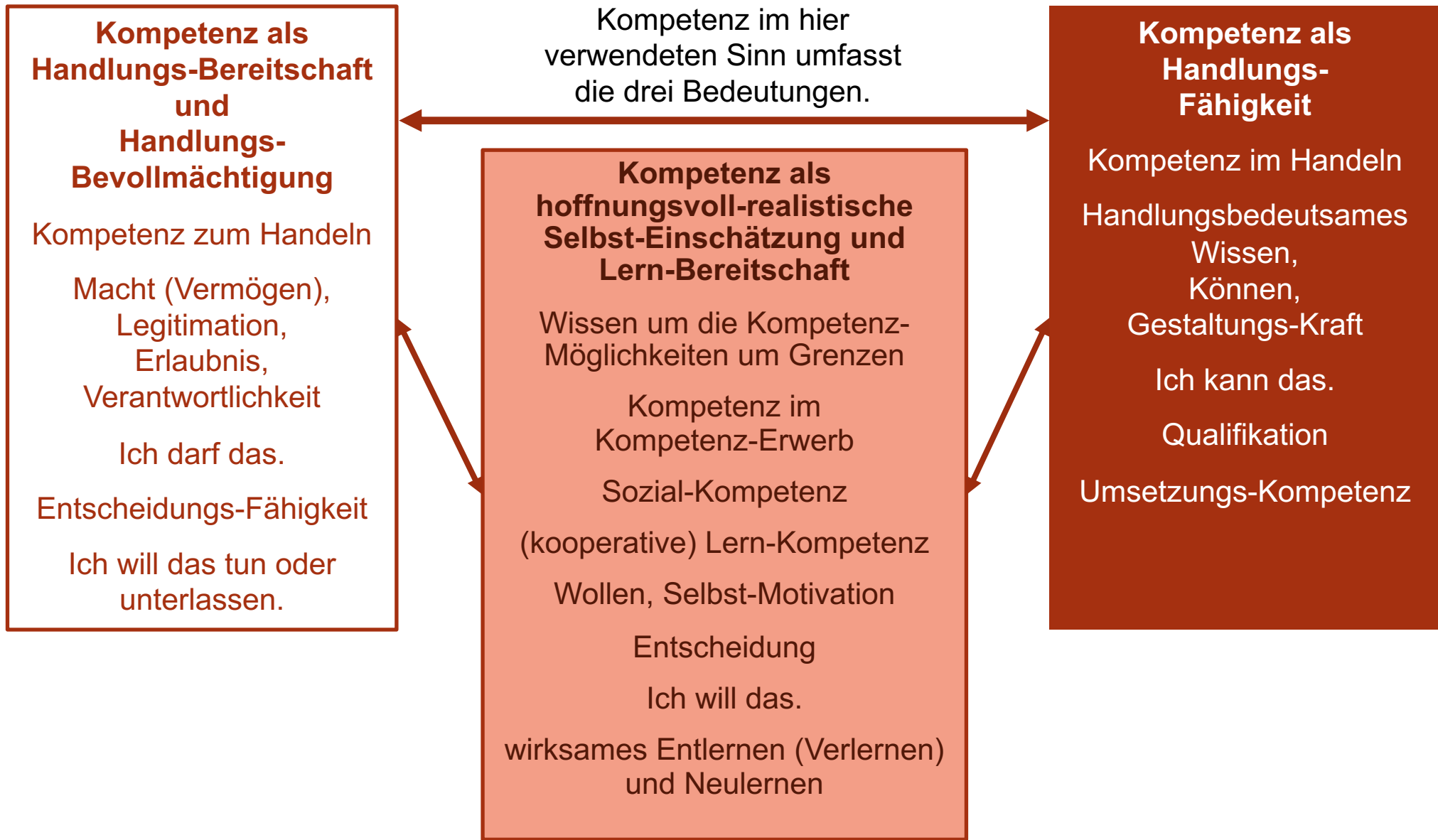
- ***In die Stille und in den Körper kommen – Feinspürigkeit entwickeln***  
(Grounding, Atem-Therapie, Leib-Achtsamkeit, Massage, Bewegung, Spannung-Ladung, Raum-Arbeit etc.)
- ***Alle Bedürfnisse und Gefühle erlauben***  
Bedürfnis- und Gefühls-Tabus experimentell überwinden, Bedürfnis- und Gefühls-Biografie klären
- ***Leben*** (insbesondere existenzielle Krisen und Konflikte) ***szenisch-dialogisch-leiblich erkunden*** (Psycho- und Bio-Drama)
- ***Allsinnliche Raum-Arbeit*** (Verkörperung von Themen)
- ***Video-Feedback*** (z. B. MarteMeo-Methode)

**Erweitertes Eindenken (Mentalisierung) als Bahnen neuer Denk- und Sprach-Möglichkeiten (Verwörterung)**

Wege:

- ***Frage-Spektrum erweitern*** (Selbst- und Fremd-Einschätzung samt Rückmeldung, konkretisierendes Nachfragen, zirkuläres Fragen)
- ***Sprachliche und sonstige Ausdrucks-Möglichkeiten erweitern***, z. B. durch Dichtung, Malerei, Musik, Theater
- ***Prozess-Bilder entwickeln*** (im Vordergrund die Beziehungen und deren Veränderung)
- ***Existenz-Verständnis vertiefen*** (Krisen und Konflikte als Chancen und Entwicklungs-Aufgaben erkennen, Auseinandersetzung mit Philosophie)
- ***System-Verständnis entwickeln***
- ***Dialektik- und Dynamik-Verständnis gewinnen***

# Bedeutung von Kompetenz



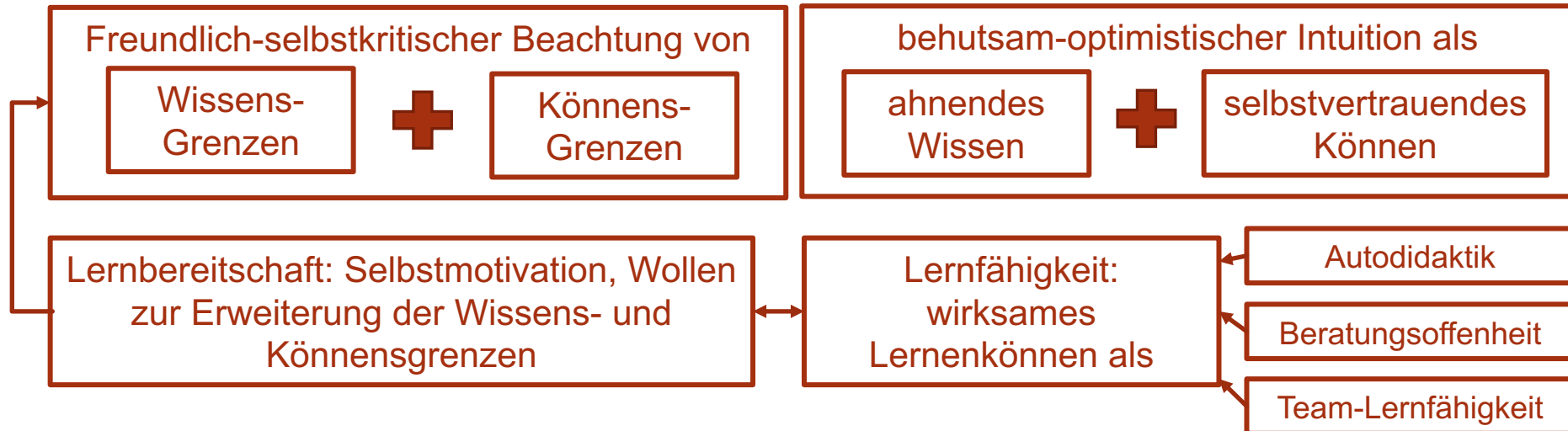
# Kompetenz als Lern- und Handlungs-Fähigkeit

zum Können beitragendes Denkvermögen einsetzen und Wissen zur Verfügung haben  
(Tun, was man weiß.)



Können prozess- und situationsgerecht, reflektiert und vermittelbar umsetzen können  
(Wissen, was man tut.)

einschließlich



## ***Begleit-Fähigkeit als Lehr-, Beratungs- und Anleitungsfähigkeit:***

Lernprozesse zum selbstkritischen Erwerb von handlungsleitendem Wissen und reflektiertem Können einschließlich der Entwicklung von Intuition initiieren und strukturieren wollen und können

# Kompetenz als Entscheidungs-Fähigkeit (KEF)

- Beachtung der Gedanken und Gefühle im Entscheidungs-Prozess
- Evolution der Entscheidungs-Fähigkeit
- Modell: Entscheidungs-Fähigkeit



# Beachtung der Gedanken und Gefühle im Entscheidungs-Prozess

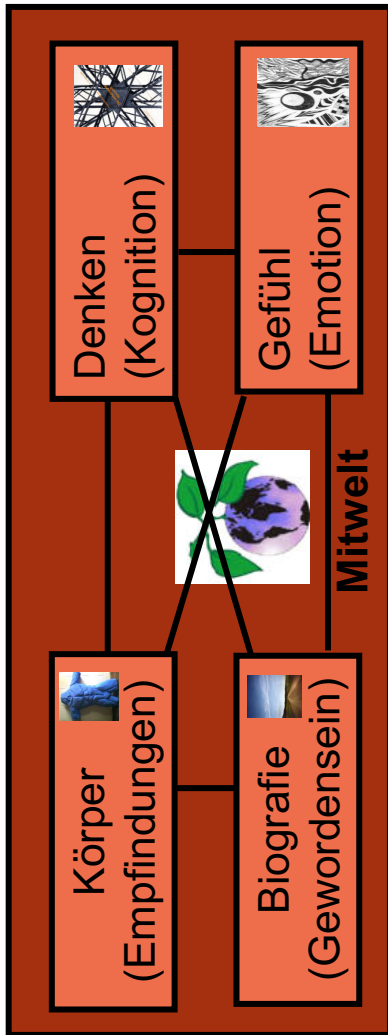
## Gedanken

- Sind die Qualitätsanforderungen zum Vorhaben geklärt?
- Sind die Planungs- und Umsetzungsschritte folgerichtig und umsichtig aufgebaut?
- Sind die Kompetenzvoraussetzungen geklärt (Denkprämissen, Wissen, Kommunikation, Fähigkeiten)?
- Sind Risiken und Chancen geklärt?
- Sind Kosten und Nutzen geklärt?
- Sind die ROBOT-Rahmenbedingungen (Recht, Ökonomie, Bildung, Ökologie, Technologie) geklärt?
- Wie ist diese Entscheidung in ein Gesamtkonzept der Gemeinschaftsentwicklung eingebunden?

## Gefühle

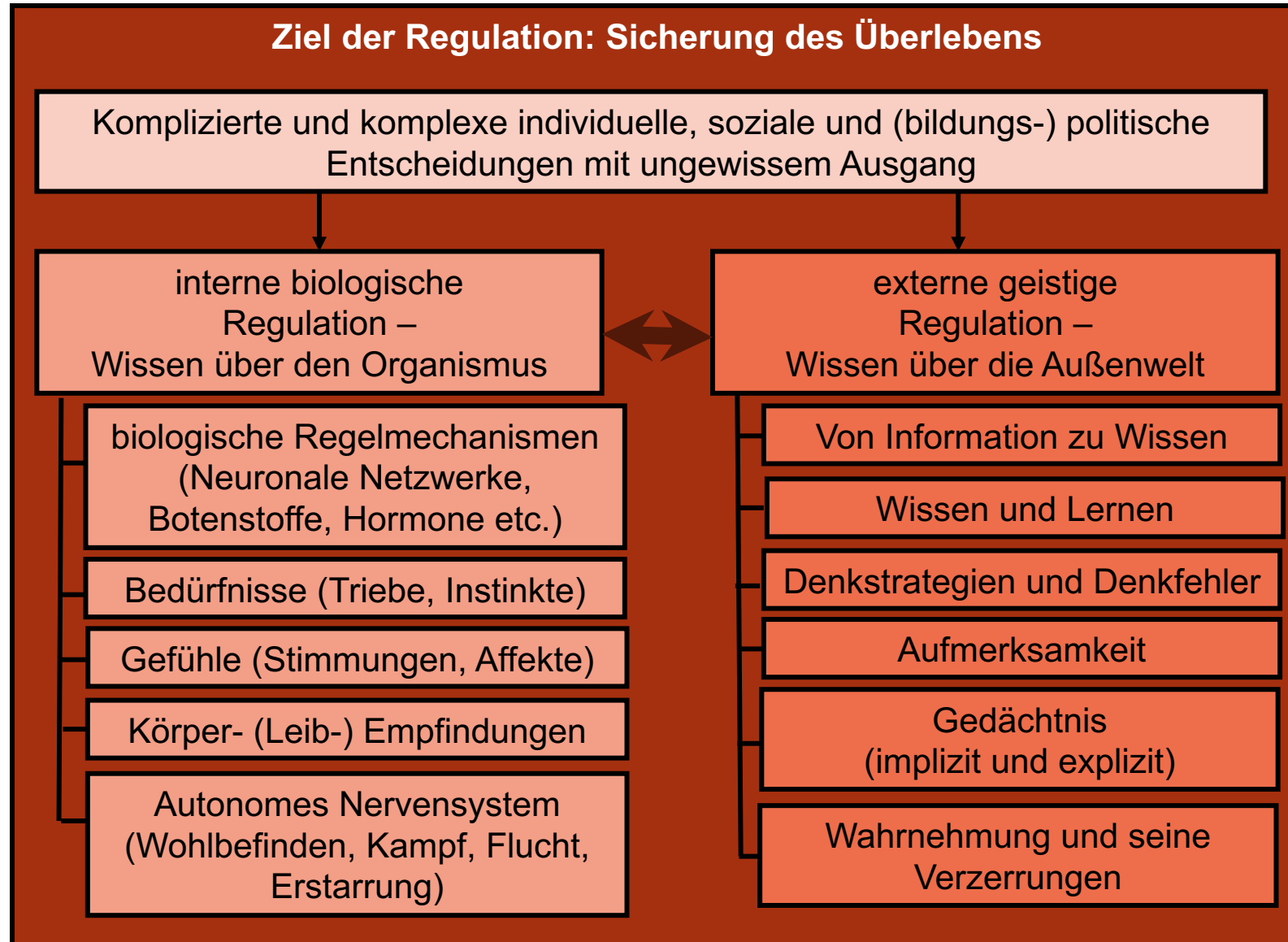
- Welche Gefühle in mir stellen sich der Entscheidung entgegen (Aversionsgefühle)?
- Erkenne ich meine Befürchtungen, nehme ich meine Bedenken ernst und benenne ich sie?
- Welche Widerstands- und Selbstsabotage-Tendenzen sind mir bekannt, wenn ich mich gegen meine Aversionsgefühle entscheide?
- Welche meiner Gefühle unterstützen die Entscheidung (Akzeptanzgefühle)?
- Welchen Gefühlen kann ich trauen?
- Welche Gefühlskraftquellen (Ressourcen wie z. B. Freude, Begeisterung, Hoffnung) zur Umsetzung der Entscheidung kann ich in mir entdecken?

# Evolution der Entscheidungs-Fähigkeit



- **These 1: Grundziel aller Aktivitäten des Organismus ist es, das Überleben zu sichern.** Dazu bedient sich der Organismus bestimmter Regulations- und Schutz-Mechanismen. Regulation und Schutz des Organismus sind möglich, wenn seine Anatomie und Physiologie mit ihren grundlegenden und aktuellen Einzelheiten im Gehirn repräsentiert wird.
- **These 2: Persönliche und soziale Entscheidungen sind häufig kompliziert und stecken voller Ungewissheiten.** Sie haben direkte und indirekte Auswirkungen auf das Überleben. Deshalb sind sie angewiesen auf umfangreiche Kenntnisse hinsichtlich der Außenwelt und bezogen auf die Welt innerhalb des Organismus sowie auf Denk-Strategien, die diese Kenntnisse nutzbar machen.
- **These 3: Denken und Gefühl, Körper, Biografie und Mitwelt stehen in ständiger unmittelbarer Wechsel-Wirkung zueinander.** Deshalb sind nur solche Entscheidungs-Prozesse als bewusst zu bezeichnen, in der alle diese Perspektiven und ihre Wechsel-Wirkungen synchron beachtet werden. Um das Überleben des Organismus zu sichern, sind Teilsysteme, die für Denk- und Entscheidungs-Prozesse zuständig sind, aufs engste verknüpft mit Subsystemen, die sich mit der biologischen Regulation befassen.
- **These 4: Die Prozesse von Gefühl und Körper-Empfinden sind Teile und Elemente des neuronalen Apparates zur biologischen Regulation.** Den Kern des Regulations-Apparates bilden homöostatische Regel-Mechanismen, Bedürfnisse und Instinkte.

# Modell: Entscheidungs-Fähigkeit



# Begleiten auf den lern-logischen Ebenen\*

\* bei Bateson als Lern-Kategorien und bei Dilts als logische Ebenen

## Ebenen

## Begleit-Konzepte



# Kompetenz-Erwerb durch handlungsorientiertes Lernen und Begleiten

Von Handlungsorientierung in Bildungsprozessen ist dann zu reden, wenn möglichst viele der folgenden Qualitätskriterien erfüllt sind:

## denkfördernd

Sowohl Befähigung zum **Vordenken** (Planung, Antizipation), zum **Begleitdenken** (Bewusstheit, Achtsamkeit, Umsicht) als auch zum **Nachdenken** (Auswertung/Evaluation, Reflexion, qualitative Fehleranalyse, Kritik und Verbesserungsideen)

## eigeninitiativ, eigenverantwortlich und selbstgesteuert

Es gilt das Prinzip der Selbstplanung, der eigenständigen Durchführung und der Selbstkontrolle. Anweisungen, Hinweise und Unterstützungen erfolgen nur bei offensichtlicher und angezeigter Überforderung.

## kooperationsfördernd

Nach Möglichkeit werden solche Projekte, Situationen und Prozesse ausgesucht, in denen es auch um Information, Absprache, Verständigung bei der Zusammenarbeit geht.

## prozessorientiert

Handlungs-Fähigkeit wird entlang für das jeweilige Handlungs-Feld bedeutsamer, typischer und zugleich lernhaltiger Schlüssel-Prozesse und Schlüsselsituationen eingeübt. Konstruktiv-weiterführende und problematisch-stagnierende Verläufe werden kontrastiert. Prozessalternativen werden bewertet.

## problem- und praxisorientiert

Wissen- und Fertigungs-Aneignung wird motiviert durch Problem-Situationen (z. B. Krisen-, Konflikt- und Entscheidungssituationen, problematische Konsequenzen, Dilemmata, Zwickmühlen, Fehler, Sackgassen, Nicht-Weiter-Wissen) in der Simulations- und Echtpraxis.

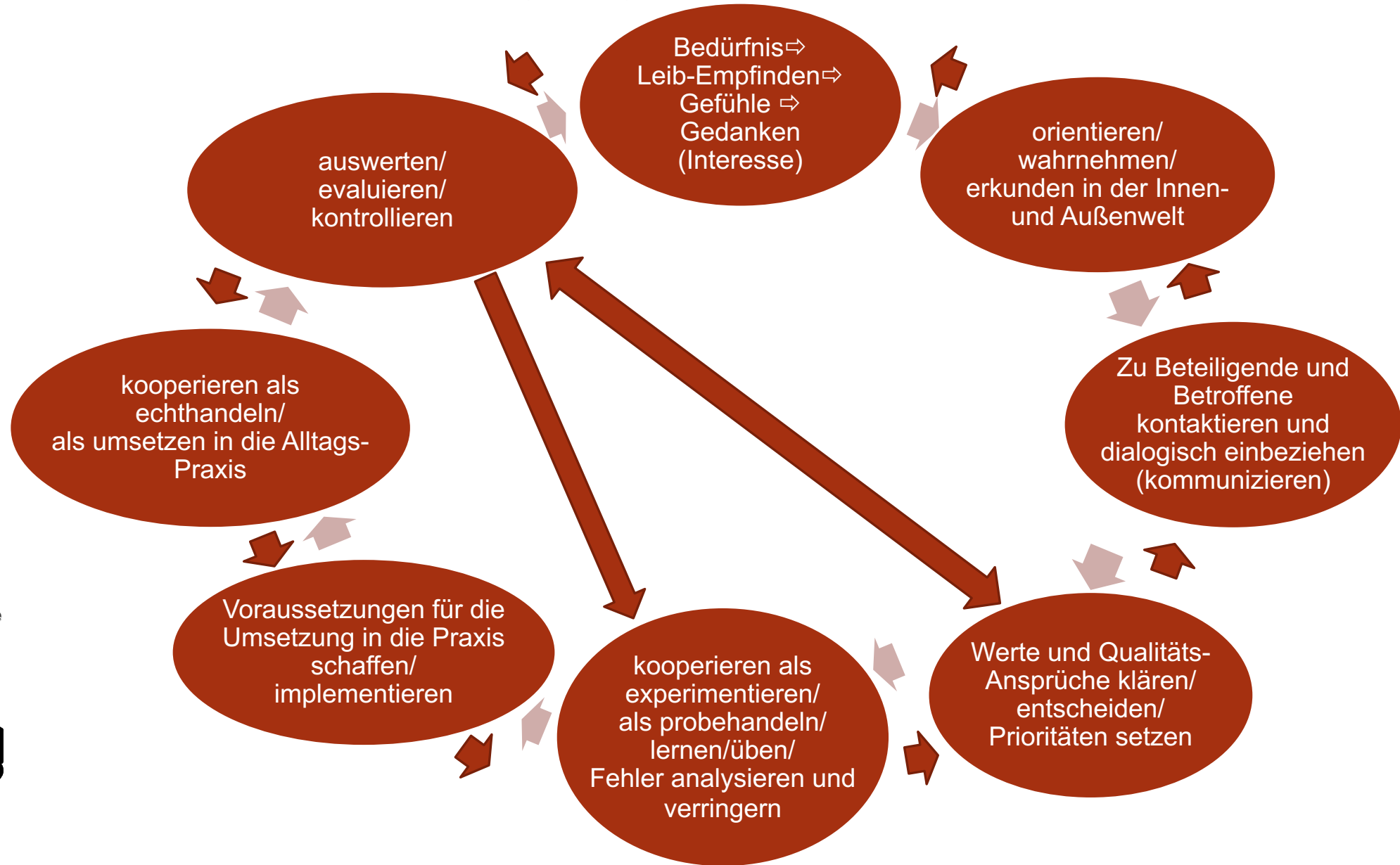
Wissen/  
Reflexion/  
Kenntnisse/  
Theorie/  
Planen und  
Auswerten

Problem-  
Situationen  
im Projekt-  
Arbeits-  
Prozess

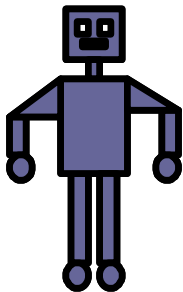
Handeln/  
Aktionen/  
Fertigkeiten/  
Skills/  
Beobachtung



# Sozial-Erfahrungs-Zyklus beachten



- Recht
- Oekologie
- Bildung
- Oekonomie
- Technologie



# Aspekte von (Handlungs-) Fähigkeit



# Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln (DWH)

- Wie häufig erleben wir – Sie und ich –, dass wir wider besseres Wissen handeln.  
 Handeln ist ein ganzheitlicher Prozess aus **Leib-Bewegungen** einschließlich der Haltungs- und Bewegungsgewohnheiten (Habitus), **Gefühlen**, wobei Angst und Hoffnung eine herausragende Rolle spielen, **Bedürfnissen**, wobei die psychischen Bedürfnisse von Autonomie/Selbstwirksamkeit/Kontrolle, Lust-Gewinn/Unlust-Vermeidung, Bindung/Zugehörigkeit und Selbst-Wert-Erhöhung besonders bedeutsam sind, **Vorerfahrungen**, wobei neben dem expliziten Wissen und denkendem Bewusstsein die impliziten, nicht bewussten Bewusstseins-Anteile unser Handeln wesentlich mitsteuern.
- Diese Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln ist eigentlich normal**, weil wir im Wissen und Denken ungleich freier sind als Handeln, das immer an die Bedürfnisse, den Körper, die Gefühle sowie die physischen, biologischen, klimatischen und sozialen Bedingungen unserer Mitwelt gebunden ist.  
 Handeln ist also verglichen mit geistigen Aktivitäten träge, hat seine besonderen Entwicklungs-Widerstände und sein eigenes Geschwindigkeits-Maß.
- Es geht deshalb nicht darum, dass eine Diskrepanz zwischen Wissen und Handeln besteht, sondern es kommt darauf an, wie wir mit dieser Diskrepanz umgehen.
- Folgende Wege sind denkbar:





# Wissen ans Handeln anpassen

- Ich passe mein Wissen meinem derzeitigen Handlungs-Vermögen an.  
Ich nehme also nur das an Wissen in mich auf, was meine Handlungen als angemessen rechtfertigt, zumindest jedoch nicht in Frage stellt.
- Lernen als Auseinandersetzung mit dem Neuen, dem Noch-Fremden, dem Noch-Unbekannten, neurobiologisch verstanden als Neuerschaltung des Gehirns, findet nicht statt, solange ich mich in bereits gebahnten (Hirn-) Strukturen bewege.  
Es findet jedoch ein Lernen im Sinne einer Verfestigung und Stabilisierung der gebahnten Verschaltungen statt.  
Aus einem Trampel-Pfad wird eine Auto-Bahn.
- Praktisch, lernökonomisch und den Selbst-Wert vorübergehend stabilisierend ist es, Wissen, Wollen und Können zu synchronisieren.  
Was ich nicht kann, will ich auch nicht.  
Zu dem, was ich nicht will, will ich auch nichts wissen.  
Ich schotte mein System mit Ignoranz gegen störende äußere Impulse ab.
- Der Vorteil, der Nutzen dieser Abschottungs-Handlung besteht darin, dass ich in mir durch diese Ignoranz ein hohes Maß an Zufriedenheit produziere.  
In dem Sinne könnte man sogar von konstruktiver Ignoranz sprechen.
- Nachteile solcher Art der Diskrepanz-Überwindung durch Abschottung von äußeren Impulsen sind jedoch Isolation und Stagnation.  
Beides wirkt auf Dauer entwicklungshemmend und krankmachend.

# Handeln ans Wissen anpassen

- Ich passe mein Handeln an mein inzwischen neu erworbenes und für passender/angemessener gehaltenes Wissen an.
- Ich gehe dafür einen Umlern-Prozess ein, der aus einer Entlern- und Neulern-Phase besteht. Es gilt, das alte Gewohnte zu unterlassen, um Raum für neues Handeln zu schaffen.
- Ich beginne, meine inzwischen dysfunktional gewordenen Gewohnheits-Muster (meine Schemata) zu erkennen.
- Ich unterbreche meine Gewohnheiten (breaking the habits), um einen Entlern-Prozess einzuleiten.  
In dieser Phase ist es wichtig, möglichst wenig Erfolgs- und Handlungs-Druck aufzubauen, denn bei Disstress werden eher die alten Muster reaktiviert.
- Ich experimentiere mit neuen, zum Wissen passender erscheinenden Handlungs-Möglichkeiten. Ich kläre – eventuell mit Unterstützung durch Lern-Begleitende –, was (Inhalt) an zusätzlichem Wissen und weiteren Fertigkeiten (Skills) wie (Methode) am besten erworben werden kann.
- Lernen als Auseinandersetzung mit dem Neuen, dem Noch-Fremden, dem Noch-Unbekannten, neurobiologisch verstanden als Neuerschaltung des Gehirns, findet statt.

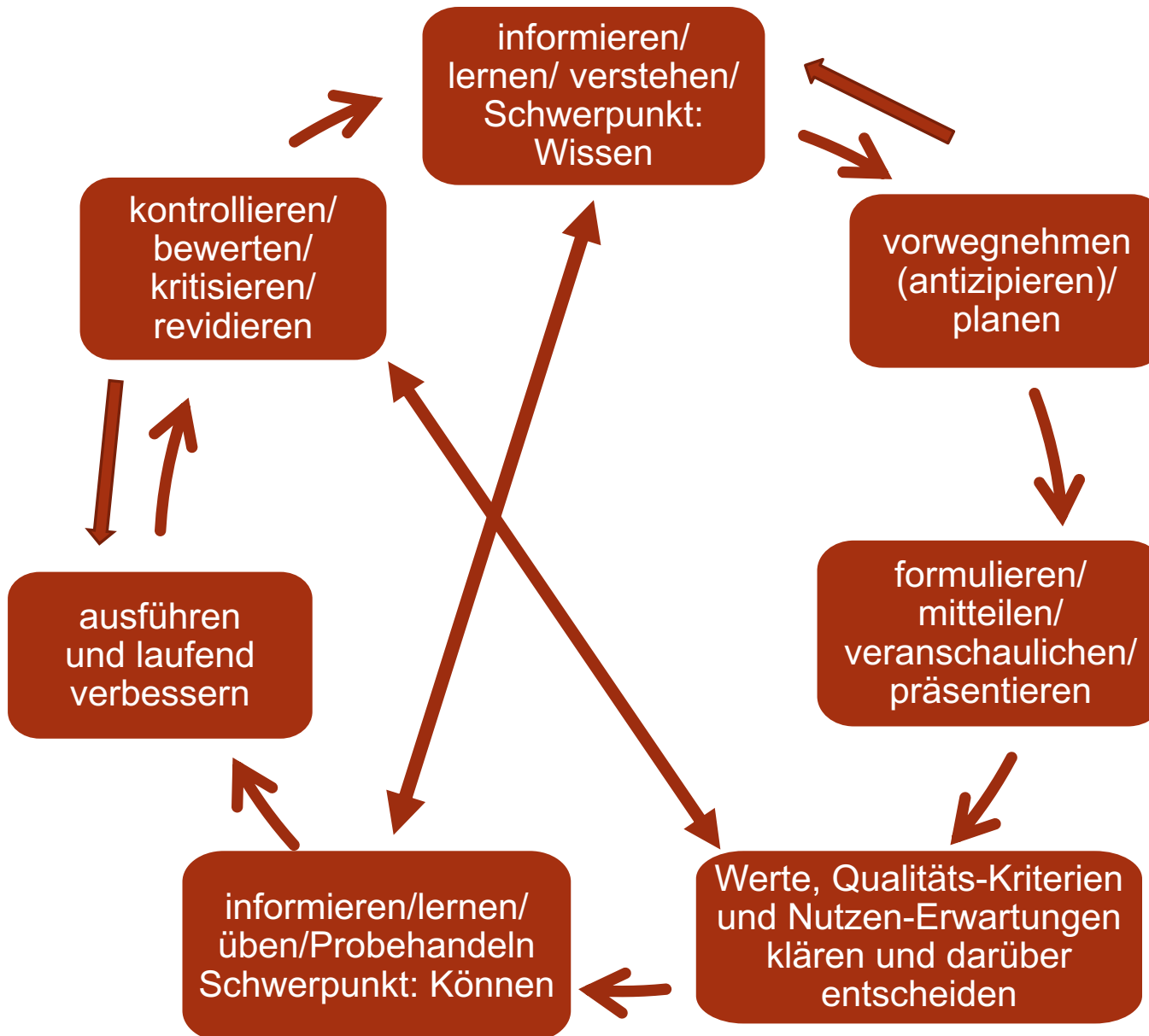
# Wissen und Handeln aufspalten

- ▶ Ein anderer Weg, mit Diskrepanz-Erfahrung umzugehen, besteht in der Aufspaltung von Wissen und Handeln.
- ▶ Verleugnend rede ich mir ein, dass das eine mit dem anderen nicht so viel zu tun hat. Wenn auf der Zigaretten-Packung steht: „Rauchen kann tödlich sein.“, orientiere ich mich an dem Wort „kann“ und an Menschen, die trotz Rauchens alt geworden und weitgehend „gesund“ geblieben sind.
- ▶ Solch Verdrängungs- und Vermeidungsverhalten kann jedoch recht schnell generalisiert, also auf viele Bereiche des Lebens übertragen werden.
- ▶ In uns kann dabei ein Selbstwert-Gefühl erwachsen, bei dem wir uns selbst nicht mehr trauen, weil wir in so vielen Bereichen unseres Lebens wider besseres Wissen handeln, uns selbst und anderen etwas vormachen und deshalb an Respekt, vor allem an Selbst-Respekt, und Glaubwürdigkeit einbüßen.

# Wissen, Gefühle und Handeln integrieren

- ▶ Ein dritter Weg, mit der Diskrepanz von Besser-Wissen und Schlechter-Können umzugehen, ist der Weg des Umlernens als entwicklungsfördernde Anpassung des Handelns ans bessere Wissen, verbunden mit
  - ▶ Entlernen (Verlernen) der Einstellungen (Haltungen, Habitus, Muster, Charakter-Struktur) und Handlungen (Gewohnheiten, Routinen) die das Schlechter-Können trotz besserem Wissen aufrechterhalten, und
  - ▶ Neulernen von Einstellungen (Haltungen) und Handlungen, die uns dem Besser-Wissen näher bringen.
- ▶ Unser Entwicklungs-Ziele sind einerseits Persönlichkeits-Wachstum und zugleich Konsistenz und Kongruenz, also Stimmigkeit, Integrität und daraus abgeleitet Echtheit und Glaubwürdigkeit.

# Vollständige Handlungen in Bildungs-Prozessen 1



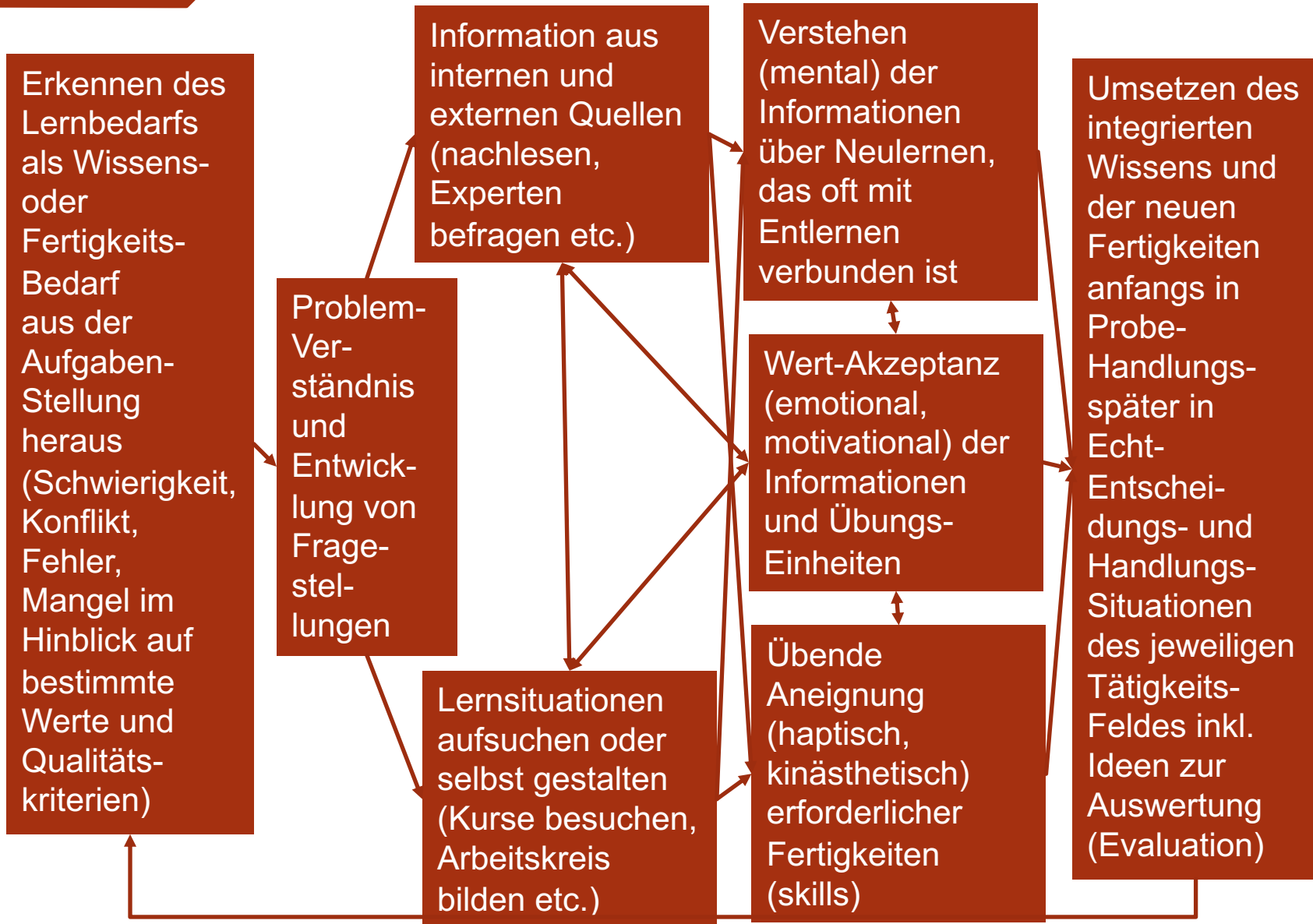
Eine vollständige Handlung in Bildungs-Prozessen (Lern-Projekten) kann durch die Abfolge folgender acht Schritte gekennzeichnet werden:

1. **Lernende entwickeln** miteinander und mit den Lehrenden **allgemeine oder individuelle Qualitäts-Kriterien** und Zielsetzungen im Hinblick auf einen bestimmten Handlungsbereich. Dabei werden der gewünschte **Handlungs-Prozess** („WIE will ich allein arbeiten? WIE wollen wir zusammenarbeiten?“) und das angestrebte **Handlungs-Ergebnis** („WAS soll am Ende dabei rauskommen?“) soweit möglich geistig vorweggenommen (antizipiert).
2. **Lernende analysieren** die Aufgabenstellung im Hinblick auf die damit verbundenen **Anforderungen**. Sie überprüfen und ergänzen ihre **Kompetenz-Voraussetzungen**: „Kann ich das, was ich tun soll oder will, in dem erforderlichen Umfang und in der geforderten Qualität? Was muss ich wie lernen, um mir die erforderlichen Fähigkeiten anzueignen?“

## Vollständige Handlungen in Bildungs-Prozessen 2

3. **Lernende planen** das Vorgehen. Sie sprechen oder probieren experimentell unterschiedliche Vorgehens-Varianten durch.
4. **Lernende entscheiden** sich für Vorgehens-Weisen, die Erfolg versprechen und von ihnen individuell wie kooperativ verwirklicht werden können.
5. **Lernende setzen** das geplante Vorgehen schrittweise **um**, indem sie die erforderlichen Lern- und Handlungs-Schritte durchführen.
6. **Lernende kontrollieren und bewerten** den Handlungs-Prozess zu bestimmten Zeit-Punkten (Meilen-Steine) oder bei krisenhaften Verläufen und kontrollieren und bewerten das Handlungs-Produkt entlang der von ihnen anfangs bestimmten und im Verlaufe des Prozesses korrigierten und verfeinerten Ergebnis-Qualitäts-Kriterien.
7. **Lernende schätzen** überblickend den gesamten Planungs-, Handlungs- und Kontroll-Prozess **ein** und suchen nach Verbesserungs-Möglichkeiten für die nächste Projekt-Arbeit.
8. **Lernende stellen** mit lernbegleitender Unterstützung ihre **Überlegungen zum weiteren Lern- und Handlungs-Weg an**:  
„Inwieweit müssen Grundlagen ergänzt und notwendige Lern-Voraussetzungen erarbeitet werden?  
Für welche weiterführenden Situationen kann das vorhandene Wissen und Können genutzt werden?  
Welche Handlungs-Herausforderung steht als nächste an?“

# Handlungsorientiertes Lernen



## Handlungsfähigkeit erwächst aus

- kontinuierlicher Entwicklungs- und Auseinandersetzungsbereitschaft, die
  - auf ungelöste oder verbesserungsfähige Herausforderungssituationen (Sachprobleme, personale Konflikte) und
  - auf ein brauchbares, interessantes und annehmbares Bildungsangebot stößt.
- intensiver Kooperation und Kommunikation, die lehrt, berät, ergänzt, bestätigt, ermutigt, nachfragt, rückmeldet und kritisch in Frage stellt.
- handelnder Anwendung von Wissen, das durch eine Vielzahl von Situationen experimentierender und wacher Routine zu Erfahrung wird.
- turnusmäßiger Überprüfung von Routinehandlungen (professionelle Gewohnheiten, Gewohnheits-TÜV) im Hinblick auf ihre Gültigkeit und Wertigkeit unter sich verändernden inneren und äußeren Bedingungen.

# Lern-Handlungs-Felder (LHF)

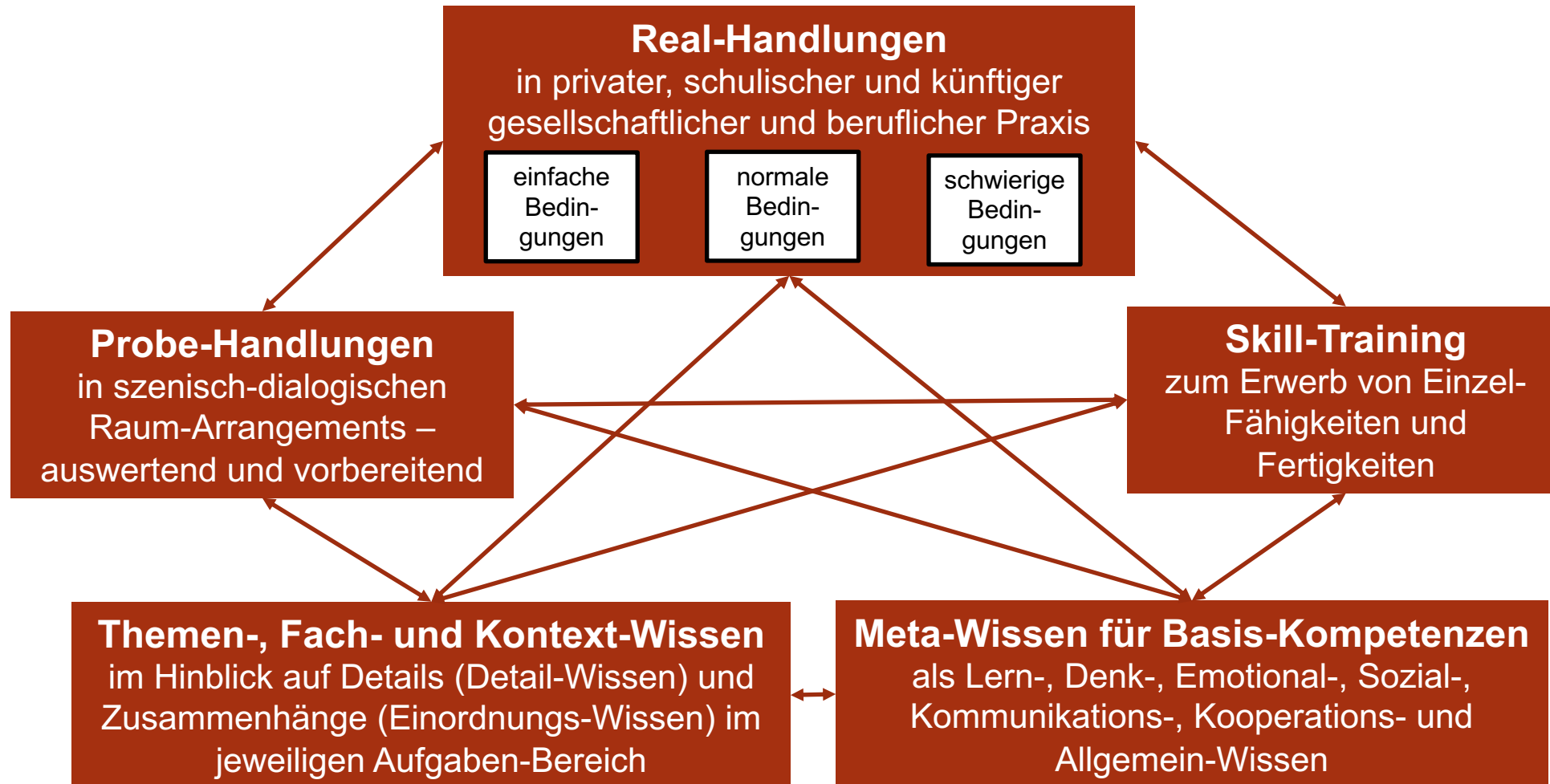
- Lern-Handlungs-Felder: Aktion und Reflexion
- Vollständige Lehr-Lern-Prozesse
- Real-Handlungen: Orientierung bis Optimierung
- Real-Handlungen: Einschätzung
- Probe-Handlungen: Stellen-Wert
- Probe-Handlungen: Schritte 1 bis 3
- Probe-Handlungen: Schritte 4 und 5
- Skill-Training
- Skill-Training: Stellen-Wert
- Wissens-Aneignung
- Handeln und Wissen-Formen
- Mentalisierung und Praxis
- Metawissen
- Basis-Kompetenzen



# Lern-Handlungs-Felder: Aktion und Reflexion

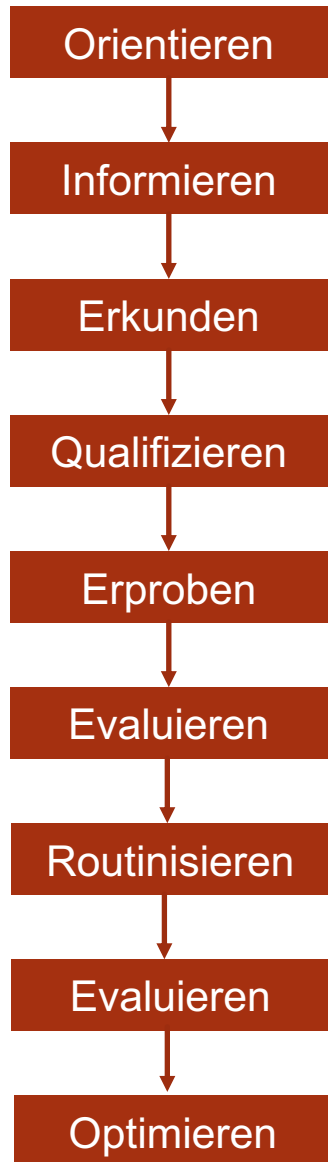
Lern-Handlungs-Felder	Aktions-Komponenten, z. B.	Reflexions-Komponenten, z. B.
<p>Neue oder verbesserungswürdige <b>Real-Handlungs-Anforderungen</b> (Projekte in der Schul- und Alltags-Praxis)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Handlungs-Prozess insgesamt im Überblick</li> <li>• Teil-Prozesse</li> <li>• Handlungs-Situationen</li> <li>• Handlungs-Schritte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prozedurales, kategoriales und funktionales Wissen</li> <li>• Selbst- und Fremd-Einschätzungs-Angebote</li> <li>• Lern-Empfehlungen</li> </ul>
<p><b>Probe-Handlungen</b> in lernhaltigen Simulations-Szenarien (szenisch-dialogische Raum-Arbeit)</p>	<p>Vorgefertigte (Plan-Spiele u. a.) oder aufgegriffene Szenarien zu Schlüssel-Prozessen und Schlüssel-Situationen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• prozedurale und kategoriale Informationen</li> <li>• Einschätzungs-Angebote</li> <li>• Lern-Empfehlungen</li> </ul>
<p><b>Fertigkeits-Erwerb:</b> Skill-Trainings / Übungen</p>	<p>Übungs-Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeits-Graden (Komplexität, Geschwindigkeit, Präzision usw.)</p>	<p>Qualitative Rückmeldungen mit Trainings- oder Erklärungs-Empfehlungen (Hinweise auf Kenntnis-Erwerb)</p>
<p><b>Kenntnis-Erwerb:</b> Fach-Wissen und Allgemein-Bildung mit Erklärungen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kritisch-aktive Text-Erarbeitung</li> <li>• Lernen durch Lehren (z. B. Ausarbeitung von Präsentation oder Anleitung anderer)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empfehlungen zur Überprüfung des Text-Verständnisses</li> <li>• Rückmeldung zur Verständlichkeit von Anleitung und Präsentation</li> </ul>
<p><b>Meta-Wissen</b> für der Erwerb von Basis- oder Schlüssel-Kompetenzen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• kritisch-aktive Text-Erarbeitung</li> <li>• Lernen durch Begleiten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empfehlungen zur Überprüfung des Text-Verständnisses</li> <li>• Rückmeldung</li> </ul>

# Vollständige Lehr-Lern-Prozesse (VLP)



Durch das Arrangement von Lern-Gelegenheiten und Lern-Angeboten sowohl in jedem der fünf Lern-Handlungs-Felder als auch zwischen allen fünf Lern-Handlungs-Feldern wird wirksames arbeits- und lebensbegleitendes Lernen vorstrukturiert.

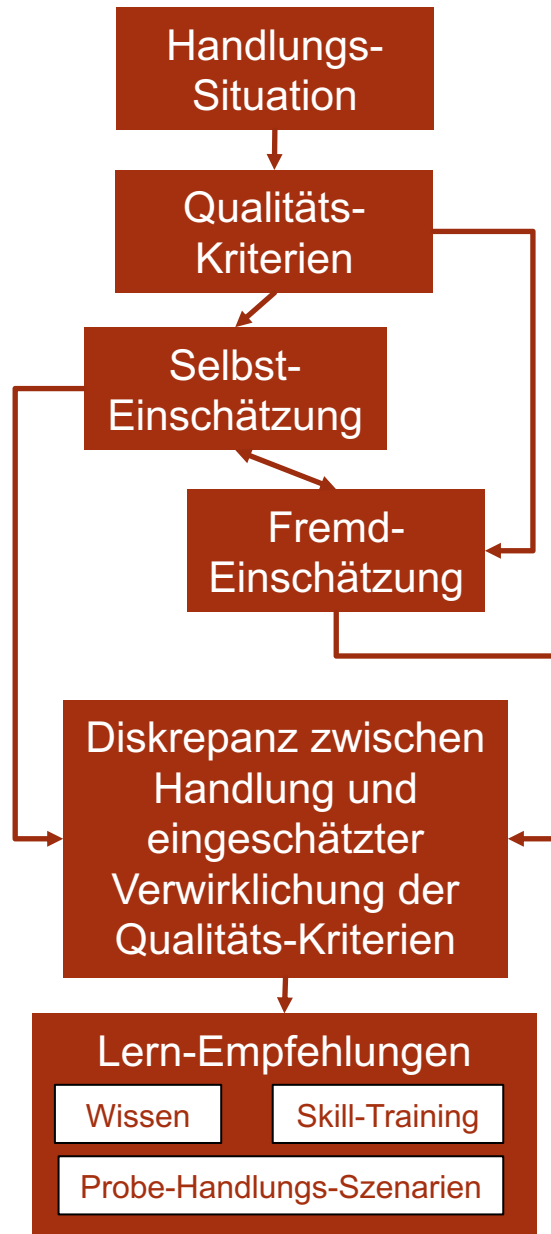
# Real-Handlungen: Orientierung - Optimierung



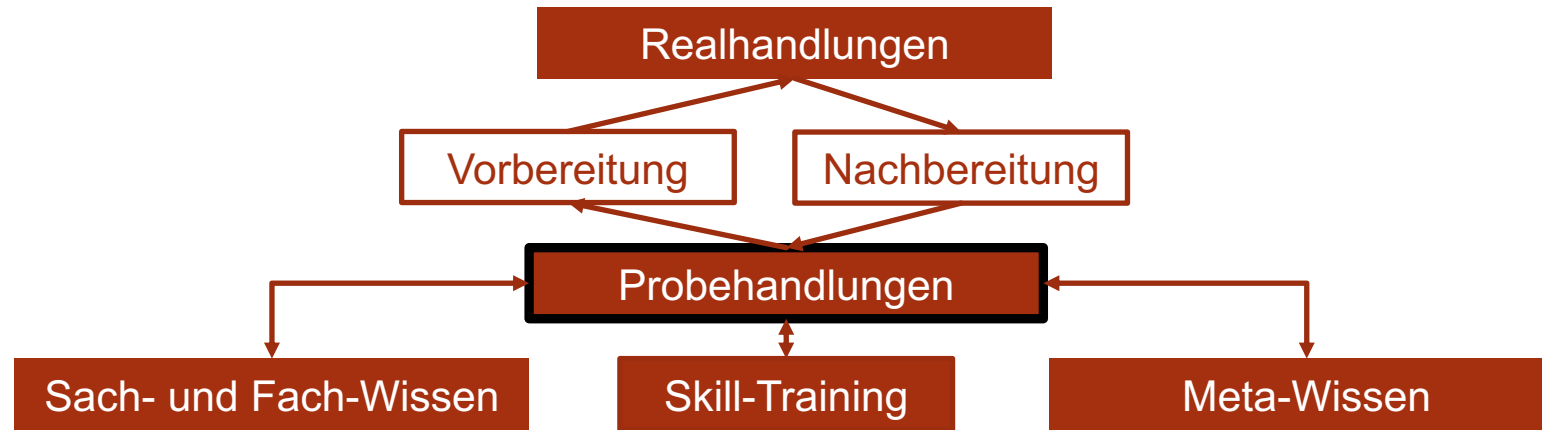
Ausgangs- und End-Situation von Lern- und Qualifizierungs-Prozessen ist unter Gesichtspunkten der Lern-Logik und der Handlungs-Logik eine Orientierung, Erkundung und Erprobung der zu qualifizierenden Personen in Realhandlungen-Bezügen des privaten, gesellschaftlichen, kulturellen, naturhaften oder künftigen beruflichen Alltags

- Über den Weg der **Orientierungs-Kontakte** (offenes, waches, interessiertes Herangehen an ein Praxis-Feld ohne systematische Fragestellung), über deren Auswertung in Form von Frage-Stellungen und klärenden Wissens-Abfragen (Informieren) werden Erkundungen vorbereitet.
- **Erkundungs-Kontakte** als systematisierte Untersuchung eines Praxis-Feldes unter Verwendung gut vorbereiteter Frage- und Beobachtungs-Raster führen zur Klärung erforderlicher Handlungs- und Wissens-Anforderungen (Qualifizieren).
- In **Erprobungs-Kontakten** werden die neu erworbenen Fach-Kompetenzen (hard-skills) und Basis-Kompetenzen (soft-skills) auf ihre Tauglichkeit (Nützlichkeit) für die kooperative Bewältigung von Qualitäts-Anforderungen aus dem jeweiligen Praxis-Feld überprüft (Evaluieren).
- Im weiteren Praxis-Verlauf werden die **Fach- und Basis-Kompetenzen routinisiert**, so dass sie jederzeit auch in schwierigen Situationen zur Verfügung stehen.
- Auch diese **Prozesse werden evaluiert**, um sie kontinuierlich optimieren zu können.

# Real-Handlungen: Einschätzung



- **Ein zentrales Instrument im Zusammenhang mit der Evaluation (Auswertung) von Handlungs-Situationen sind durch Qualitäts-Kriterien (Wert-Vorgaben) geleitete Selbst-Einschätzungen, ggf. ergänzt durch Fremd-Einschätzungen.** Diese Qualitäts-Kriterien müssen verstanden, akzeptiert und angewendet werden. Die Anwendung der Qualitäts-Kriterien kann trainiert werden in exemplarisch-bedeutsamen Prozessen und dazugehörigen Handlungs-Situationen (Schlüssel-Prozesse und Schlüssel-Situationen), aus denen evtl. unter Hinzunahme Expert/-innen Folgerungen für den weiteren Qualifizierungs-Weg abgeleitet werden.
- Angebote zur Selbst- und Fremd-Einschätzung für exemplarisch-bedeutsame Situationen in der Realhandlungs-Praxis (für Schlüssel-Prozesse und -Situationen) gilt es kooperativ festzulegen:
  - Welche Qualitäts-Kriterien könnte ich anlegen, um meine Handlungen in der Situation X (z. B. in einer Präsentation) zu verbessern?
  - Wie schätze ich mich selbst ein und womit kann ich andere beauftragen, mich einzuschätzen, damit ich weiß, in welchen Handlungs-Bereichen ich mich verbessern könnte?
  - Wenn ich mich eingeschätzt habe, welche Angebote stehen mir zur Verfügung (Wissen, Skill-Training, Probehandlungs-Szenarien), um meine derzeitigen Diskrepanzen zwischen Handlungs-Anforderungen und Handlungs-Kompetenzen zu reduzieren?



- Das Probe-Handlungs-Feld umfasst Handlungs-Simulationen - Projekte und Auftrags-Abwicklungen - zur experimentellen Vor- und Nachbereitung von Ernstfall-Praxis im Real-Handlungs-Feld oder zum Einstieg in die Bereiche des Skill-Trainings oder Wissens-Erwerb.
- Es wird nach einer lernfördernden Balance des Lernens in Real- und Probe-Handlungs-Feldern, in Simulations- und Echtpraxis gesucht:
- Einerseits: In wie viel und welchen Simulations-Situationen wird - im Zusammenhang mit Wissens-Erwerb durch Lern-Medien für Phasen selbstgesteuerten Lernens und in Kurs-Form - erlebt, trainiert, bevor man in die nächste Echtpraxis-Situation hineingeht? Was ist den Lernenden zuzumuten, was den anderen Personen im Praxis-Feld?
- Andererseits: Welche Echtpraxis-Erfahrungen gehen wie ausgewertet voraus, damit Lernende hinreichend innerlich vorbereitet sind (Selbst-Motivation), sich in Simulations-Szenarien und anderen Situationen überwiegend selbstgesteuerten Lernens einzufinden?

# Probe-Handlungen: Schritte 1 - 3

		Gestaltungskriterien	
		<b>qualitativ</b> Wie gut? Wie genau? Wie korrekt? Wie vollständig? Wie funktional? Wie ästhetisch?	<b>quantitativ</b> Wie schnell? Wie viel? Mit wie viel Aufwand? Wie teuer?
Handlungen	Prozesse Wie wurde gehandelt?		
	Ergebnisse Was wurde erreicht?		

**1. Schritt:** Für Probe-Handlungen entwickeln Lernende gemeinsam mit Lehrenden zum einen allgemeine oder personenspezifische

- Lern- oder Handlungs-Ziele in Verbindung mit
- qualitativen und quantitativen Bearbeitungs-Kriterien für Lern- und Arbeits-Prozesse sowie Lern- und Arbeits-Ergebnisse

- **2. Schritt:** Zum anderen werden Szenarien vorgegeben oder erarbeitet, in deren Rahmen die entsprechenden Ziele verfolgt und die Bearbeitungs-Kriterien umgesetzt werden können.

**3. Schritt:** Innerhalb dieser Szenarien werden Handlungs-Abläufe simuliert.

Diese Handlungs-Abläufe können spontan durch Lernende oder Lehrende unterbrochen und zwischenausgewertet werden oder bis zu einem verabredeten vorläufigen Ende durchgeführt und endausgewertet werden. Prozesse und Ergebnisse des Handelns werden ausgewertet über Selbst-Einschätzung und ergänzende Fremd-Einschätzung, evtl. auch mit Video-Feedback.

# Probe-Handlungen: Schritte 1 - 3

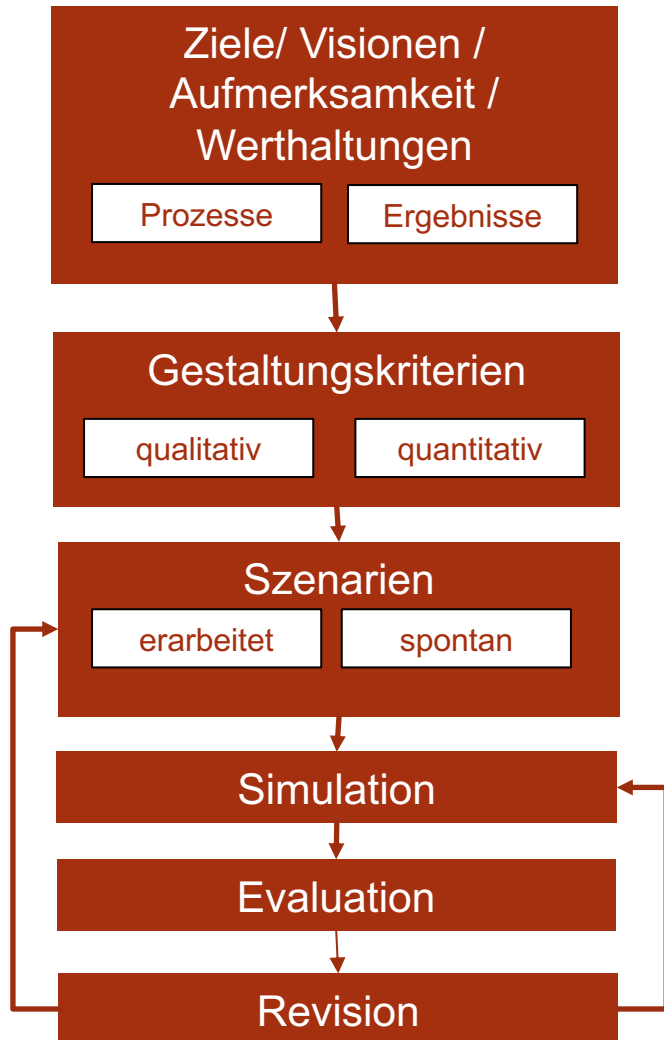
		Gestaltungskriterien	
		qualitativ Wie gut? Wie genau? Wie korrekt? Wie vollständig? Wie funktional? Wie ästhetisch?	quantitativ Wie schnell? Wie viel? Mit wie viel Aufwand? Wie teuer?
Handlungen	Prozesse Wie wurde gehandelt?		
	Ergebnisse Was wurde erreicht?		

**1. Schritt:** Für Probebehandlungen werden qualitative und quantitative Gestaltungskriterien für Handlungsprozesse und Handlungsergebnisse formuliert („Wie wollen wir vorgehen? Was soll dabei herauskommen?“)

**2. Schritt:** Es werden Szenarien erdacht, in deren Rahmen die entsprechenden Ziele verfolgt und die Gestaltungskriterien umgesetzt werden können.

**3. Schritt:** Innerhalb dieser Szenarien werden Varianten von Handlungsabläufen simuliert. Diese Handlungsabläufe können spontan durch Akteur\*innen und Beobachtende unterbrochen und zwischenausgewertet werden oder bis zu einem verabredeten vorläufigen Ende durchgeführt und endausgewertet werden. Prozesse und Ergebnisse des Handelns werden ausgewertet über Selbsteinschätzung und ergänzende Fremdeinschätzung, evtl. auch mit Video-Feedback.

# Probe-Handlungen: Schritte 4 + 5



**4. Schritt:** Anhand der Auswertungsergebnisse werden revidiert:

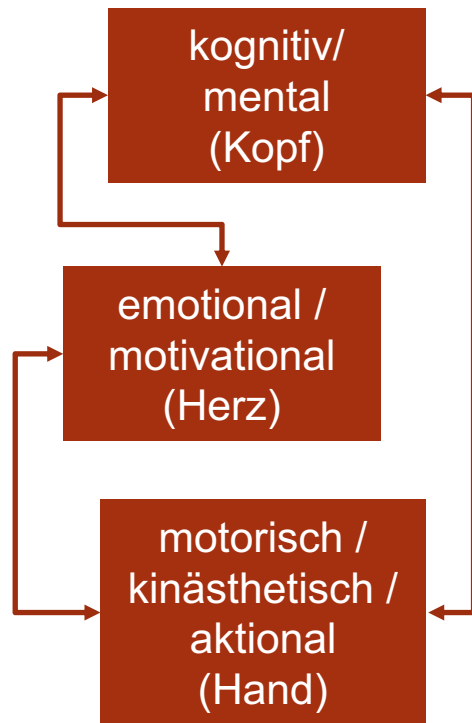
- die Handlungsziele („Ich setze meine Ziele ein wenig höher oder niedriger“),
- die Aufmerksamkeitsbereiche („Besonders interessiert mich, wie mein Verhalten X bei Person Z ankommt.“) und
- die Gestaltungskriterien („Es kommt mir zusätzlich darauf an, diese Tätigkeit schneller durchzuführen als bisher.“  
„Ich möchte zusätzlich darauf achten, in der Beschwerde-Situation ein freundliches Gesicht zu machen.“).

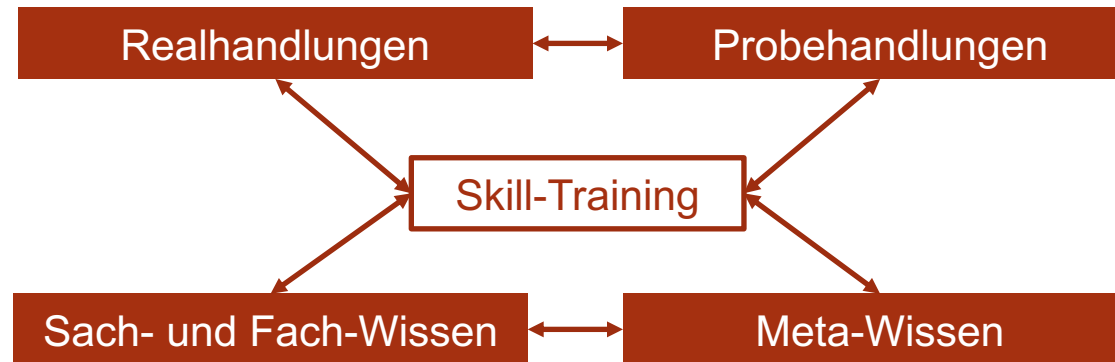
**5. Schritt:** Anschließend werden entweder unterbrochene Prozesse fortgeführt, alternativ weitere Handlungssituationen spontan kooperativ bestimmt und szenisch-dialogisch gestaltet



# Skill-Training

- Skill-Training bedeutet Einübung einzelner geistiger, psychischer oder psychomotorischer Fertigkeiten.
- Aufgaben, Übungen, Trainings-Situationen (z. B. Kommunikations-Training, Mathematik-Aufgaben, Training im Umgang mit bestimmten Werkzeugen) werden mit unterschiedlichen Schwierigkeits-Graden angeboten.
- Skill-Training (Einüben von Verhaltens-Weisen) ist in sich ein ganzheitlicher Prozess mit
  - kognitiven Aspekten (Reflexion und Antizipation des Geschehens),
  - emotionalen Aspekten (Widerstand gegen oder Selbst-Motivation für das Geschehen) und
  - psycho-motorischen Aspekten (Koordination von Handlungen, Sprache und Bewegungen)
- Diese Trainings dienen einerseits zur Vorbereitung von Wissens-Anwendungen in deutlich komplexeren Probe-Handlungs- oder Real-Handlungs-Situationen.
- Andererseits dienen die Trainings zur Überprüfung des Verständnisses von Fach-, Allgemeinbildungs- und Meta-Wissen durch dessen Anwendung.



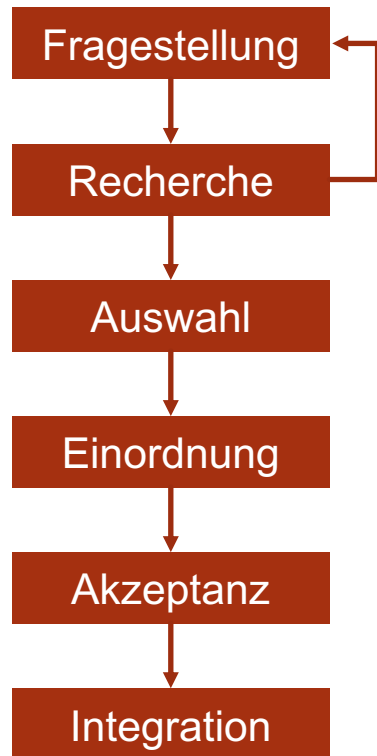


Skill-Training nimmt eine Übergangs- und Weichen-Stellungs-Funktion zwischen Wissen und Handeln ein.

Wissen wird zur Fähigkeit (Handlungs-Kompetenz)

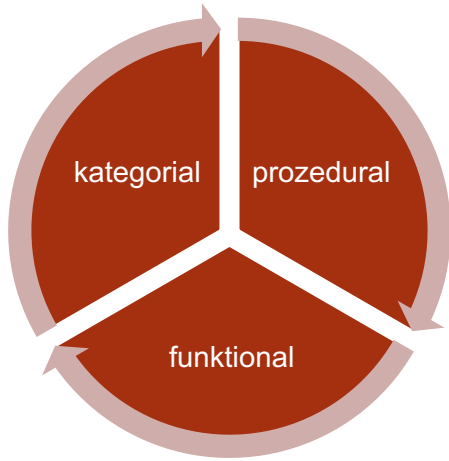
- einerseits durch dessen Verbindung mit Lernhandlungs- und Sozialhandlungsmustern (soft skills) und Fertigkeiten (skills), also in der Verbindung der Feldes "Training" mit den Feldern "Wissen" und "Metawissen",
- andererseits durch Rückbezug des im Zusammenhang mit Methodik- und Fertigkeitserwerb trainierten Wissens auf Handlungs-Situationen, also in Verbindung der Felder "Training", "Wissen" und "Metawissen" mit den Feldern "Probe-Handlungen" und "Real-Handlungen".

# Wissens-Aneignung



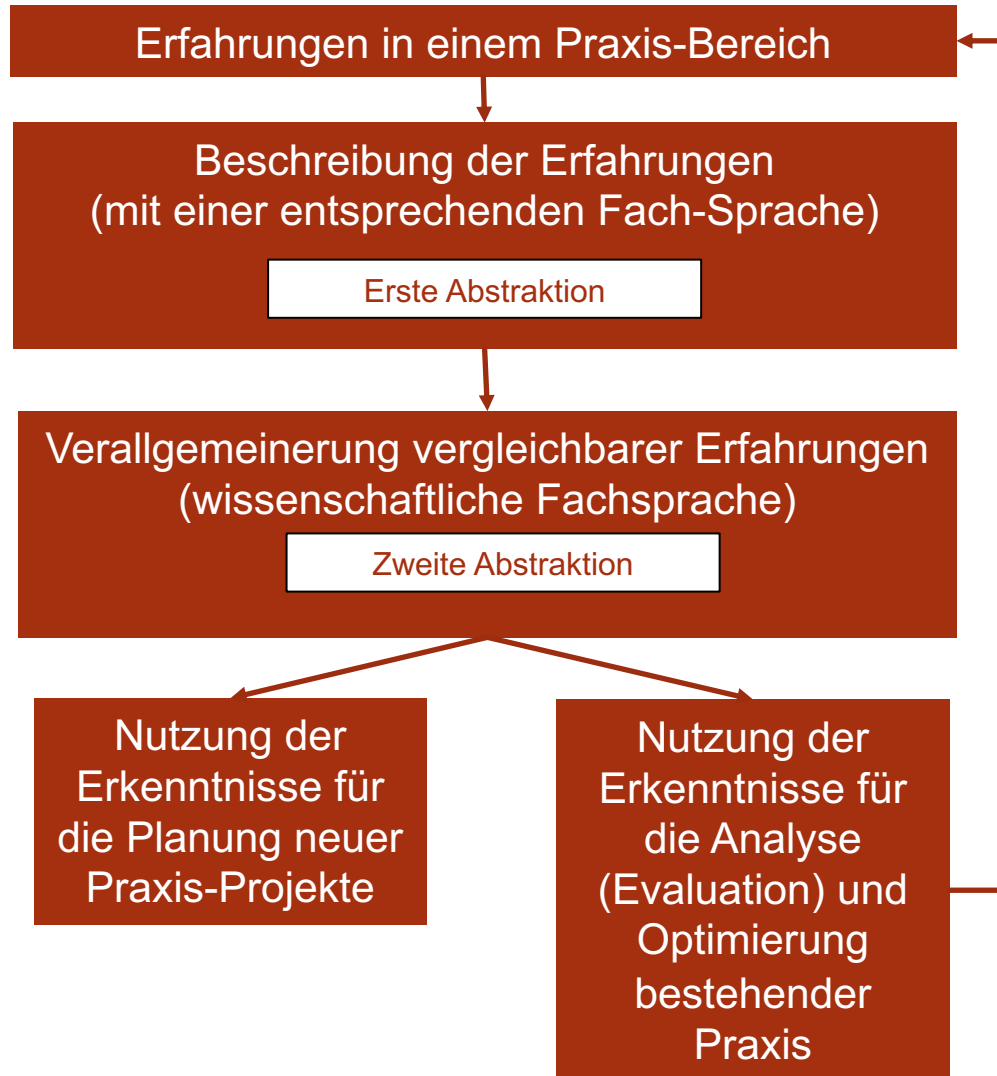
1. Am Anfang jedes aktiven Wissens-Erwerbs steht eine mehr oder minder präzise Fragestellung, die Problem-Erkennen erfordert: Wozu genau will ich eigentlich etwas wissen? Was genau will ich zu dem und dem Thema wissen?  
Dies ist der schwierigste Teil des Prozess der Wissen-Aneignung
  - einerseits als ein kognitiver Prozess der Benutzung von Problem-Erkennungs-Methoden
  - andererseits als ein emotionaler Prozess der Öffnung für die Möglichkeit des Nichtwissens, der Fehlerhaftigkeit bisherigen Handelns, für die Bereitschaft zur konstruktiven Unzufriedenheit, zur Persönlichkeits-Entwicklung, zum Lernen.
2. Während der Recherche wird das erreichte Wissen mit dem benötigten Wissen, also mit der Fragestellung, abgeglichen.  
Diese kann dabei verändert (eingeschränkt, erweitert, präzisiert...) werden.
3. Nützlich erscheinendes Wissen wird begründbar ausgewählt.
4. Ausgewähltes Wissen wird sowohl innerlich als auch äußerlich eingeordnet.
  - Innere Einordnung erfordert eine Überprüfung des neuen Wissens mit bisherigen Kenntnissen und Erfahrungen und möglicherweise deren Revision (Entlernen entgegenstehender Kenntnisse, Glaubens-Sätze und Wert-Urteile).
  - Äußere Einordnung meint Dokumentation und Einpflegen der neuen Kenntnisse in ein System von kooperativem Wissens-Management, meint auch Weitergabe des Wissens an die Personen, die es etwas angeht.
5. Der nächste Schritt zur Akzeptanz ist dann vollzogen, wenn
  - der Entlern-Prozess abgeschlossen ist und
  - sich das neue Wissen in der Anwendungs-Praxis als nützlich hat erweisen können.

# Handeln und Wissens-Formen



Wissen kann auf unterschiedlichen Ebenen die Erfahrungen der Handlungs-Praxis ergänzen:

- Es können Informationen und Illustrationen zu den Hintergründen der jeweiligen Handlungs-Felder geliefert werden.  
Anschaulich aufbereitete Lern-Themen aus handlungsergänzenden Lern-Feldern ermöglichen den Erwerb **kategorialen Wissens**, das erforderlich ist, um Handlungen kooperativ zu planen, kritisch zu begleiten und erfolgsfördernd auszuwerten.  
In erster Linie dient kategoriales Wissen dazu, Entscheidungs-Prozesse zu modellieren und Entscheidungen zu kommunizieren.
- Es können Informationen und Illustrationen zu den Abläufen bestimmter beruflicher Schlüssel-Prozesse (**prozedurales Wissen**) geliefert werden. Diese ergänzenden Wissens-Partikel sind dann von hervorragender Bedeutung, wenn sie dazu beitragen, die unsichtbaren Komponenten eines Prozesses sichtbar zu machen, so dass sich bei den Beteiligten eine Idee des Gesamt-Prozesses und damit eine Teil-Verantwortlichkeit für dessen Gelingen ausbilden kann.
- Es können Informationen und Illustrationen zu Werkzeugen und Fertigkeiten vermittelt werden, die innerhalb bestimmter Schlüssel-Situationen eines Handlungs-Prozesses wirksam eingesetzt werden sollen (**funktionales Wissen**).



Für Fähigkeits-Entwicklung muss beides gelernt werden:

- Konkrete Erfahrungen in der Handlungs-Praxis gilt es zu Mentalisieren, also zu Versprachlichen durch Abstraktion, meist unter Verwendung einer bestimmten Fach-Sprache, und zu verallgemeinern, meist unter Verwendung wissenschaftlicher Modelle), um sich und anderen Erkenntnisse zu ermöglichen.
- Die Übertragung der begrifflichen oder anderswie symbolisierten Abstraktionen auf die gegenwärtige Praxis (Evaluation) oder auf abgestuft ähnliche Situationen in der Praxis (Planung), um diese zu verbessern

Kommunikations-,  
Kooperations-  
und Lern-  
Fähigkeit

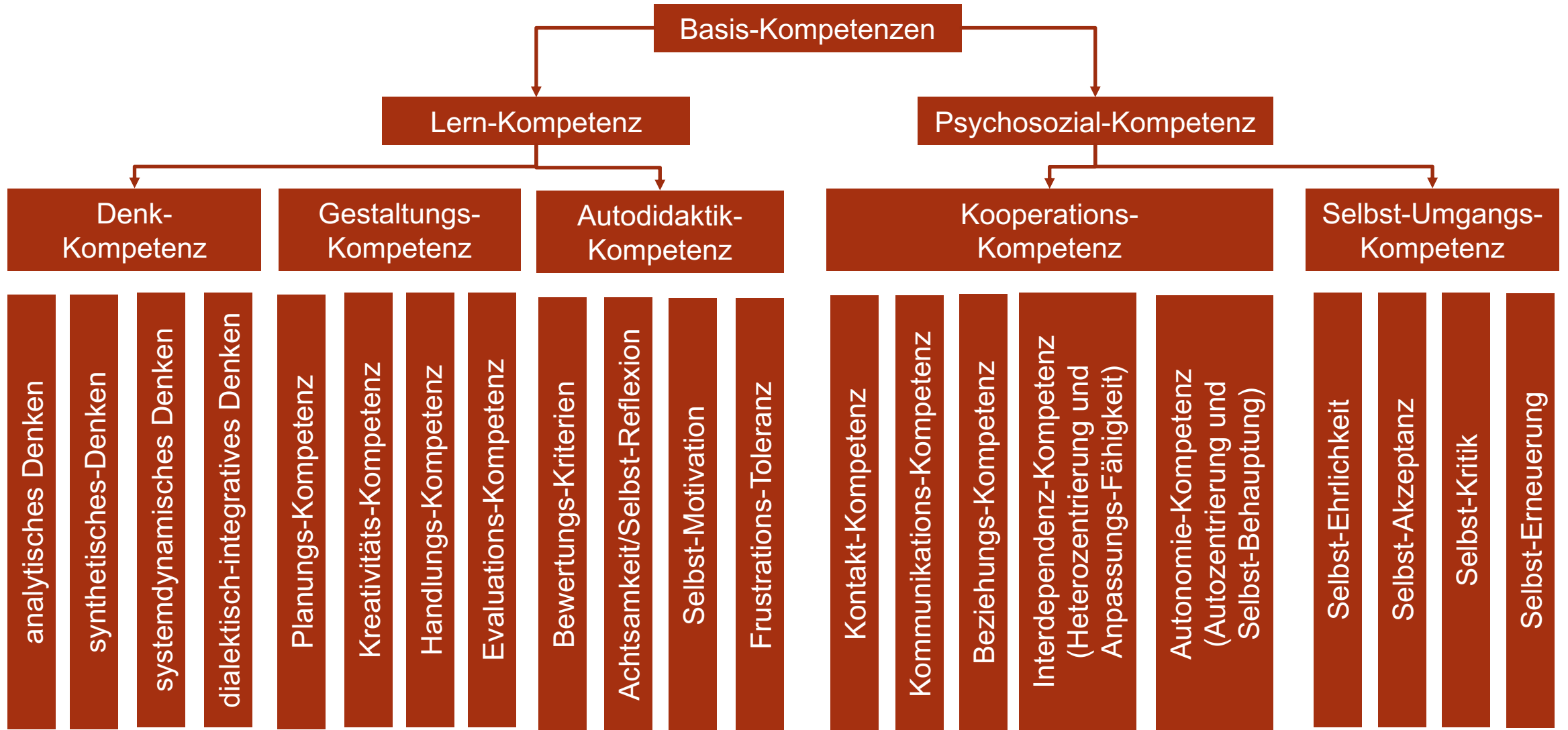
Meta-  
wissen

Basis-  
Fähig-  
keiten

- Metawissen und Basis-Fähigkeiten bilden die zwei Seiten der Medaille mit der Aufschrift: Lern- und Kooperations-Fähigkeit.  
Es geht darum, Wissen über Wege, Möglichkeiten und Grenzen der Erkenntnis, des Denkens und Lernens, der Kommunikation und Kooperation u. v. a. m. in experimentellen Handlungssituationen umzusetzen, so dass sich Kompetenz für individuelles und kooperatives Lernen ausformen, d. h. differenzieren und integrieren kann.
- Wissen dieser besonderen Art dient der gezielten Förderung der Lern-Fähigkeit allein und in Gruppen sowie der Kommunikations- und Kooperations-Fähigkeit in Lern- und Arbeits-Teams.
  - Informationen und Illustrationen zu den Hintergründen der jeweiligen Förder-Bereiche (**kategoriales Wissen** zur Förderung des Problem-Bewusstseins)
  - Informationen und Illustrationen zum Förder-Vorgehen bezogen auf die Förder-Bereiche (**prozedurales Wissen** zur Förderung der Handlungs-Routinen)
  - Verständnis-Kontrollen durch Anwendung des Gelernten in unterschiedlich komplexen Anwendungs-Zusammenhängen (vom Soft-Skill-Training über Probe-Handlungssituationen bis hin zu Real-Handlungssituationen)

# Basis-Kompetenzen

Im Zusammenspiel von Meta-Wissens-Erwerb, Soft-Skill-Training und Anwendung dieses neuen Wissens und dieser neuen Fertigkeiten in Probehandlungs-Szenarien werden Basis- oder Schlüssel-Kompetenzen mit vielen Facetten grundgelegt.



# Grundlagen der Kommunikations-Kompetenz (GdS)



- Geistige Grundlagen für konstruktives sozial-kommunikatives Handeln
- Fehler und Missverständnisse in der Kommunikation
- Hilfreiche Kommunikations-Modelle
- Zuhören als kontaktfördernde Aktivität
- Von Kampf- zur Kooperations-Kommunikation
- Fördernde und gestörte Gruppen
- Dialogische Kommunikations-Kultur



# Geistige Grundlagen für konstruktives sozial-kommunikatives Handeln (GKH)

- Qualitäts-Kriterien für gelingende Kommunikation
- Thesen 1 - 3
- Thesen 4 – 6
- Thesen 7 - 11
- Thesen 12 - 16
- Thesen 17 - 20
- Thesen 21 - 23
- Thesen 24 - 27
- Thesen 28 - 33
- Thesen 34 - 36
- Thesen 37 – 39
- Thesen 40 - 43
- Thesen 44 -46
- These 47
- Thesen 48 - 49

# Qualitäts-Kriterien für gelingende Kommunikation

## **personenangemessen:**

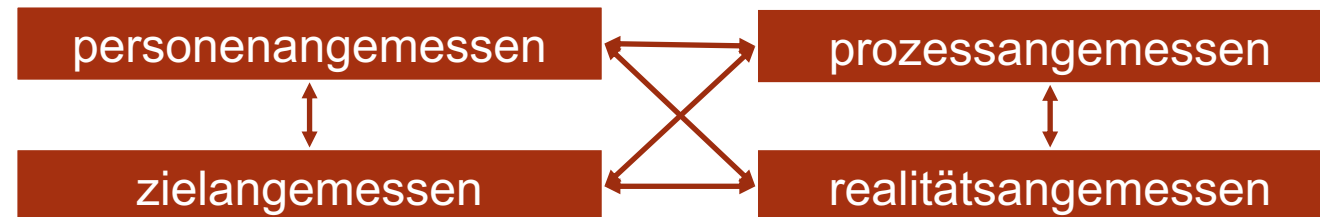
Frage: Wer sind, was wissen, können und wollen die Beteiligten?

Personenangemessen ist eine Kommunikation, wenn die Verständigungs-Voraussetzungen der Beteiligten, unter anderem ihre Sprach-Fähigkeit, Vorerfahrungen, Lebens-Situation und Interessen, in den Prozess der Mitteilung und Verarbeitung des Mitgeteilten einbezogen werden.

## **prozessangemessen:**

Frage: Was geschah im Hinblick auf die Ziele bis zu diesem Zusammentreffen, geschieht gerade in der Situation und wird vermutlich anschließend geschehen?

Prozessangemessen ist eine Kommunikation, wenn bedeutsame Prozess-Erfahrungen aus der Vergangenheit ebenso in der gegenwärtigen Kommunikations-Situation mitberücksichtigt werden wie die situativen Rahmen-Bedingungen und Erwartungen an den künftigen Verlauf der prozess-beeinflussenden Ereignisse.



## **zielangemessen:**

Frage: Was will ich und wollen wir in und mit diesem Gespräch erreichen?

Zielangemessen ist eine Kommunikation, wenn die Wirkung des Mitgeteilten bei den Zuhörenden deren Haltung und Verhalten klarer und stärker in Richtung auf die Verwirklichung des Kommunikations-Zieles orientieren.

## **realitätsangemessen:**

Frage: Was kann mit Kommunikation beeinflusst werden und was nicht, weil dort die Grenzen des Einflusses verlaufen?

Realitätsangemessen ist eine Kommunikation dann, wenn geistige Grundlagen für sozial-kommunikatives Handeln beachtet werden.

1. Ein zentrales Ziel unserer Persönlichkeits-Entwicklung besteht darin, ein **Höchstmaß an Konsistenz**, also an innerer (Konkordanz) und äußerer (Kongruenz) **Stimmigkeit** (Integration, Integrität, innere Mitte) zu entwickeln. Diese **Stimmigkeit dient als Basis**
  - für ein Selbst-Gefühl des Einverstanden-Seins mit unserem Hiersein,
  - für unsere seelische Gesundheit (Resilienz, Widerstands-Kraft),
  - für unser Selbst-Wert-Gefühl („Ich bin, wie ich bin, und ich bin okay.“) und
  - für Selbst-, Lebens-, Welt- und Menschen-Vertrauen.
2. Entwicklung hin zur Stimmigkeit bedeutet generell, sich darauf zu fokussieren, also **mehr davon zu erkennen und umzusetzen, was sich als wohltuend, nützlich, heilsam, konstruktiv und sinnstiftend erweist** und **mehr davon zu erkennen und zu unterlassen, was sich als sinnlos, destruktiv und schädlich auswirkt**, und zwar
  - für uns selbst (Selbst-Fürsorge, Selbst-Wertschätzung, Selbst-Akzeptanz/Liebe)
  - für unsere Partner/-innen (Respekt, Fremd-Wertschätzung, Akzeptanz/Liebe),
  - für unsere Familie (Fremd-Fürsorge, Zukunfts-Berücksichtigung),
  - für die Gesellschaft, Menschheit und Erde (politisches und ökologisches Gewissen).
3. **Stimmigkeit bedeutet im Wesentlichen eine Anerkennung und Harmonisierung unserer psychischen Grund-Bedürfnisse** nach
  - **Kontrolle** (Selbst-Wirksamkeit, Einfluss, Macht, Mitgestaltung),
  - **Bindung** (Beziehung, Zugehörigkeit, Kontakt, Partnerschaft, Liebe),
  - **Selbst-Wert-Erhöhung** (Erfüllung, Sinnhaftigkeit, Gelingen, Erfolg) sowie
  - **Lust-Gewinn** (Freude, Glück, Spaß, Spiel, Spontaneität) zusammen mit Unlust-Vermeidung (keine Schmerzen, kein Hunger, kein Elend, kein Leid).Harmonisierung der Bedürfnisse bedeutet, dass die Befriedigung des einen Bedürfnisses nicht die Befriedigung der anderen Bedürfnisse erschwert bis verunmöglicht.

## 4. Die **Herstellung von Stimmigkeit**

- ▶ **in uns selbst** als Übereinstimmung von Körper-Empfinden, Gefühlen, Denken, Entscheiden und Handeln sowie als Auswahl und Integration und
  - ▶ **im Miteinander mit anderen** als Übereinstimmung von Worten, Tonfall (Prosodie), Körper-Sprache (Mimik, Gestik), Absichts-Äußerungen, Wert-Maßstäben und Handeln
- erfordert eine **hohe innere und äußere Achtsamkeit**, also eine aufmerksam-wohlwollende Beachtung der Körper-Empfindungen, Gefühle und Gedanken, die
- ▶ das Aufkommen einer Bedürfnis-Spannung (Mangel oder Überschuss),
  - ▶ das Versagen der Bedürfnis-Befriedigung (Frustration, Ärger, Traurigkeit etc.) und
  - ▶ die Handlungen zur Bedürfnis-Befriedigung (konstruktive oder destruktive Aggression) begleiten.

## 5. Für partnerschaftliches Aushandeln von Wegen zur Befriedigung von Bedürfnissen, die nur in Beziehung zu befriedigen sind, ist es wichtig, **zwischen den Bedürfnissen als solchen und den möglichen Wegen zur Bedürfnis-Befriedigung zu unterscheiden.**

## 6. **Tun (Aktivität) und Unterlassen (Vermeiden von Aktivität) sind die zwei Seiten des Handelns** und sollten beide gleichwertig für ein gelingendes Leben und ein förderliches Miteinander beachtet werden. Förderlich für die Persönlichkeits- und Beziehungs-Entwicklung ist es, sich und anderen Gutes zu tun. Förderlich ist ebenfalls, Entwicklung Behinderndes oder Verhinderndes zu unterlassen.

7. **Man kann nicht nicht kommunizieren.** Denn jedes Tun, jede Aktivität einschließlich des Redens sowie jedes Unterlassen, jede Passivität einschließlich des Schweigens ruft in unmittelbaren, direkten und vermittelten, indirekten sozialkommunikativen Prozessen Wirkungen hervor.
8. **Man kann nicht nicht wirken.** Denn alles, was wir tun oder unterlassen, hinterlässt in unserem Handlungs-Feld sowohl bei uns selbst als auch in der Mitwelt, insbesondere bei Handlungs-Beteiligten und/oder bei Betroffenen der Handlungs-Auswirkungen irgendwelche Wirkungen, und dies unabhängig davon, ob uns diese Wirkungen bewusst werden (explizit) oder nicht (implizit), gewollt sind oder nicht.
9. Wer sich seine **Wirkung** in seinem Existenz-Feld - das von kurzfristig-situativ bis langfristig-global zu fassen ist - **bewusst machen und diese anerkennen kann** (Wirkungs-Bewusstsein), erlebt sich wahrscheinlich eher als mitverantwortlich und aus realistischer Verantwortung heraus eher als selbstwirksam und damit als weniger ausgeliefert, hilflos und resignativ.
10. Die **Erfahrung von realistischer Verantwortlichkeit**, Selbst-Wirksamkeit und teilweiser Kontrolle unseres Daseins **stärkt zumeist unser Selbst-Wert-Gefühl**, wodurch zugleich das Grund-Bedürfnis nach Selbst-Wert-Erhöhung befriedigt wird.
11. Ein **gestärktes Selbst-Wert-Gefühl erhöht unsere Bereitschaft zur Selbst-Verantwortung** und zur konstruktiv-mitgestaltenden Aktivität in sozialen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Prozessen.

## 12. *Kommunikation unter Menschen verläuft*

- entweder **symmetrisch** (auf Augen-Höhe, gleichberechtigt, partnerschaftlich, gleichrangig, dialogisch, mit voller Reversibilität, d. h. bei Austauschbarkeit der Seiten, gemeinsam suchend, forschend und klärend)
- oder **komplementär** (hierarchisch, befehlend, gebieterisch, anklagend, fordernd, anweisend, behauptend, dogmatisch, rechthaberisch, unvollständig und darum ergänzend, monologisch, behrend, unterweisend, beratend, unterstützend, erklärend, fragend oder ausfragend).

13. **Komplementäre Kommunikation** stellt solange meist kein Problem für die Entwicklung zwischen Menschen dar, wie sie **so wenig wie möglich** erfolgt und mit dem Ziel betrieben wird, auf Dauer symmetrische Beziehungs-Verhältnisse (wieder-) herzustellen.

14. Die **Festlegung einer Interpunktion in der Ereignis-Abfolge**, eine polarisierende Festlegung, wer in der Interaktion angefangen hat bis schuld ist, **spaltet** mit hoher Wahrscheinlichkeit **die Kommunikation** in verantwortliche Aktion und entsprechend nicht zu verantwortende Reaktion („**Ich habe doch nur auf dich reagiert.**“).

15. **Durch Aufspaltung der Interaktion in Aktion und Reaktion** mit Verantwortungs-Zuschreibung („**Du hast angefangen.**“ „**Du bist schuld.**“) **wird Kommunikation meist destruktiv**, denn es entstehen dadurch Täter (Aktive und damit Verantwortliche) und Opfer (Reaktive und damit Unverantwortliche).

16. **Es gibt keine Reaktionen. Zu reagieren ist Ausrede.** Für konstruktive, verantwortungsbereite Menschen ist es sinnvoll, davon auszugehen, dass es **nur Verantwortliche und Aktionen in der Kommunikation** gibt. Weil Menschen fähig sind zur Selbst-Reflexion können sie mit Achtsamkeit und Willens-Anstrengung Aktionen unterbrechen.

17. Weil sich der **Anfang eines Kommunikations-Prozesses nicht bestimmen lässt**, sind Schuld-Zuschreibungen („Du bist schuld, wenn ich oder wir ..., denn du hast schließlich damit angefangen.“) fruchtlos und dienen höchstens der eigenen Entschuldigung, was aber nicht hilfreich ist für eine Klärung, Bearbeitung und Lösung von intra- und interpersonellen Krisen und Konflikten.
18. **Jede mündlich-unmittelbare Kommunikation beinhaltet**
- **Inhalts-Aspekte** („Worüber reden wir?“)
  - **Beziehungs-Aspekte** („Wie wird unsere Beziehung als Miteinander-Redende durch die Art unserer Kommunikation gestaltet?“),
  - **Selbst-Kundgabe-Aspekte** („Was sagen wir im Gespräch über uns selbst aus?)
  - **Appell-Aspekte** („Was wollen wir durch die Art des Gespräches beim anderen erreichen?“),
  - **Symbol- und Bedeutungs-Aspekte** („Wofür stehen unsere Worte? „Welche Bilder malen wir mit unseren Worten, mit unserer Mimik und Gestik?“ „Was bedeutet dir das?“) und
  - **Kontext-Aspekte** („Wie beeinflusst die derzeitige Gesprächs-Situation unsere Verständigung?“).
19. Diese **sechs Aspekte der mündlichen Kommunikation** gilt es zur Verständigung zu **beachten**, denn die Bedeutung einer Mitteilung erschließt sich erst, wenn überhaupt, aus einer klärenden, Stimmigkeit anstrebenden Zusammenschau dieser Aspekte.
20. Verständigung wird erleichtert, wenn die Kommunizierenden **auf Übereinstimmung** (wechselseitige Ergänzung, Stimmigkeit, Kohärenz, Konsistenz, Widerspruchs-Freiheit) **der sechs Kommunikations-Aspekte achten**.

21. Kommunikation bezieht sich entweder auf Sach-Absprachen (**Inhalts-Aspekt**) oder auf sich selbst (Metakommunikation) zur Klärung des Miteinanders, der jeweiligen gerade abgelaufenen Interaktion (**Beziehungs-Aspekt**).
22. Zum **Gegenstand der Metakommunikation** können gemacht werden, und zwar auf der Grundlage wohlwollender Aufgeschlossenheit der Beteiligten dafür:
  - **Fakten und Handlungen** („Bist du bereit, mit mir darüber zu reden, was du, was wir gerade tun, getan haben oder zu tun beabsichtigen?“),
  - **Beziehungs-Erfahrungen** („Bist du bereit, mit mir darüber zu reden, welche Erfahrungen wir miteinander gemacht haben, wie wir derzeit miteinander umgehen und künftig miteinander umgehen wollen?“) und
  - **inneres Erleben** („Bist du bereit, mich mit mir darüber auszutauschen, was ich empfinde, fühle und denke und was du empfindest, fühlst und denkst?“).
23. **Metakommunikation**, das Gespräch über das Gespräch, unterbricht und **stört den Verlauf der Kommunikation** durch Wechsel der Gesprächs-Ebene **und dient** zugleich durch den beschreibenden, nicht verurteilenden Draufblick (Gefühle, Bedürfnisse) auf das gemeinsame Kommunikations-Geschehen **der Entstörung**, der Verständnis-Förderung während der Kommunikation.
24. Indem die Kommunikations-Beteiligten die Bereitschaft entwickeln, gemeinsam Abstand vom Kommunikations-Geschehen nehmen und auf die Meta-Ebene zum konkreten inhaltlichen Interaktions-Geschehen gehen, haben sie eine Chance, **Kommunikation im Sinne ihrer Verständigungs- und Entwicklungs-Ziele zu verändern**



25. Da **Metakommunikation** zumeist eine Störung im Kommunikations-Geschehen erzeugt, ist sie **umsichtig und sensibel zu handhaben**, soll sie nutzbringend sein („Ich möchte mit dir darüber reden, wie wir gerade miteinander reden und uns aufeinander beziehen. Bist du auch bereit dazu, dich mit mir darüber auszutauschen?“).
26. **Kommunikation kann gestört werden durch**
- **die Mitteilenden** („Ich als zuhörende Person erlebe deine Äußerungen als unkonkret, unklar und undeutlich.“),
  - **die Mitteilungs-Empfangenen** („Du als zuhörende Person scheinst mir nicht offen, aufmerksam und interessiert zu sein an dem, was ich mitteile.“),
  - **den situativen Kontext** („Hier scheint nicht der passende Ort für unsere Verständigung zu sein.“ „Jetzt ist für mich nicht die Zeit für ein klärendes Gespräch.“) und
  - **den hintergründigen Kontext** („Wir kommen anscheinend in den und den Punkten nicht überein. Welche sprachlichen und kulturellen Barrieren trennen uns noch derzeit?“).
27. **Mündliche Kommunikation erfolgt**
- **sowohl analog** (Mimik, Gestik, Stimm-Modulation, Laut-Stärke, Sprech-Rhythmen, Pausen, Körpersprache, Bewegung, Handeln)
  - **als auch digital** (Worte einschließlich der interpersonal festgelegten Bedeutung).
28. **Jede Form der Kommunikation**, sowohl die analoge als auch die digitale, **enthält Mehrdeutigkeiten**, die zu beachten und rückzumelden sind, will man Missverständnisse in der Kommunikation verringern („Wie meinst du das genau?“ „Was bedeutet dir das?“ „Wie kommst du darauf?“ „Auf wen beziehst du das?“ „Wen meinst du damit?“ „Für wen gilt das?“ „Was erwartest du deshalb?“) .

29. Weil Verständigung ein hochkomplexer Prozess ist, in dem Beteiligte ihre individuellen, herkunftsabhängigen und biografisch gewachsenen und damit unterschiedlichen (Be-) Deutungen kommunikativer Signale – verbaler und nonverbaler - einbringen, sind **Missverständnisse wahrscheinlicher** als Verständigung.
30. Die **Bedeutung**, der Sinn und Wert einer Mitteilung **formt sich** nicht bei den Mitteilenden, sondern erst **im Bewusstsein der Personen, an die die Botschaft gerichtet ist**, also während der Wahrnehmung verbaler und nonverbaler Signale als Hinspüren, Hinfühlen und Hindenken der mehr oder minder aktiv Zuhörenden.
31. Nicht die Kommunikations-Absicht („Das möchte ich dir Folgendes mitteilen, klar machen.“) ist **entscheidend**, sondern deren **Wirkung** („Das ist bei mir soundso angekommen.“ „Das habe ich soundso verstanden.“ „Daraus folgere ich das.“)
32. Um **Absicht und Wirkung einer Kommunikation** zu **synchronisieren**, in Übereinstimmung zu bringen, bedarf es wiederholter Rückmeldung von Seiten aller Beteiligten („So verstehe ich dich. Ist es von dir auch so gemeint?“).
33. **Notwendige Voraussetzungen für gelingende Verständigung sind**
  - **Empathie** (Einfühlung durch inneren oder äußeren Perspektiv-Wechsel) und
  - **Resonanz** als
    - verbale und nonverbale Rückmeldung: „Wie wirkt deine Äußerung/dein Verhalten auf mich?“ und
    - konstruktive Kritik: „Inwieweit entspricht deine Äußerung/dein Verhalten meinen, deinen oder unseren gemeinsamen Wert-, Ziel- und Qualitäts-Kriterien?“.

## 34. *Entscheidend für Verständigung ist*

- ▶ nicht das Gesagte, sind nicht die Worte („Was hast du gesagt?“),
- ▶ sondern **das Gemeinte**, sind die Bedeutungen hinter den Worten („Wie hast du das gemeint?“ „Welche Bedeutung, welchen Stellen-Wert hat für dich das Gesagte?“).

## 35. *Im konstruktiven Miteinander geht es in erster Linie um ein Verständnis für die Erlebens-Weise* von uns selbst und von unserem Gegenüber.

Diese Erlebens-Weisen unterscheiden sich mit hoher Wahrscheinlichkeit.

Erleben kennzeichnet unsere augenblickliche innere Wirklichkeit.

***Interesse an anderen Menschen ist in erster Linie gekennzeichnet durch eine zugewandte, wohlwollende Öffnung für deren besondere Selbst- und Welt-Sicht.***

## 36. *Erleben ist stets Fühldenken*, ist eine praktisch untrennbare Kombination von Leib-Empfindungen, Emotionen (Affekte, Stimmungen, Gefühle) und Gedanken (Worte, Symbole, innere Bilder).

***Wird Erleben nicht als Fühldenken erlebt, so kann man von einer Abspaltung (Dissoziation) in der Persönlichkeit ausgehen.***

- ▶ Wer glaubt, nur zu fühlen, bis dahin, dass er sich seinen Gefühlen ausgeliefert, von ihnen überwältigt zu sein vermeint, hat sich als Selbst-Schutz-Strategie das Denken, die Fähigkeit zur innehaltenden Reflexion ablaufender innerer und äußerer Prozesse und zur selbstverantwortlichen Entscheidung abgeschnitten.
- ▶ Wer glaubt, nur zu denken, bis dahin dass er sich als total sachlich und emotionsfrei erlebt, hat sich als Selbst-Schutz-Strategie von der Emotions-Wahrnehmung und der Fähigkeit zur Leib-Empfindung abgetrennt.

37. Will man Verständigung und ein konstruktives Miteinander erreichen, ist es sinnvoll, davon auszugehen, dass es **in sozial-kommunikativen Erlebens-Prozessen**
- ▶ **kein Richtig oder Falsch, Wahr oder Unwahr gibt**, keine Objektivität.  
Deshalb sind folgende Aussagen für einen Beziehungs- und Vertrauens-Aufbau kontraproduktiv: „So, wie ich es sehe, ist das richtig.“ „Was du sagst, ist objektiv falsch.“ „Tatsächlich war/ist es doch so, dass...“ „Würdest du dich an die Tatsachen halten, wüsstest du, dass das, was du sagst, nicht wahr sein kann.“,
  - ▶ **nur unterschiedliche Sicht-Weisen**, nur individuelle Erlebens-Perspektiven, nur Subjektivität gibt: „So sehe/erlebe ich das.“ „Wie siehst/erlebst du das?“ „was ist deine Perspektive auf das geschehen?“
38. **Kaum etwas** versteht sich in der uns zum Leben hin öffnenden und Bezogenheit stiftenden Kommunikation von selbst, **ist also als selbst-verständlich anzusehen**.  
Sehr vieles untereinander bedarf der kommunikativen Klärung als Aufhellung von Wert und Bedeutung für jeden einzelnen (ich und du) und für das Miteinander (wir), damit echtes Einverständnis wachsen und Beziehung zunehmend Tiefe erlangen kann.
39. **Unveränderbarkeit im Menschen** oder unter Menschen als Dauerharmonie, Stillstand, Beständigkeit, Abschluss, Endgültigkeit oder Perfektion **ist eine Illusion**.  
Nichts im Leben und in Beziehungen ist statisch, sondern alles verändert sich in der jeweils sach- und personenimmanenten Geschwindigkeit.  
**Werden diese oft krisenhaft auftretenden Veränderungen nicht beachtet**, nicht durch intrapersonalen (intrapsychischen) und interpersonalen (interpsychischen) Wandel begleitet, **so entsteht ein Feld von Störungen, Unstimmigkeiten und Verstörungen**.

- 40. Was untereinander und miteinander entstehen oder bleiben soll, bedarf der gestaltenden und erhaltenden Aufmerksamkeit:**
- ▶ Was nicht beachtet, gehegt, gepflegt und in Teilen erneuert wird, verkommt, verfällt, büßt seinen ursprünglichen Wert ein.
  - ▶ Was beachtet, gehegt, gepflegt, erweitert, ergänzt und erneuert wird, erhält oder entwickelt sich wahrscheinlich.
- 41. Eine Veränderung zum Besseren**, zu mehr Stimmigkeit und Sinnhaftigkeit hin **bedarf des Neuen**, das meist nur über experimentelles Vor- und Nachdenken, verbunden mit achtsamem Handeln bei gleichzeitiger Begleitung durch Körper-Empfindungen und Gefühle erzeugt werden kann. **Alles Bessere ist neu, aber nicht alles Neue ist besser.** Durch Neudeutung verbunden mit experimentellem Handeln nehme ich aktiv gestaltend Einfluss auf meine innere und äußere Wirklichkeit.
- 42.** Da jeder Mensch wie jedes Lebewesen ein autopoietisches, ein sich selbst erhaltendes, selbst steuerndes und selbst regulierendes System ist, **können wir andere Menschen nicht nachhaltig, nicht wirklich verändern. Verändern können wir real nur uns selbst.** Der Versuch, andere ändern zu wollen, ist darum sinn- und erfolglos.
- Andere können uns höchstens vortäuschen, einreden, dass sie sich unter unserem Druck verändern. Aber wirkliche Veränderung bedarf der echten, vollständigen, eher mehr als weniger bewussten inneren Achtsamkeit und Bereitschaft.
- 43.** Im Sinne unserer Selbst-Wirksamkeit, der Stärkung unseres Selbst-Wert-Gefühls und der Förderung unserer Beziehungs-Fähigkeit ist es sinnvoll, **für seinen Eigenwandel in der Weise zu sorgen, dass daran auch die anderen Personen**, mit denen man in Beziehung sein will, **andocken können**, wenn sie es wollen.

44. Gewohnheiten sind einerseits sinnvoll, um uns von alltäglicher Entscheidungs-Last zu befreien. ***Gewohnheiten, die sich im Zusammenhang mit in der Kindheit notwendigen Selbst-Schutz-Strategien entwickelt haben, können sich andererseits im Erwachsenen-Leben als hinderlich für Selbst- und Beziehungs-Entfaltung herausstellen.*** Gewohnheiten haben zumeist Sucht-Charakter, stören die willentlichen Entscheidungs-Prozesse. Man kann darum überholte, störende Gewohnheiten nicht einfach ablegen wie einen alten Mantel. ***Störendes loszulassen erfordert, dieses achtsam anzuschauen und freundlich, wohlwollend anzunehmen,*** ihre früher nützliche Funktion zu würdigen und sich die Erlaubnis zum Abschied von inzwischen veralteten und dysfunktionalen Haltungen zu geben.
45. ***Wirklich ist alles, was in den gegenwärtigen Erlebens-Prozess hineinwirkt.***  
Wirksam ist also das Erleben
- der äußeren Realität mit Menschen, Institutionen und natürlichen Bedingungen
  - der inneren Realität mit Gedanken, Leib-Empfindungen, Gefühlen, Erfahrungen und Erwartungen, Träumen, Wünschen, Bedürfnissen etc.
46. ***Man kann nicht nicht werten.***  
Denn man muss sich zum Überleben fortwährend zwischen Nützlichem und Schädlichem entscheiden. Für Verständigung ist es günstig, zu ***unterscheiden zwischen***
- ***den Selbst-Wert fördernden individuellen Wert-Beimessungen***  
(„So scheint es gut für mich.“ „So erscheint es als eher schlecht/schädlich für mich.“)
  - ***die Beziehungen gefährdenden verallgemeinerten Wert-Urteilen*** mit starrer Moral und Dogmatik: „So ist es gut/richtig. So ist es schlecht/falsch.“

- 47. Man kann nicht nicht verletzen.** Da Wirkung eine Sache der die Botschaft empfangenden Personen ist, ist jeder Versuch, eine bestimmte Wirkung erzielen oder nicht erzielen zu wollen, zum Scheitern verurteilt.
- Was ein Mensch tut oder unterlässt, ob er etwas sagt oder ob er schweigt, kann eine andere Person zum Anlass nehmen, sich verletzt, gekränkt, beleidigt zu fühlen.
  - Sogar die Versuche, eine andere Person so wenig wie möglich zu verletzen, z. B. im Zusammenhang mit Rückmeldung und Kritik, können scheitern, weil sich beispielsweise die kritisierte Person durch lange Vorankündigungen, vorweggestelltes Lob und vorsichtige Wort-Wahl noch unwohler fühlen kann als durch ein direktes, offenes, klares Wort: „Muss das schlimm sein, was ich gemacht habe, dass sie so vorsichtig mit mir redet.“ „Hält er mich für so schwach und zerbrechlich, dass mir nicht zutraut wird, mit der Kritik umgehen zu können.“
  - Wenn man sich von der Illusion befreit, durch besonders behutsames Verhalten dafür sorgen zu können, dass eine andere Person sich nicht verletzt fühlt, kann einfühlsame Rückmeldung und sorgfältige Kritik Bestandteil alltäglichen Umgangs werden, auf deren Hintergrund sich Selbst-Wert-Gefühl einstellen kann.
  - Dabei soll diese Annahme durch ihre doppelte Negation nicht dahingehend missverstanden werden, dass man umgekehrt andere Menschen nicht verletzen kann. Diese Annahme ist keine Aufforderung zur Beliebigkeit in der Wahl der verbalen und nonverbalen Mittel, kein Freibrief für psychische Brutalität, sondern wie alle anderen Annahmen im Kontext dialogischer, also liebevoller und partnerschaftlich-wohlwollender Kommunikation zu sehen.
  - Weil Sich-Verletzt-Fühlen stets möglich ist, ist im Miteinander besondere Sorgfalt geboten.
  - Man kann Verletzungen im Umgang miteinander nicht dadurch heilen, dass man sie wegsteckt.
  - Die Tatsache, dass der/die andere sich verletzt fühlt, muss ernst genommen werden. Fünf Aktivitäts-Schritte werden im Zusammenhang mit Verletzungen empfohlen: Ansprechen – Verständnis – Anerkennen – Verzeihen (Verzeihen heißt, die Sache endgültig gut sein zu lassen, also die Verletzung loszulassen) – Wiedergutmachen („Gibt es etwas, was Sie von Ihrem Mann, von Ihrer Frau noch brauchen, damit Sie Ihre Verletzung loslassen können?“).

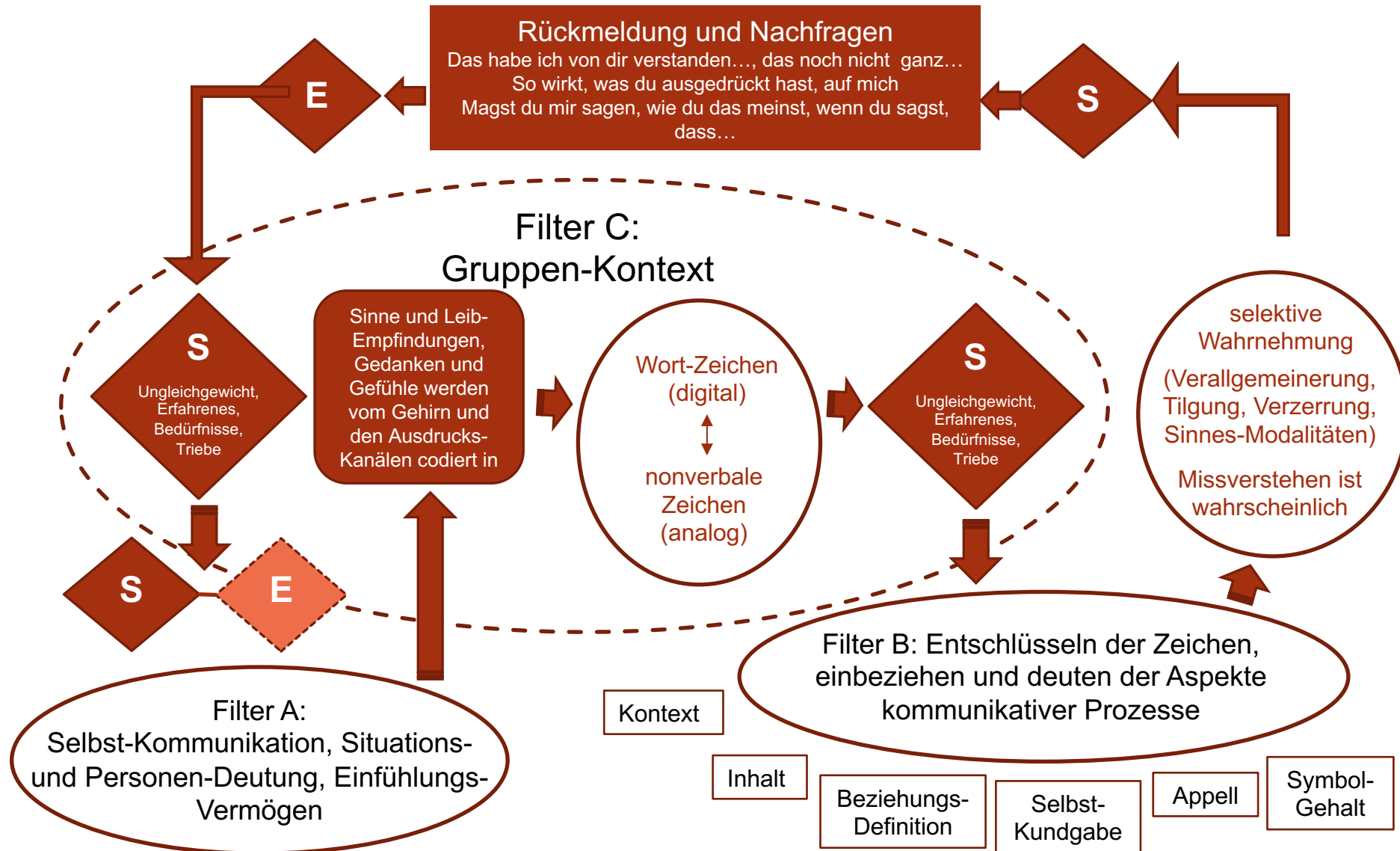
- 48. *Wir sind in soziale*** (von der Familie bis zu Menschheit) ***und natürliche*** (von der unmittelbaren Umgebung bis hin zur Erde im Weltall) ***Prozesse und Kontexte eingebettete Lebe-Wesen***,
- ▶ die einerseits passiv in vielfältiger Weise von unserer Mitwelt abhängig sind,
  - ▶ die andererseits aktiv an der Umgestaltung unserer Mitwelt mitwirken zum individuellen und gemeinschaftlichen Nutzen oder Schaden.
- Wir sind hauptsächlich für unser Wohlergehen selbst verantwortlich***, zusätzlich ***jedoch auch für das Wohlergehen von allen und allem mitverantwortlich***, weil alle und alles mit allen und allem verbunden ist.
- 49.** Wir sind mehr als unsere einzelnen Körper-Empfindungen, Gefühle und Gedanken.  
***Hinter den Erscheinungen der Persönlichkeit offenbart sich bei liebevoller Achtsamkeit und selbsterkundender Kontemplation unser Wesens-Kern***,  
der häufig als höheres Selbst, wahres Sein oder als Seele bezeichnet wird.  
***Ein funktionierendes Selbst achtet in uns mit unserer achtsamen, prozess- und kontextoffenen und experimentierbereiten Unterstützung***
- ▶ auf Balance zwischen den vielfältigen Polaritäten des Daseins, vor allem zwischen den Polen von Freiheit (Autonomie) und Zugehörigkeit (Interdependenz),
  - ▶ auf Selbst-Regulation und in Gefolge davon Homöostase in den seelischen und leiblichen Vorgängen sowie
  - ▶ auf Stimmigkeit (Integrität, Konsistenz) unserer Lebens-Führung im Sinne einer Integration von Kopf (Denken), Herz (Gefühl), Bauch (Leib-Empfinden) und Hand (Handeln).



# Fehler und Missverständnisse in der Kommunikation (FMK)

- Komplexität von Kommunikation und Missverständnis-Wahrscheinlichkeit 1
- Komplexität von Kommunikation und Missverständnis-Wahrscheinlichkeit 2
- Häufige Fehler: Mitteilende
- Häufige Fehler: Mitteilungs-Empfangende

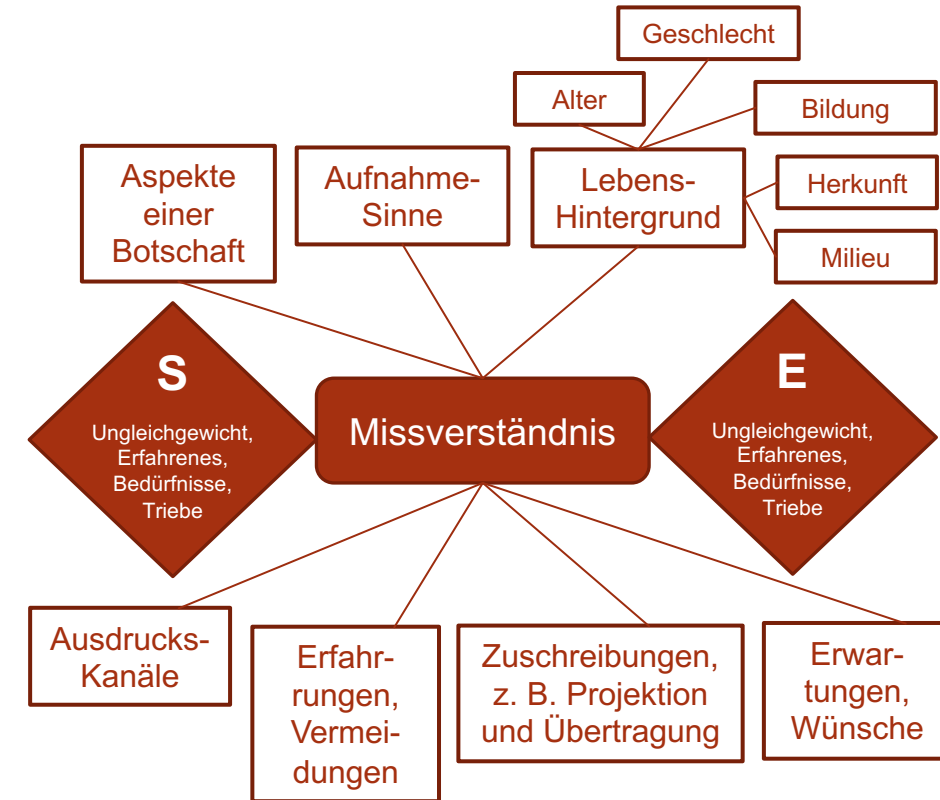
# Komplexität von Kommunikation und Missverständnis-Wahrscheinlichkeit 1



# Komplexität von Kommunikation und Missverständnis-Wahrscheinlichkeit 2

Missverständnisse können entstehen

- ❖ aus der Fehlinterpretation der Bedeutungs-Facetten jeder Botschaft (Inhalts-, Beziehungs-, Appell- und Selbst-Kundgabe-Facette, Kontext und Symbolik) durch die Empfänger/-innen,
- ❖ durch unterschiedliche Bevorzugungen bei den Aufnahme-Sinnen (Ohren-, Augen-, Bewegungs-, Schmeck- oder Riech-Mensch) und damit verbundene Sprach-Vorlieben,
- ❖ durch unterschiedliche Lebens-Hintergründe (z.B. Generations-, Kultur- oder Milieu-Unterschiede) der Kommunikations-Partner,
- ❖ durch unterschiedliche Nutzung und Beachtung der Ausdrucks-Kanäle (Wort-Wahl und Satz-Bau, Betonung, Laut-Stärke, Sprech-Melodie, Mimik, Gestik, Bewegung im Raum, Handlung)
- ❖ durch Zuschreibungen (z.B. als Übertragung: „Du erinnerst mich an meinen Vater, der immer ...“), die die Zuhörenden aus der Wirklichkeit des momentanen Kontaktes in eine frühere Erfahrungs-Welt entrücken,
- ❖ durch - zumeist unausgesprochene - Erwartungen und Wünsche, deren Nichterfüllung durch den Gegenüber zumeist Enttäuschung und Ablehnung produzieren.



# Häufige Fehler: Mitteilende

Viel reden

Wenig  
Resonanz

Mehr  
reden

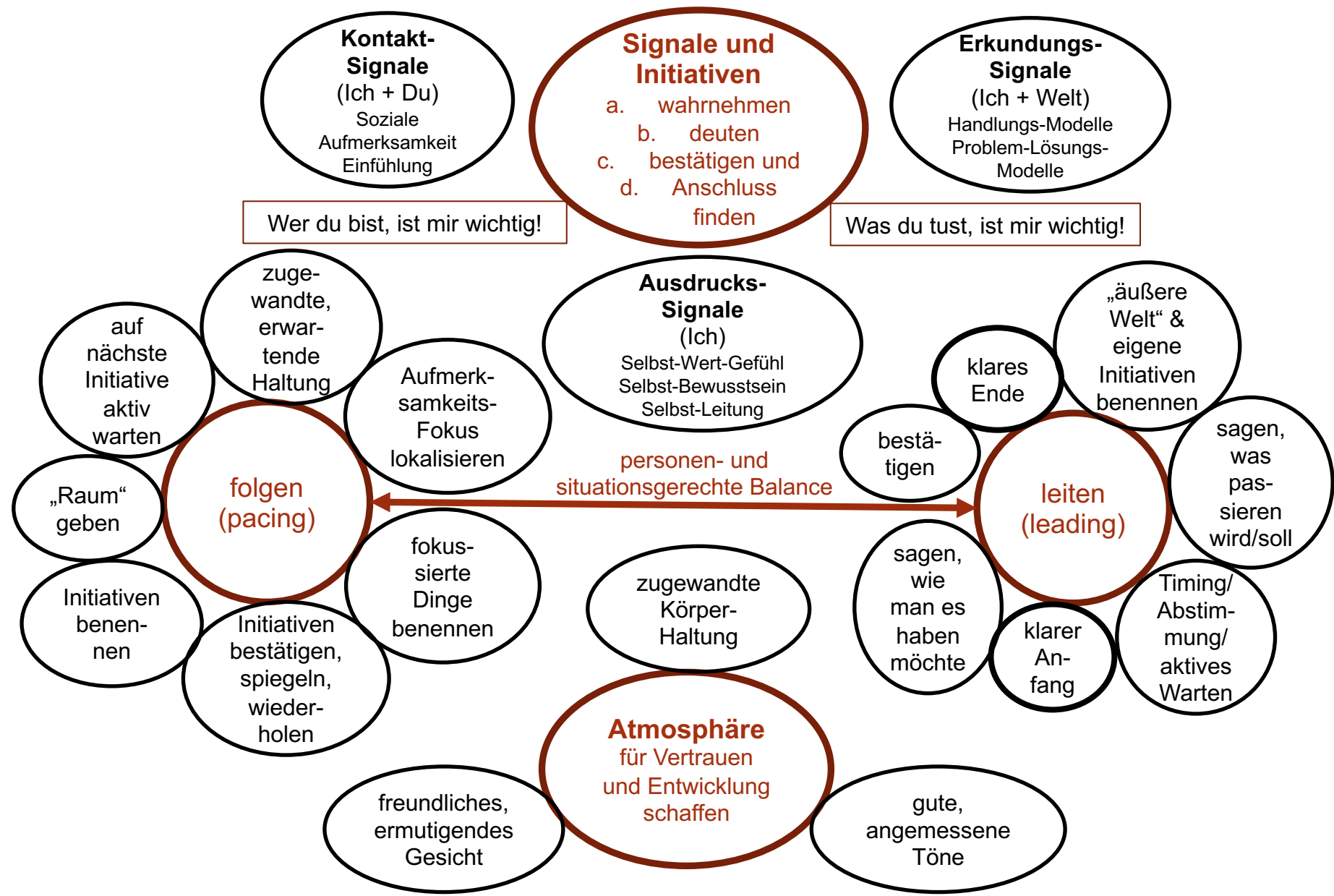
1. Die Sprechenden ordnen ihre Gedanken nicht, bevor sie zu sprechen beginnen.
2. Sie machen keinen Perspektiv-Wechsel, um zu erahnen, welches Inhalts-Interesse und Verständnis-Niveau die Zuhörende Person wohl aufbringt.
3. Sie drücken sich ungenau, allgemein, abstrakt und ohne Kontext-Erhellung aus, so dass man kaum weiß, worum es eigentlich geht.
4. Sie versuchen, zu viel in einer Aussage unterzubringen, so dass diese verwirrend wirkt. Wirksamkeit der Informations-Vermittlung nimmt jedoch mit der Kürze und Prägnanz zu.
5. Sie bringen viele Ideen ein, die untereinander nicht verbunden sind, so dass eine Zusammenfassung, ein Überblick für die Gesprächs-Partner schwierig wird. Mitteilungen werden jedoch besser verständlich, wenn sie nachvollziehbar gegliedert und geordnet sind.
6. Sie reden - häufig aus Unsicherheit - immer weiter, ohne sich in ihre Gegenüber einführend hineinzusetzen und deren Auffassungs-Grenze richtig einzuschätzen. Je weniger die anderen verstehen können und wollen, desto geringer wird deren positive Resonanz auf die Sprechenden sein. Dies wiederum erhöht die Unsicherheit und das Bestätigungs-Bedürfnis bei den Sprechenden, die deshalb umso mehr reden usw.
7. Sie schließen ihre Beiträge zu eng an die der Vorredner/-innen an, so dass nicht genügend Zeit bleibt, das zuvor Gesagte zu verdauen und sorgfältig eine Entgegnung oder Ergänzung zu erwägen.

# Häufige Fehler: Mitteilung Empfangende

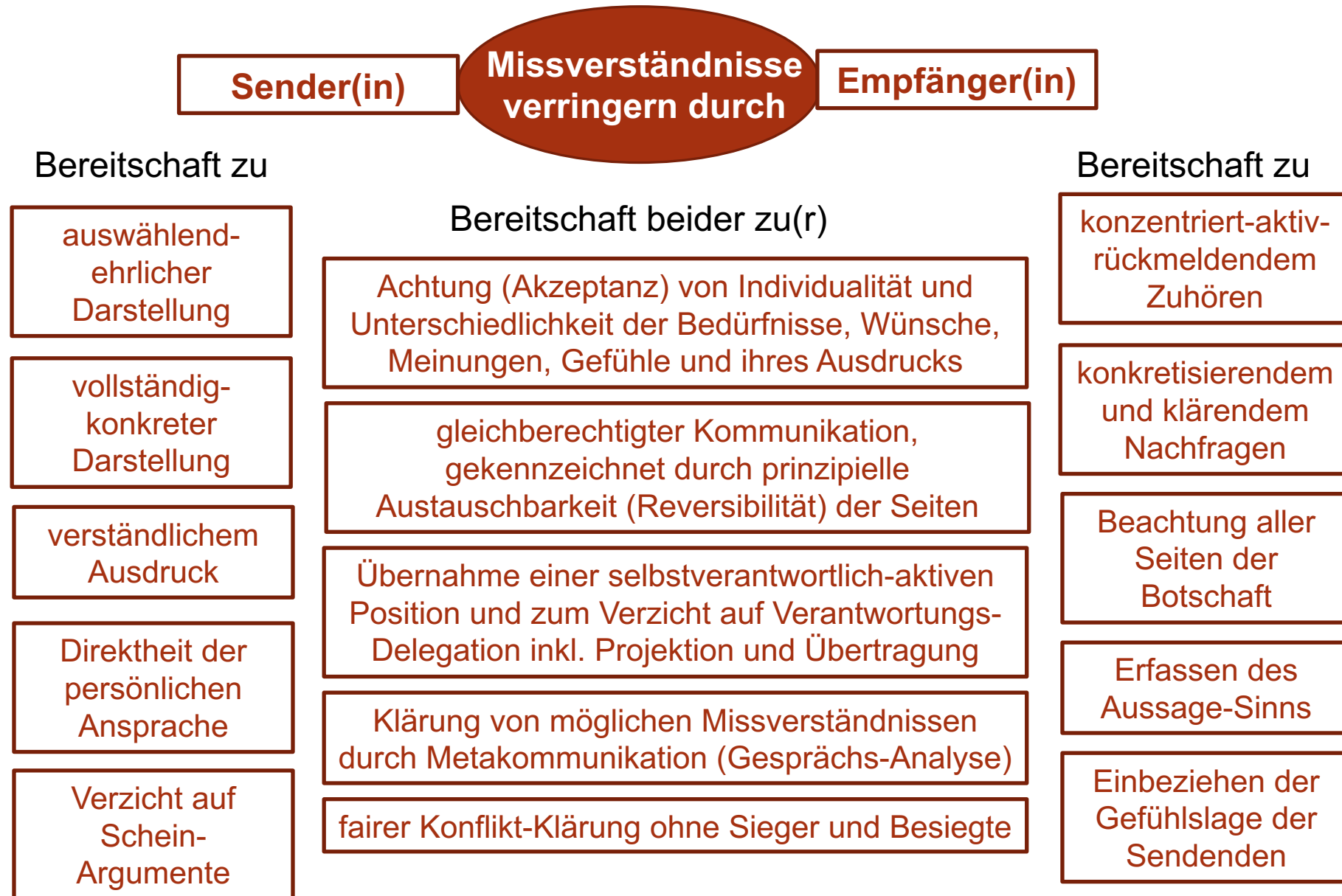
1. Die Zuhörenden sind nicht mit ihrer ganzen Aufmerksamkeit bei den Sprechenden.
2. Anstatt aufmerksam zuzuhören, denken sie eine Entgegnung schon an (Was kann ich dem entgegen setzen?) und proben deren Formulierung.  
Dadurch werden bestimmte Punkte der Beiträge der vorher Redenden übersehen. Die Beiträge bauen nicht aufeinander auf, und das Gespräch kommt nicht voran.
3. Sie neigen eher dazu, sich über Nebensächlichkeiten der Beiträge zu ereifern, anstatt den ganzen Sinn und das Wesentliche der Mitteilungen zu erfassen.
4. Sie neigen auch dazu, entweder die Inhalts- oder die Beziehungs-Seite der Beiträge überzubewerten bzw. eine der beiden Seiten auszublenden, anstatt sich um das Verständnis ihres Wechsel-Spiels zu bemühen.
5. Sie denken den vermutlichen Gedanken-Gang der Sprechenden weiter und reagieren mit ihrem Beitrag auf ihre eigenen Gedanken, nicht aber auf das, was die anderen tatsächlich gesagt haben.
6. Sie versuchen, Unangenehmes umzudeuten und weniger Vertrautes in ihre dafür nicht passenden Denk-Muster einzuordnen.
7. Sie hören auf das Gesagte, anstatt das Gemeinte hinter dem Gesagten zu erfassen.

# Hilfreiche Kommunikations-Modelle (HKM)

- Kommunikations-Förderung
- Verständigungs-Fähigkeit erweitern
- Wirkungs-Bewusstheit beim Kommunizieren
- Selbst-Ausdruck als kontaktfördernde Aktivität



# Verständigungs-Fähigkeit erweitern

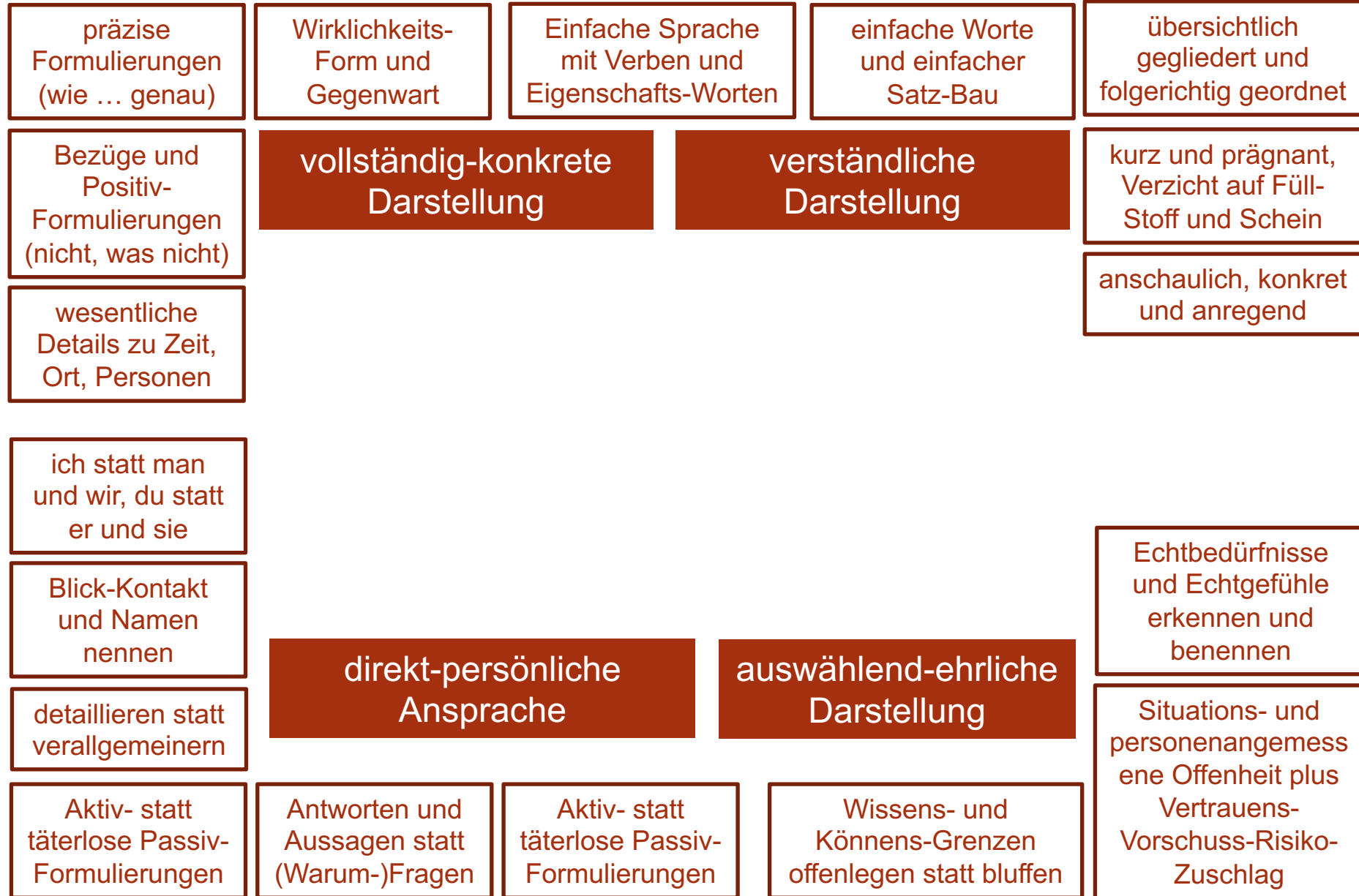




# Wirkungs-Bewusstheit beim Kommunizieren



# Selbst-Ausdruck als kontaktfördernde Aktivität

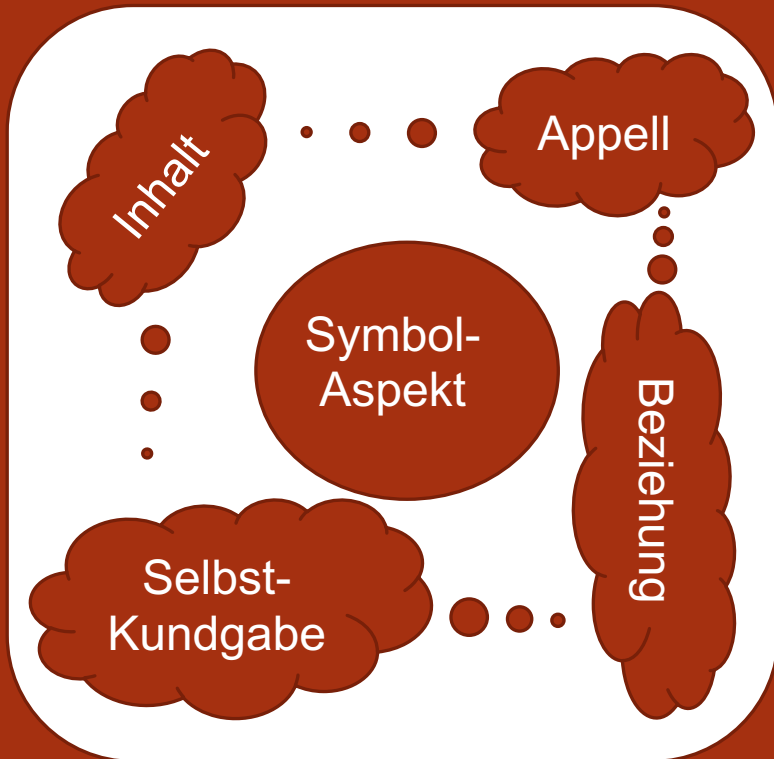


# Zuhören (Z) als kontaktfördernde Aktivität

- Vier-Ohren-Hören und mehr
- Aktiv-konzentriertes Zuhören
- Rückmeldendes Zuhören
- Tipps zum Mitteilen von Rückmeldungen
- Tipps zum Rückmeldungs-Entgegennahme

# Vier-Ohren-Hören und mehr

## Personaler und situativer Kontext für den Botschaft-Austausch



Situations-Deutung



Wie deute ich die Situation unseres Zusammen-Treffens?

# Aktiv-konzentriertes Zuhören



# Rückmeldendes Zuhören



# Tipps zum Mitteilen von Rückmeldungen

1. Teile anderen mit, was genau du wahrgenommen (beobachtet, gehört) hast. Beziehe dich dabei auf konkrete Verhaltensweisen, verbal oder nonverbal.
2. Wenn du überhaupt Vermutungen äusserst (z. B. über mögliche Ziele und Gründe - über das Wozu und Warum - der Verhaltens-Weisen), kennzeichne diese. Begründe auch, aufgrund welcher Beobachtungen und inneren Reaktionen du dazu kommst, diese Vermutungen zu äußern.
3. Teile anderen mit, wie du das, was er/sie gemacht hat, einschätzt und begründe deine Einschätzungen.  
Äußere vorrangig, was dir gefallen hat. Teile dosiert mit, was dir nicht gefallen hat. Wenn dir etwas im Verhalten des/der anderen nicht gefallen hat, solltest du nach Möglichkeit einen Vorschlag machen, was sich an den Verhaltens-Weisen des/der anderen ändern müsste, damit es dir gefällt. Gehe jedoch nicht davon aus, dass der/die andere sich auch dementsprechend ändern muss, sondern verstehe deine Äußerung als Vorschlag oder Angebot. Sonst verzichte besser darauf, weil du mit Forderungen nur Widerstände (z. B. Trotz, Ärger, Empörung) mobilisierst.
4. Deine Rückmeldung sollte möglichst unmittelbar auf die entsprechende Handlung erfolgen.
5. Gib dann Rückmeldung, wenn die andere Person es hören will. Frage gegebenenfalls um Erlaubnis.
6. Achte darauf, dass die andere Person auch wirklich mit ungeteilter Aufmerksamkeit hinhören kann.
7. Gib nicht zu viel Rückmeldung auf einmal, damit die Situation überschaubar bleibt.

# Tipps zur Rückmeldungs-Entgegennahme

1. Teile möglichst genau mit, worüber/wozu du eine Rückmeldung erhalten willst.  
Lass die anderen wissen, über welche Einzelheiten deines Verhaltens du gern eine Einschätzung hören möchtest.  
Beispiel: Was macht es dir aus, dass ich eben so viel geredet habe?  
Bitte gegebenenfalls mehrere, dir ebenfalls Rückmeldung zu geben, wenn du den Stellenwert der einzelnen Rückmeldung überprüfen willst, häufig wirkt nämlich dasselbe Verhalten auf verschiedene GesprächspartnerInnen sehr unterschiedlich.
2. Überprüfe, was du gehört hast. Stelle sicher, dass du verstanden hast, was die anderen dir wirklich sagen wollten. Frage nach, indem du das Gesagte in anderen Worten ausdrückst.  
Beispiel: „Ich habe von dir verstanden, dass es dir schwerfällt, mir zuzuhören, wenn ich so lange rede. Stimmt das?“  
Es könnte nämlich sein, dass du schon über die Bedeutung der Rückmeldung für dich nachdenkst, bevor du überhaupt zu Ende gehört hast, was eigentlich gemeint war. Es geht schließlich um deine Gewohnheiten.
3. Teile deine Reaktion auf die Rückmeldung mit. Wenn die Person, die dir eine Rückmeldung gegeben hat, nicht erfährt, ob du ihre Rückmeldung als hilfreich ansahst und wie du dich jetzt ihr gegenüber fühlst, ist sie vielleicht in Zukunft weniger bereit, dir Rückmeldung zu geben. Die anderen brauchen deine Reaktion dazu, was für dich an der Rückmeldung hilfreich und was weniger nützlich war, damit sie wissen, dass sie von dir beachtet und ernst genommen werden und was sie bei zukünftigen Rückmeldungen noch mehr beachten können, damit du mehr damit anfangen kannst.  
Beispiel: „Durch deine Rückmeldung habe ich mich verletzt gefühlt. Ich war im ersten Augenblick ziemlich wütend auf dich. Jetzt sehe ich das eher als nützlich an, weil ich überzeugt bin, dass du mir nicht böse mitspielen wolltest. Ich danke dir, dass du dich getraut hast, zu einem Punkt, der für mich sehr heikel ist, etwas zu sagen.  
Besonders nützlich fand ich deine genaue Beschreibung davon, wie ich auf dich wirke, wenn ich zu viel rede.“
4. Rechtfertige und verteidige dich nicht sogleich.  
Manchmal ist es sinnvoll, über die Bedeutung einer Rückmeldung in Ruhe nachzudenken und nachzufühlen. Das ist besonders dann empfehlenswert, wenn du eine starke gefühlsmäßige Betroffenheit bei dir feststellst oder wenn du spontan der Ansicht bist, dass die Rückmeldung überhaupt nichts mit dir zu tun hat. Du kannst mit Abstand besser entscheiden, was du mit der Rückmeldung machen willst, ob du diese akzeptieren oder als „Problem der anderen“ beiseitelegen willst. Vergiss nie: Du bist nicht auf der Welt, um so zu werden, wie andere dich haben wollen.



# Von Kampf- zur Kooperations-Kommunikation (KK)

- Dialog-Fähigkeit als Ziel
- Kommunikation bei professioneller Begleitung 1 bis 5
- Kommunikation bei professioneller Begleitung 6 bis 10
- Kooperations- oder Kampf-Kommunikation
- Ergänzungen (und)
- Ausschluss und Ersatz (statt)
- Kontakt zu sich oder anderen fördern 1
- Kontakt zu sich oder anderen fördern 2
- Kontakt zu sich oder anderen fördern 3
- Verantwortlich und initiativ kooperieren 1
- Verantwortlich und initiativ kooperieren 2
- Verantwortlich und initiativ kooperieren 3
- Partnerschaftliche Gesprächs-Haltung 1
- Partnerschaftliche Gesprächs-Haltung 2
- Partnerschaftliche Gesprächs-Haltung 3
- Realität präzisieren und Unterschiede nutzen 1
- Realität präzisieren und Unterschiede nutzen 2
- Realität präzisieren und Unterschiede nutzen 3

# Dialog-Fähigkeit als Ziel

	interne Aktionen	externe Aktionen
<b>Senden</b> <b>Sprechen</b> <b>Mitteilen</b> <b>Ausdruck</b>	<p>Gedanken und Gefühle, Worten und Gesten auf interne Übereinstimmung hin überprüfen</p> <p>Ziel: stimmiger Ausdruck, Übereinstimmung der Ausdrucksebenen und Ausdrucks-Kanäle</p>	<p>Vermutete innere und beobachtbare äußere Reaktionen der Zuhörenden beachten/einbeziehen</p> <p>Ziel: dialogische Kontakt-Situationen herstellen, Kooperations-, Lern- und Interessen-Verbindungen aufbauen</p>
<b>Empfangen</b> <b>Zuhören</b> <b>Beachten</b> <b>Eindruck</b>	<p>Wirkung des Gehörten vor dem Hintergrund eigener Lebens-Erfahrungen kritisch überprüfen</p> <p>Ziel: Informationen aktiv verarbeiten, eigene Entwicklungs-Prozesse wirksam gestalten</p>	<p>Sprechende mit verbalen und nonverbalen Wirkungs-Rückmeldungen unterstützen</p> <p>Ziel: dialogische Kontakt-Situationen herstellen, Kooperations-, Lern- und Interessen-Verbindungen aufbauen</p>

## Eine kompetente Begleit-Person

1. hört genau und aktiv zu, was die Rat-Suchenden sagen und wie sie es ausdrücken, und schließt vorsichtig aus der Beobachtung der Gesamtperson, was sie damit meinen, indem er seine Vermutung zum Gemeinten rückmeldet (**Zuhören**)
2. formuliert laufend Vermutungen zur Erlebens-Welt der Rat-Suchenden und überprüft diese durch Beobachtung und Fragen, lenkt jedoch das Gespräch nicht nur nach diesen Vermutungen (**Hypothesen-Bildung**)
3. fragt wenig und offen, entscheidet sich von Moment zu Moment, ob sie den Rat-Suchenden folgt (pacing) oder ob er für die nächste Phase die Gesprächs-Führung übernimmt (leading) (**Pacing und Leading**)
4. geht auf die Rat-Suchenden ein und versucht, deren Gedanken und Gefühle innerhalb ihrer Weltsicht nachzuvollziehen (**Einfühlung/Empathie**)
5. fasst zusammen, was der/die Rat-Suchende gesagt oder besser gemeint hat, damit sich diese(r) verstanden, akzeptiert und entlastet fühlt (**Rückmeldung/Resonanz**)
6. regt die Rat-Suchenden an und ermutigt sie, an ihren Problemen zu bleiben, diese erst gründlich zu klären und dann selbst nach Lösungen dafür zu suchen (**Klären vor Lösen**)
7. ermuntert zum „Aussprechen“ und sagt schlicht, was sie denkt und fühlt, wenn sie lange und intensiv zugehört hat, und dabei betont, dass das ihre subjektive Sicht ist und dass die Ratsuchenden ihre eigenen Problem-Lösungen finden müssen (**Ausdrucks-Förderung**)
8. teilt möglicherweise, wenn dies eine Anregung zur Klärung und Lösung sein könnte, ihre eigenen Gedanken und Gefühle zur Problem-Situation den Rat-Suchenden mit (**Sich-Einbringen**)
9. fühlt sich nicht verpflichtet, für die Rat-Suchenden eine Lösung ihrer Probleme zu finden, und gibt deshalb keine Tipps (**Tipp-Freiheit**)
10. ist insgesamt eine verständnisvoller ZuhörerIn, die nicht bagatellisiert, nicht dramatisiert, nicht tadelt, nicht moralisiert, nicht Vorträge hält, nicht besserwisserisch wirkt, nicht parteiisch wirkt, nicht Lösungen vorschlägt (**Amoralität/Neutralität**)

## kooperative, konstruktive und verbindende Kommunikation

1. klärende, integrierende, verständliche, verbindende und heilende Sprachwahl
2. positive Formulierungen (was will ich)
3. Verantwortung und Eigeninitiative – mit Bereitschaft zur Kooperation
4. Einzelfälle unterscheidend (hier), konkret
5. unterschiedliche Sicht-Weisen beachten und nutzen (so sehe ich es und so siehst du es)
6. Die Wirkung des Verhaltens rückmelden und ein konkretes augenblickliches Verhalten beschreiben (was du sagst, wirkt so auf mich)
7. Wechsel-Wirkungs-Verstrickungen (Teufels-Kreise) aufdecken und gemeinsam lösen
8. flexible Annahmen zum Geschehen und hoffnungsvoll-experimentelle Neufreude auf das, was – auch ungeplant – entsteht
9. kooperative, demokratisch-partnerschaftliche, ergebnisoffene Gesprächs-Haltung (experimentell erkundender Dialog)

statt

## konkurrierender, destruktiver und trennender Kommunikation

1. unklarer, unverständlicher, abspaltender, trennender und verletzender Sprachwahl
2. negativer Formulierungen (was nicht)
3. Allmacht oder Ohnmacht und Resignation - mit Tendenz zu isolierter Eigenmächtigkeit
4. verallgemeinernd (alle, immer), abstrakt
5. Unterschiede ausblenden und verdammen (nur meine Sicht ist richtig, deine ist falsch)
6. ein Verhalten moralisch verurteilen und allgemeine Charakter-Eigenschaften daraus schließen (wenn du sowas sagst, bist du...)
7. sich oft als Opfer sehen, Verantwortung abwälzen und anderen Schuld zuweisen
8. starrer Vorstellungen über den Ablauf und resignativ-dogmatischer Abwehr abweichen-den Geschehens (das darf nicht sein)
9. rivalisierender, hierarchisch-autoritärer, ergebnisfixierter Gesprächs-Haltung (Kampf-Diskussion und Monologe)

# Ergänzungen (und)

Neue Kultur		Traditions-Kultur
Sicht auf das Sozial-System (Netzwerk) (Polyzentrierung)	und	Sicht auf die Einzel-Person (Autozentrierung und Heterozentrierung)
Kommunikations-Qualität (Metakommunikation über das Wie)	und	Kommunikations-Inhalt (Was) und Beziehung hinter Sach-Themen verstecken
Beziehungs-Orientierung (Miteinander, Selbst-Kundgabe, Appell, symbolische Bedeutung)	und	Sach-Orientierung (Inhalte, Ziele und Qualitäts-Kriterien für Ergebnisse und Prozesse)
Prozess-Orientierung	und	Ergebnis-Orientierung
Psychologik, Gefühls- und Bedürfnis- Berücksichtigung auf Basis von Perspektiv- Wechsel und Einfühlungs-Vermögen	und	Sachlogik und Rationalität, Angabe der Prämissen (Voraussetzungen), Herleitung und argumentative Schlüssigkeit
Alltags-Kultur (Lebens-Qualität in der Alltäglichkeit)	und	Ausnahme-Kultur (Lebens-Qualität zu Events und Feiern)
Gemeinschafts- und Unterstützungs-Kultur	und	Individual- und Hedonismus-Kultur
Wandelbarkeit, Wirkungs-Offenheit und Blick auf überraschende Neben-Effekte	und	Regelungs-“Wut“, Berechenbarkeit, Verbindlichkeit und Verlässlichkeit

# Ausschluss und Ersatz (statt)

Neue Kultur		Traditions-Kultur
Partnerschaftlichkeit (Herrschafts-Freiheit, Gleichberechtigung, Dialog)	statt	starrer Hierarchisierung (Herrschafts-Rollen, Status, Macht-Position)
Einzigartigkeit, Besonderheit	statt	Austauschbarkeit, Beliebigkeit
Erlaubnis-, Experimental- und konstruktive Fehler-Kultur	statt	Gebots-, Verbots-, Zwangs- und Tabu-Kultur
Offenheits-, Transparenz- und Chancen-Gleichheits-Kultur	statt	Lügen-, Manipulations- und Privilegien-Kultur
Konsens- und Loyalitäts-Kultur	statt	Mehrheits- und Verweigerungs-Kultur
Inklusions- und Integrations-Kultur	statt	Exklusions- und Elite-Kultur
Echtheit, Ehrlichkeit	statt	Vortäuschung, Verschweigungs-Lüge
Kooperation, Verhandlung und Interessen- Ausgleich	statt	Rivalität und Einzelinteressen-Durchsetzung
Vertrauen, Freundschaft und Frieden	statt	Misstrauen, Feindschaft und Kampf
Problem- und Konflikt-Bearbeitung	statt	Problem- und Konflikt-Vermeidung
Offene Kritik-Kultur (transparente, konsensuale Qualitäts-Kriterien und wechselseitige Akzeptanz)	statt	Intrigen-, Ausschluss und Mobbing-“Spiele“ (häufig: Wert-Vortäuschung und passive Aggressivität)

<p><b>offen und echt interessiert sein:</b>          „Wer seid ihr?“ „Wie denkt ihr?“          „Wie fühlt ihr?“          „Wie ist eure spezielle Sicht auf die Dinge?“          „Wo liegen eure besonderen Interessen und Kompetenzen?“</p>	<p>statt</p>	<p><b>sich beurteilend und hellseherisch geben:</b>          „Ich weiß schon, was du sagen willst!“          „Du kannst mir nichts vormachen!“          „Ich kenne solche Leute wie Sie!“</p>
<p><b>Positiv-konstruktive Formulierungen:</b>          „Das gefällt mir daran ...“          „So stelle ich es mir vor ...“          „Für ...“ und „Her mit ...“          „Ich bin traurig.“          „Das hat mir gefallen.“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Negativ-destruktiver Formulierungen:</b>          „Das gefällt mir daran nicht ...“          „So stelle ich es mir nicht vor ...“          „Gegen ...“ und „Weg mit ...“          „Ich bin nicht glücklich ...“          „Das fand ich nicht schön.“</p>
<p><b>flexibel Blickkontakt halten</b></p>	<p>statt</p>	<p><b>wegsehen oder anzustarren</b></p>
<p><b>Gefühle sowie Atem- und Bewegungs-Rhythmen der anderen aufnehmen</b></p>	<p>statt</p>	<p><b>die anderen nur auf der Sach-Logik- und Argumentations-Ebene begleiten</b></p>
<p><b>zugewandt, offen, aufmerksam und klärend zuhören:</b>          „Ich bin gespannt, wie die anderen die Situation sehen und einschätzen.“</p>	<p>statt</p>	<p><b>abgetaucht in eigener Gedankenwelt Wortpläne und Entgegnungen schmieden:</b>          „Gleich werde ich sagen, dass ...“</p>
<p><b>sich in die Erlebens-Welt der anderen hineinversetzen:</b>          „Wie erlebst du diese Situation?“          „Ich möchte deine Sicht auf die Situation nachvollziehen können.“          „Wenn ich dich recht verstehe, meinst du“</p>	<p>statt</p>	<p><b>seine Erlebens-Weise absolut setzen:</b>          „So wie ich denkt und fühlt man normalerweise.“          „Wie kann man nur so denken, fühlen und sprechen wie du?!“          „Ich erwarte, dass du mich verstehst.“</p>

<p><b>seine Körper-Sprache und Körper-Empfindungen während des Gesprächs beachten:</b>          „Wie sitze ich?“          „Wie ist meine Mimik?“          „Wie gestikuliere ich?“          „Wo verspanne ich mich?“</p>	<p>statt</p>	<p><b>sich unempfindlich und gleichgültig gegenüber den eigenen inneren und äußeren Körper-Signalen während des Gesprächs machen:</b>          „Je weniger ich von mir mitbekomme, desto weniger irritiert mich das.“          „Ich muss mich eben beherrschen.“</p>
<p><b>Verantwortung annehmende Sprache des Seins mit prozesshaften Verben:</b>          „Ich verspanne meine Rücken-Muskulatur.“          „Ich kränke mich.“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Verantwortung anlehrende Sprache des Habens mit prozesslosen Nomen:</b>          „Ich habe eine Verspannung am Rücken.“          „Ich habe eine Krankheit.“</p>
<p><b>subjektiv (persönlich) und situativ beschreiben:</b>          „So geht es mir im Augenblick damit ...“          „So sehe / fühle / höre ich es in dieser Situation.“</p>	<p>statt</p>	<p><b>objektiv (unpersönlich) und situationsunabhängig beurteilen:</b>          „Dies ist gut oder schlecht.“ „So ist es richtig.“          „Man macht das nicht so.“</p>
<p><b>die eigenen Stimmungen und Gefühls-Regungen beachten:</b>          „Vorhin war ich noch guten Mutes, jetzt aber ist es umgeschlagen in Resignation.“</p>	<p>statt</p>	<p><b>die eigenen Stimmungen und Gefühls-Regungen wegdrängen und verleugnen:</b>          „Mir geht es eigentlich recht gut bis auf meine dauernden Kopf-Schmerzen.“</p>
<p><b>den anderen mitteilen, wenn man sich in seine Innenwelt zurückzieht:</b>          „Ich brauche ein wenig Zeit, um darüber nachzudenken.“          „Im Augenblick möchte ich dir nicht mehr zuhören, weil ich erst einmal prüfen will, was in mir vorgeht.“</p>	<p>statt</p>	<p><b>andere weiterreden zu lassen, obwohl man nicht mehr bei der Sache oder bei der Person ist, sondern eigenen Gedanken und Gefühlen nachhängt:</b>          „Rede ruhig weiter, ich höre dir schon irgendwie zu.“          „Du kannst so viel reden, wie du willst. Ich habe sowieso schon lange abgeschaltet.“</p>



# Kontakt zu sich und anderen fördern 3

<p><b>Teufels-Kreise aufdecken und gemeinsam Verstrickungen lösen:</b>          „Wie machen wir es, dass ...?“          „Wie kam es dazu, dass wir ...?“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Verantwortung von sich abwälzen und anderen Schuld zuweisen:</b>          „Du bist Schuld, dass ...!“          „Ich kann schließlich nichts dafür, dass du“</p>
<p><b>mit jemandem reden (direkter Kontakt):</b>          „Sie/ du ...“</p>	<p>statt</p>	<p><b>über jemanden reden (indirekter Kontakt):</b>          „Er oder sie, der da oder die da ...“</p>
<p><b>etwas erleben und das Erlebte besprechen oder etwas besprechen und dessen Umsetzung in eine entsprechende Handlungs-Situation verabreden</b></p>	<p>statt</p>	<p><b>etwas zu besprechen ohne Erlebnis-Hintergrund, ohne Umsetzungs-Klärung und Umsetzungs-Erprobung oder etwas zu erleben, ohne es Beteiligten mitzuteilen</b></p>
<p><b>die Sinnes-Bereiche (Repräsentations-Systeme) der anderen beachten:</b>          „Wie siehst du und welche Bedeutung haben für dich Bilder und andere Visualisierungen?“          „Wie hörst du zu und welche Bedeutung haben für dich Worte und Töne?“          „Wie empfindest du und welche Bedeutung haben für dich Bewegungen, Handlungen und Berührungen.“</p>	<p>statt</p>	<p><b>seine eigene unbewusst bevorzugte Art wahrzunehmen generell voraussetzen:</b>          „Vermutlich siehst, hörst und empfindest du so ähnlich wie ich.“          „Normalerweise lernen, denken und fühlen Menschen so wie ich.“          „Wer nicht so denkt, fühlt und erlebt wie ich, muss sich eben umstellen und an meine Art und Weise anpassen.“          „Wer führt, bestimmt die Art des Umgangs.“</p>
<p><b>die eigene Charakter-Struktur (Deutungs-Muster) und die der anderen beachten und gleichwertig behandeln:</b>          „Ich bin o.k. und du bist o.k.!“</p>	<p>statt</p>	<p><b>seine eigene Charakter-Struktur oder die anderer zu ignorieren oder abzuwerten:</b>          „Ich bin o.k. und du bist nicht o.k.!“          „Du bist o.k. und ich bin nicht o.k.!“</p>

# Verantwortlich und initiativ kooperieren 1

<p><b>Herausforderungen annehmen:</b> „Was können wir aus dieser ungeklärten, schwierigen Situation lernen.“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Probleme beiseite zu schieben:</b> „Wie können wir dieses Problem vermeiden oder ignorieren?“</p>
<p><b>Neues und Gutes heraushören:</b> „Was ist mir/uns in letzter Zeit an Neuem und Gutem gelungen.“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Altes und Schlechtes zu bestätigen:</b> „Was hat alles in letzter Zeit nicht geklappt, was haben wir nicht geschafft, was ist noch immer so wie früher?“</p>
<p><b>die zeitliche Gültigkeit einer Entscheidung oder Gewohnheit begrenzen:</b> „Bis jetzt“ oder „Bisher noch nicht, aber ab heute“</p>	<p>statt</p>	<p><b>unbegrenzter Gültigkeit einer Entscheidung oder Gewohnheit:</b> „Immer!“ oder „Nie!“</p>
<p><b>Alternativen erforschen:</b> „Wie ginge es sonst noch?“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Alternativen nicht zuzulassen:</b> „Es geht nur so!“ „Das ist alternativlos.“ „Basta.“</p>
<p><b>Vermuten und fragen:</b> „Wahrscheinlich ist es so, dass“ „Ist es möglich, dass?“</p>	<p>statt</p>	<p><b>zu behaupten und zu bestimmen:</b> „Bestimmt ist es so, dass“ „Ich gehe sicher davon aus, dass“</p>
<p><b>Muster aufspüren, die Situationen und Personen verbinden:</b> „Wie sind wir verbunden? Was denken und wissen wir voneinander und was nicht? Wie reagieren wir aufeinander? Welche Handlungen von mir lösen bei dir welche Handlungen aus?“</p>	<p>statt</p>	<p><b>die Abfolge der separaten Ereignisse, die Unabhängigkeit der Einzelsituationen überzubetonen:</b> „Und dann habe ich dies gemacht, danach jenes und so weiter und so fort“</p>
<p><b>Bedingungen kreativ variieren:</b> „Was müsste geschehen, damit es passt, funktioniert, klappt, möglich wird?“ „Noch funktioniert es nicht, jedoch wenn“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Bedingungen als unveränderbar hinzunehmen:</b> „Es geht unter keinen Umständen, dass“ „Das funktioniert nie und nimmer!“</p>

# Verantwortlich und initiativ kooperieren 2

<p><b>die symptom-produzierenden Wirk-Kräfte (sog. Ursachen) beeinflussen:</b> „Auf welche Weise verspanne ich mich in welchen Situationen so, dass mein Kopf schmerzt? Was kann ich in solchen Situationen künftig ändern?“ „Zensuren und Fremdkontrolle vereinbaren sich nicht mit selbstgesteuertem Lernen und sind durch Formen der qualitätsgeleiteten Selbst-Kontrolle zu ersetzen.“</p>	statt	<p><b>die Symptome abzuschwächen oder zu vermeiden:</b> „Wer Kopf-Schmerzen hat, muss eben eine Tablette nehmen. Und wenn sie wiederkommen, nimmt man eben wieder eine oder zwei.“ „Ich gebe nur noch gute Zensuren, damit sich keiner beschweren kann.“</p>
<p><b>Lösungen suchen:</b> „Wie könnte es möglicherweise gehen?“</p>	statt	<p><b>Ausreden für Untätigkeit zu suchen:</b> „Es wird sowieso nichts, weil ...“</p>
<p><b>selbst initiativ werden und die Initiative anderer unterstützen:</b> „Ich mache es auf eine bisher noch nicht erprobte Weise, und zwar indem ich...“ „Ich möchte gern an der Verwirklichung deiner Idee mitarbeiten, und zwar stelle ich mir vor... Was hältst du davon?“</p>	statt	<p><b>Initiative anderer zu diffamieren und als nutzlos darzustellen:</b> „Das lohnt sich nicht, das zu versuchen.“ „Wer das versucht, zeigt nur, wie naiv er/ sie ist.“ „Wie stellst du dir das vor? Daran sind doch schon andere vor dir gescheitert.“</p>
<p><b>Ich bin selbstwirksam und dies ist meine Entscheidung:</b> „Ich will.“ „Ich will nicht.“ „Ich darf es tun.“ „Ich möchte es tun.“</p>	statt	<p><b>Ich kann da überhaupt nichts machen, denn dies liegt außerhalb meiner Entscheidungs-Möglichkeiten:</b> „Ich kann nicht.“ „Man darf doch nicht einfach.“ „Ich soll/ muss es tun.“ „Da kann unsereins nichts gegen machen.“</p>

# Verantwortlich und initiativ kooperieren 3

<p><b>Persönliche Aktiv-Formulierungen verwenden:</b> „Ich mache es.“ oder: „Du machst es.“</p>	<p>statt</p>	<p><b>unpersönliche Passiv-Formulierungen zu verwenden:</b> „Es wird sich schon erledigen.“</p>
<p><b>sich und andere einbeziehen und aktivieren:</b> „Ich übernehme konkret“ „Was konkret übernimmst du?“</p>	<p>statt</p>	<p><b>sich ausklammern und auf Aktivität anderer hoffen:</b> „Man sollte eigentlich“ „Es wäre ganz gut, wenn man“</p>
<p><b>den eigenen Beitrag zu einer gemeinsamen Arbeit realistisch begrenzen:</b> „Ich übernehme diese Teilaufgabe.“ „Ich kann das und das bis dann und dann erledigen.“</p>	<p>statt</p>	<p><b>den eigenen Beitrag zu einer gemeinsamen Arbeit unrealistisch ausweiten:</b> „Ich übernehme alles.“ „Irgendwie und irgendwann kriege ich das schon hin.“</p>
<p><b>die Betroffenen beteiligen:</b> „Wir zusammen ...“</p>	<p>statt</p>	<p><b>für die Betroffenen zu handeln:</b> „Ich allein mache das für euch ...“</p>
<p><b>die Betroffenen in die Entwicklung und Verwirklichung der Qualitäts-Kriterien einbeziehen:</b> „Was denken Sie über die wünschenswerte Qualität dieser Dienstleistung/ dieses Produktes?“ „Wie gedenken Sie diese Qualität zu verwirklichen?“</p>	<p>statt</p>	<p><b>die Betroffenen anhand fremdbestimmter Qualitäts-Kriterien kontrollieren:</b> „Inwieweit haben Sie meine Qualitäts-Vorstellungen erfüllt oder nicht?“</p>
<p><b>in ungeklärten Situationen ohne Konsens eine Einzelposition beziehen:</b> „Ich sehe es so ...“</p>	<p>statt</p>	<p><b>sich in ungeklärten Situationen ohne Konsens hinter einer Gruppen-Meinung verstecken:</b> „Wir sehen es so ...“</p>
<p><b>konstruktive Beschreibung der eigenen Kompetenz-Grenzen:</b> „Das ist mir - noch - zu schwer.“ „Bevor ich diese Aufgabe übernehme, will ich noch das und das lernen.“</p>	<p>statt</p>	<p><b>destruktive Beschreibung der eigenen Kompetenz-Grenzen:</b> „Ich kann sowieso nichts.“ oder : „Das wird sowieso nichts, wenn ich es mache.“</p>

# Partnerschaftliche Gesprächs-Haltung 1

<p><b>Schlussfolgerungen aufzeigen und begründen sowie gemeinsam die Entscheidungen überprüfen:</b> „Ich bin so dazu gekommen, dass...Was meinst du/meint ihr dazu?“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Schlussfolgerungen und Entscheidungen ohne klärende Absprache zu verkünden:</b> „So denke ich mir es und so machen wir es.“</p>
<p><b>Handlungen in ihrer Entstehung und Auswirkung nachvollziehen wollen und mitdenken können:</b> „Wie ist es dazu gekommen.“ „Wie hängen die Sachen miteinander zusammen?“ „Wie wird es sich vermutlich auswirken, wenn ...?“ „Welche Qualität brauchen wir?“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Handlungen nach festem Schema ausführen und gehorchen müssen:</b> „Was habe ich zu tun?“ „Was soll ich Ihrer/ deiner Meinung nach als nächstes machen?“ „Wie hättest du/hätten Sie es gern?“</p>
<p><b>beteiligen:</b> „Was ist deine Vorstellung, wie wir an die Aufgabe so herangehen könnten, dass ... (Qualitäts-Kriterien)?“ „Wie können wir uns im Rahmen unserer Möglichkeiten bei der Qualitäts-Sicherung unterstützen?“</p>	<p>statt</p>	<p><b>anweisen:</b> „Sie machen es bitte dann und dann so und so?“ „Machen Sie es bitte genauso, wie ich es Ihnen vorgemacht habe.“ „Arbeiten Sie genau nach dem Lehr-Plan.“</p>
<p><b>gemeinsam nacheinander die verschiedenen Sicht-Weisen einnehmen (Dialog, Austausch, Klärung):</b> „Lasst uns die Situation erst aus Sicht der Lernenden, dann aus Sicht der Lehrenden, dann aus Sicht der Eltern, der Schule, der Schul-Verwaltung, der Politik und schließlich aus Sicht der Zukunfts-Fähigkeit betrachten!“</p>	<p>statt</p>	<p><b>unterschiedliche Sicht-Weisen gegeneinander stellen (Diskussion, Streit-Gespräch, Verkündung):</b> „Aus unserer Sicht als Lernende stellt sich die Situation grundsätzlich anders dar als für Lehrende.“ „Unsere unterschiedlichen Standpunkte lassen sich prinzipiell nicht vereinbaren.“</p>
<p><b>Auf Austauschbarkeit der Art zu kommunizieren achten:</b> „Ob ich oder du so etwas sagt. Beides hat für mich eine gleichwertige Bedeutung.“ „Ich achte deine Beiträge ebenso wie meine eigenen.“ „Was ich sage und mache, könntest du genauso sagen und tun.“</p>	<p>statt</p>	<p><b>sich anderen überzuordnen oder sich anderen unterzuordnen:</b> „Wenn ich das sage, ist das was ganz anderes, schließlich habe ich viele mehr Wissen/ Erfahrung/ Kompetenz als du.“ „Was dem einen erlaubt ist, ist dem anderen nicht erlaubt.“ „Nur keine Gleichmacherei.“</p>

<p><b>Bereitschaft zur Partnerschaft signalisieren und Bedingungen für Gleichberechtigung herstellen:</b>          „Wie können wir die Mitglieder der Gemeinschaft so informieren und einbeziehen, dass Sie sich engagieren, mitentscheiden und mitgestalten wollen und können.“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Unterschiede im Kompetenz-Gefüge hervorheben und durch Status-Symbole und Hierarchie-Rituale absichern:</b>          „Wie können wir den Beteiligten deutlich machen, dass sie es mit jemandem Besonderen zu tun haben.“ „Es wird immer eine Führungs-Elite mit besonderer Kreativität, besonderem Engagement und besonderer Weit- und Übersicht geben.“</p>
<p><b>Kommunikation als Chance zur Begegnung und zur Herstellung von Gemeinsamkeit:</b>          „Verständigung ist möglich, wenn alle Beteiligten bereit sind, ihre Schlussfolgerungen und den Prozess dahin offenzulegen und selbstkritisch in Frage zu stellen.“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Kommunikation als Kampf und Durchsetzung gegen andere als Gegner:</b>          „Verständigung ist zumeist nicht möglich, deshalb muss ich manipulieren: überreden, drohen, betteln, weinen, rhetorische Tricks und Oberhand-Techniken anwenden.“</p>
<p><b>alle Aspekte einer Botschaft beachten:</b>          „Was (Inhalt) sagt die Person wie (Form) und wozu (Absicht) zu mir vor welchem Beziehungs-Hintergrund?“          „Wie wirkt die Botschaft auf mich?“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Aspekte der Botschaft verleugnen oder sich auf einen vermeintlichen Hauptaspekt beschränken:</b>          „Nur auf den Inhalt kommt es an. Bleiben Sie sachlich!“ „Auf die Form kommt es an. So sagt man das nicht.“ „Nur auf die Absicht kommt es an. Es war gut gemeint.“ „Wie wir zueinander stehen, spielt hier keine Rolle.“</p>
<p><b>Die Seiten einer Botschaft trennen:</b>          „Ich stimme mit dir in der Sache überein. Von der Form her gefällt deine Aussage mir nicht. Was können wir tun, damit die unpassende Form nicht die passende Sache zunichte macht?“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Seiten einer Botschaft zu vermischen:</b>          „Was du sagst, leuchtet mir zwar ein, aber wie du es sagst, irritiert mich so, dass ich die Sache ablehne.“</p>

<p><b>Eindeutige, klare Botschaften</b> (Worte, Stimme und Körper-Sprache passen zusammen)</p>	<p>statt</p>	<p><b>Doppelbotschaften und Ironie</b> (Worte, Stimme und Körper-Sprache drücken Unterschiedliches aus)</p>
<p><b>eindeutige Entscheidungen:</b> „Nein“ oder „Ja“ „Von nun an“ „Bis jetzt“</p>	<p>statt</p>	<p><b>uneindeutige Entscheidungen:</b> „Ja aber“ oder „Eigentlich“ oder „Vielleicht“ „Irgendwann“</p>
<p><b>Das Gemeinte herausfiltern:</b> „Wie meinst du das?“ „Habe ich richtig verstanden, dass“</p>	<p>statt</p>	<p><b>jemanden auf das Gesagte festlegen:</b> „Du hast aber schließlich eben noch gesagt, dass ...!“</p>
<p><b>Von sich etwas mitteilen:</b> „Ich habe dazu folgende Erfahrung/ Meinung, dass“</p>	<p>statt</p>	<p><b>die anderen auszufragen, ohne Position zu beziehen:</b> „Wie stehen Sie zu der Sache?“</p>
<p><b>Die eigenen Fragen nach dem Zweck der Handlungen anderer begründen:</b> „Ich möchte von Ihnen gerne wissen, was Sie damit bezwecken, weil ... „</p>	<p>statt</p>	<p><b>von anderen begründende und rechtfertigende Antworten zu verlangen:</b> „Warum haben Sie das getan.“</p>
<p><b>Reden und Handeln bilden tendenziell eine Einheit (Kongruenz):</b> „Bitte machen Sie mich darauf aufmerksam, wenn ich den von mir gestellten Ansprüchen nicht genüge.“ „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es.“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Reden und Handeln sind prinzipiell zweierlei (Inkongruenz):</b> „Was interessieren mich meine Worte von vorhin?“ „Worte sind das eine, Taten sind das andere.“</p>
<p><b>Sprach-Defizite bei sich und anderen hinnehmen:</b> „Ich weiß, dass ich (dass du) folgende Schwierigkeiten in der Wortwahl, der Grammatik oder der Artikulation habe (hast). Wie können wir dennoch die Gesprächs-Situation konstruktiv gestalten.“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Sprach-Defizite in der Vordergrund zu stellen:</b> „Solange du dich nicht sprachlich korrekt und verständlich artikulierst, bin ich nicht bereit, dir zuzuhören oder dich ernst zu nehmen.“</p>

# Realität präzisieren und Unterschiede nutzen 1

<p><b>Alternativen nebeneinander stellen und einbeziehen:</b> „Und ...“ „Sowohl ... als auch ...“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Alternativen auszuschließen:</b> „Oder ...“ „Entweder ... oder ...“</p>
<p><b>Sichtweisen, Meinungen, Urteile nebeneinander stellen und einbeziehen:</b> „Und ...“</p>	<p>statt</p>	<p><b>auszuschließen und entgegenzustellen:</b> „Aber ...“</p>
<p><b>Werte und Qualitäts-Maßstäbe offenlegen und Unterschiede zulassen:</b> „Für mich gilt ...“ „Ich brauche/ erwarte aus den und den Gründen und für den und den Zweck folgende Qualität von Ihnen.“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Wert- und Qualitäts-Übereinstimmung voraussetzen und die eigenen Kritik-Maßstäbe zu verbergen:</b> „Für dich hat selbstverständlich zu gelten ...“ gesagt: „Mach es, wie du es dir denkst.“ ungesagt: „Ich erwarte, dass du weißt, welche Qualität ich für erforderlich halte“</p>
<p><b>die Qualitäts-Kriterien situationsbezogen präzisieren:</b> „Dieses Arbeits-Ergebnis/ dieser Arbeits-Prozess soll genau folgenden Anforderungen genügen, und zwar ...“ „In folgenden Bereichen und Situationen ist aus den und den Gründen eine Verbesserung erforderlich/ wünschenswert.“</p>	<p>statt</p>	<p><b>die Qualitäts-Kriterien pauschal zu halten:</b> „Ich erwarte eine gute Arbeit.“ „Das taugt ganz und gar nichts.“ „Man macht das schließlich so und so.“ „So geht das aber nicht.“</p>
<p><b>die Realität erforschen:</b> „Was geschieht hier wie? Wie ist es dazu gekommen und welche Wirkung wird es vermutlich haben?“</p>	<p>statt</p>	<p><b>die Realität zu behaupten:</b> „Es ist ganz offensichtlich nur so, dass ...“ „Es ist doch klar, dass ...“</p>
<p><b>Tatsachen anerkennen:</b> „Im Augenblick erscheint es mir so, dass ....“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Tatsachen zu leugnen:</b> „Es kann/darf/soll doch nicht sein, dass ....“</p>



# Realität präzisieren und Unterschiede nutzen 2

<p><b><i>konkretisierend nachfragen:</i></b>          „Wer mit wem genau ...?“ „Wie genau ...?“ „Wozu genau ...?“ „Wann genau ...?“ „Wo genau ...?“</p>	<p>statt</p>	<p><b><i>verallgemeinernd zu behaupten:</i></b>          „Irgendwer ...!“ „Irgendwie ...!“ Schulterzucken „Irgendwann ...!“ „Irgendwo ...!“</p>
<p><b><i>Misserfolge, Fehler und Mängel benennen:</i></b>          „Ich erkenne gegenwärtig folgende Fehler und Mängel, unter dem Anspruch, dass ...“</p>	<p>statt</p>	<p><b><i>Misserfolge, Fehler und Mängel schön zu reden:</i></b>          „Es ist doch halb so schlimm, dass ...“          „Schließlich ist es uns parallel dazu gelungen, dass ...“</p>
<p><b><i>Erfolge benennen:</i></b>          „Uns ist im letzten Monat gelungen, folgende Ideen in die Tat umzusetzen, und zwar ...“</p>	<p>statt</p>	<p><b><i>Erfolg versprechende Ansätze schlecht zu machen:</i></b>          „Es ist zu schön, um wahr zu sein.“          „Verglichen mit unseren hohen Zielen haben wir eigentlich noch gar nichts erreicht.“</p>
<p><b><i>Entscheidungs-Prozesse wahrheitsgemäß etikettieren:</i></b>          „Hierzu habe ich mich in folgender Weise aus folgenden Gründen entschieden.“          „Dies ist im Augenblick nur so eine Idee.“</p>	<p>statt</p>	<p><b><i>Entscheidungen scheinbar zur Diskussion zu stellen:</i></b>          „Ich bin zwar schon entschieden, aber wir können ja noch einmal darüber reden.“          „Was Besseres ist kaum vorzustellen.“</p>
<p><b><i>meine augenblickliche Wirkung erfragen:</i></b>          „Wie wirke ich auf dich/ euch/ Sie?“</p>	<p>statt</p>	<p><b><i>eine Beurteilung meines Charakters einzufordern:</i></b>          „Wer bin ich für dich/ euch?“</p>
<p><b><i>die augenblickliche Wirkung mitteilen:</i></b>          „So wirkst dein Verhalten im Augenblick auf mich.“</p>	<p>statt</p>	<p><b><i>eine generelle Wertung abzugeben:</i></b>          „So bist du überhaupt und immer.“</p>
<p><b><i>Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit konkret benennen:</i></b>          „Konkret mit diesem Verhalten in dieser Situation jetzt habe ich Schwierigkeiten.“</p>	<p>statt</p>	<p><b><i>aus Schwierigkeiten eine generelle Abwertung der anderen Person abzuleiten:</i></b>          „Du bist und bleibst ein schwieriger Mensch.“</p>

# Realität präzisieren und Unterschiede nutzen 3

<p><b>die anderen in ihrem Sosein respektieren:</b>          „Du hast dich bei deinen Lebens-Entscheidungen immer um die für dich erkennbar beste Lösung bemüht.“          „Wie kommst du zu dieser Entscheidung/ Meinung?“</p>	<p>statt</p>	<p><b>die anderen in ihrem Anderssein abzuwerten:</b>          „Wie kann man nur solche Entscheidungen treffen?“          „Das sieht doch jeder, dass das eine krasse Fehlentscheidung von dir ist.“</p>
<p><b>Meinungs- und Sicht-Unterschiede aufzeigen:</b>          „Mir stellt sich die Sache anders dar, nämlich ...“          „Im Unterschied zu Ihnen bewerte die Situation gegenwärtig so, dass ...“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Meinungs- und Sicht-Unterschiede auszugleichen:</b>          „Im Prinzip sind wir doch alle der Meinung, dass ...“          „Sie sind doch sicher mit mir der Meinung, dass ...“          „So sehr unterscheidet sich ihre Sicht-Weise nicht von der meinen, als dass man ...“</p>
<p><b>Sicht-Weisen klären wollen und Unterschiede gleichberechtigt nebeneinander stehen lassen:</b>          „Wie siehst du es im Unterschied zu mir?“          „Ich sehe das anders.“          „Wie du es siehst, ist eine Art, die Situation zu betrachten!“</p>	<p>statt</p>	<p><b>Recht haben zu müssen und unterschiedliche Positionen anderer abzuwerten:</b>          „Du siehst es falsch!“          „Ich weiß es besser.“          „So kann man das nicht sehen!“</p>
<p><b>über Abweichungen zwischen Anspruch/ Theorie und Wirklichkeit/ Praxis offen reden</b></p>	<p>statt</p>	<p><b>Abweichungen von Anspruch/ Theorie und Wirklichkeit/ Praxis zu vertuschen</b></p>
<p><b>verbindlich und präzise verabreden:</b>          „Wer tut was bis wann, wo, wie und wozu genau?“          „Wer trifft sich wann mit wem wo und wozu?“</p>	<p>statt</p>	<p><b>unverbindlich und ungenau zu verabreden:</b>          „Die Arbeit muss erledigt werden.“          „Wir sehen uns!“</p>

# Fördernde und gestörte Gruppen

	fördernd	gestört
<b>System-Typ</b>	Offen – Wandlungs-Bereitschaft	Geschlossen – kaum Veränderung
<b>Vorrang</b>	Wert-Schätzung und Partnerschaft: Sicht-Weisen	Macht- und Positions-Kämpfe: richtig oder falsch
<b>Basis</b>	gleichberechtigend, integrierend, einschließend	hierarchisierend, polarisierend, ausschließend
<b>Kommunikation</b>	direkt, klar, spezifisch, ehrlich, übereinstimmend, fließend und frei	Indirekt, unklar, unspezifisch, inkongruent, vage und nicht wirklich ehrlich
<b>Regeln</b>	offen, diskutierbar, flexibel, menschlich, bedürfnis- und situationsgerecht	versteckt, starr, unmenschlich, tabuisiert, unabänderlich und nicht in Frage zu stellen
<b>Meinungs-Freiheit</b>	Volle Freiheit zur Äußerung (nicht immer zum Ausleben) von Meinung, Bedürfnis und Gefühl	Einschränkung bis Tabuisierung bestimmter Meinungs-, Bedürfnis- und Gefühls-Äußerungen
<b>Verbindung zueinander</b>	konstruktiv, vertrauensvoll, zumutend, unterstützend, offen, engagiert, verbindlich, hoffnungsvoll	zerstörerisch, beliebig, misstrauisch, anklagend, beschwichtigend, chaotisch, furchtsam
<b>Ökologie, Politik, Wirtschaft, Kultur</b>	Mitwelt-Realitäten einbeziehend, Kontext beachtend	Mitwelt-Realitäten ausblendend, Kontext ignorierend
<b>Klima</b>	Lebendigkeit, Ehrlichkeit, Echtheit, Freundschaftlichkeit	Hoffnungslosigkeit, Hilflosigkeit, Einsamkeit, Feindseligkeit, Gleichgültigkeit
<b>Kontakt</b>	Menschen sehen sich gegenseitig an, hören sich ruhig zu und sprechen mit klarer Stimme	Fehlender Augen-Kontakt, die Ohren scheinen geschlossen, raue und scharfe oder kaum hörbare Stimmen

# Dialogische Kommunikations-Kultur (DKK)

- [Annahmen 1 bis 3](#)
- [Annahmen 4 bis 6](#)
- [Annahmen 7 bis 9](#)
- [Annahmen 10 bis 12](#)
- [Annahmen 13 bis 14](#)
- [Annahmen 15 bis 17](#)
- [Annahmen 18 bis 19](#)

	Tradition	Transformation
	<b>Eine hierarchisch-destruktive Kommunikations-Kultur ist von folgenden Annahmen geprägt:</b>	<b>Eine dialogisch-konstruktive Kommunikations-Kultur ist von folgenden Annahmen geprägt:</b>
1	In der Kommunikation unter Menschen kann man meist von einfachen, geradlinigen Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen (mit klaren Opfern und Tätern) ausgehen: „Weil du so und so mit mir umgegangen bist, habe ich das und das gemacht.“ „Dein Verhalten hat mein Denken, Fühlen, Verhalten hervorgerufen.“	Kommunikation erfolgt immer in Kreis-Läufen (Regel-Kreise mit Rückkoppelung): „Du tust oder sagst das und das, für mich hat das die und die Bedeutung, daraufhin tue, unterlasse oder sage ich das und das. Welche Bedeutung hat das für dich? Was denkst, fühlst, tust und sagst du daraufhin? Was bedeutet das wiederum für mich?“
2	In der Kommunikation ist folglich eindeutig ein Anfang bestimmbar: „Du hast schließlich mit den Schwierigkeiten, dem Konflikt angefangen, und deshalb blieb mir nichts anderes übrig als weiterzumachen. Du musst folglich auch die Konsequenzen allein tragen.“	Es gibt in der Kommunikation folglich keinen eindeutig bestimmbaren Anfang: „Da vor jedem Anfang immer für den anderen noch ein Anfang liegen kann, ist der Streit darüber, wer angefangen hat, überflüssig und störend. Lass uns lieber darüber reden, wie wir aus dem Teufels-Kreis herauskommen, wenn dir daran etwas gelegen ist.“
3	Diese Annahme der Linearität in der Kommunikation wirkt sich dann destruktiv aus, wenn beim Verhalten der anderen nach Gründen in der nicht mehr korrigierbaren Vergangenheit gesucht, die das eigene unfaire und undialogische Verhalten rechtfertigen sollen: „Hättest du damals nicht das und das getan, unterlassen, würde ich nicht ...“	In eher konstruktiver Kommunikation wird das wechselseitige Aufeinander-(Re-) Agieren als eigenverantwortliche Aktivität beschrieben: „Lass uns darüber reden, wie wir in bestimmten Situationen miteinander umgehen, wie wir unser Handeln deuten und welche Folgerungen wir daraus ziehen, was wieder zu neuen Deutungen beim anderen Anlass gibt.“

	Tradition	Transformation
4	<p>In der eher destruktiven Kommunikation wird kritisiert vor dem Hintergrund ungeklärter und unabgestimmter Wert-Haltungen, die absolut gesetzt werden:</p> <p>„Dein Verhalten ist nicht in Ordnung.“ „Du machst Fehler.“ „Ich sage dir, wie es richtig ist.“</p>	<p>In der konstruktiven Kommunikation wird rückgemeldet vor dem Hintergrund offengelegter, als persönlich und vorläufig gekennzeichnete Wirkungs-Erlebnisse:</p> <p>„Wenn du das und das mit mir oder anderen tust, löst das bei mir die und die Gedanken, Gefühle und Handlungs-Impulse aus.“</p>
5	<p>Menschen, die von derart linearen Kommunikations-Verläufen ausgehen, neigen eher dazu, fremde Autoritäten zwischen sich und die Kommunikations-Partner/-innen zu schieben, anstatt inhaltlich-produktive Auseinander-setzungen über die gemeinsam innerlich getragene Handlungs-Qualität zu führen:</p> <p>„Wissenschaftlich gesehen ist Ihre Handlung unhaltbar.“ „So etwas macht nicht.“</p> <p>„Einfach laienhaft, wie Sie das machen.“</p>	<p>Wenn man von zirkulären Kommunikation-Prozessen ausgeht, in der man gemeinsam eine bestimmte Wirklichkeit herstellt, fällt es den Beteiligten leichter, Qualitäts-Kriterien durch wechselseitige Kritik an der gemeinsamen Handlungs-Qualität zum Konsens zu bringen:</p> <p>„Diese Handlung entspricht nicht den von uns festgelegten Ansprüchen. Was hindert dich, mich oder uns daran, diese Qualität unter den gegebenen Umständen zu erbringen?“</p>
6	<p>Bei Fixierung auf lineare Kommunikations-Modelle glauben die Beteiligten ernsthaft, im gutem Recht zwischen Aktion und Reaktion unterscheiden zu können und zu dürfen:</p> <p>„Ich habe doch nur auf dich reagiert.“</p> <p>„Ich glaube, du hast ein Problem mit mir, ich aber nicht mit dir.“</p>	<p>In Kommunikations-Kreis-Läufen ist jede Aktion auch zugleich Reaktion und umgekehrt. Deshalb ist es für alle Beteiligten einleuchtend - wenn auch emotional nicht immer einfach - nur von wechselseitigen Aktionen auszugehen: „Was denkst und was tust oder unterlässt du, wenn ich das und das sage oder tue?“ „Wenn du Schwierigkeiten mit mir hast, haben wir beide ein Problem zu klären und zu lösen.“</p>

	Tradition	Transformation
7	<p>So glaubt man, im Kommunikations-Prozess eindeutig Täter und Opfer ausmachen zu können, so dass von vornherein von einem Verantwortungs-Gefälle ausgegangen wird:</p> <p>„An mir liegt es nicht, dass hier nichts funktioniert. Ich habe ja gar nichts getan. Ich habe immer darauf gewartet, dass du aktiv wirst, aber von dir kam nichts.“</p>	<p>Im Kommunikations-Prozess gibt es keine Legitimation für das „Täter-Opfer-Spiel“ mehr, weil alle Beteiligten als prinzipiell gleich verantwortlich hingestellt werden:</p> <p>„Wie hast du, wie habe ich verhindert, dass diese Entscheidung umgesetzt werden konnte? Was können wir beide tun, damit die Idee in die Tat umgesetzt wird?“</p>
8	<p>Folglich werden aktive, kritische und innovationsbereite Menschen eher verteufelt als passive, angepasste und konservative Gemeinschafts-Mitglieder, die deshalb im Konflikt-Fall eher auf der Gewinner-Seite stehen:</p> <p>„Ich bin so schwach. Deshalb kann ich alles sabotieren und bleibe dabei immer unschuldig.“ „Wer etwas tut, ist schuld, wer etwas unterlässt, kann dafür nicht zur Verantwortung gezogen werden.“</p>	<p>Alle Handlungen - die innerhalb der „Innovations-Aufgaben“ ebenso wie die „Routine-Tätigkeiten“ werden unter den Gesichtspunkten des Tuns und des Unterlassens angesehen, wobei Unterlassen von etwas Positivem am stärksten problematisiert wird: „Wie hast du dich oder mich daran gehindert, in dieser Angelegenheit initiativ zu werden?“ „Wir haben die Gelegenheit, tätig zu werden: Wer oder was hindert uns daran? Wer oder was fördert uns dabei?“</p>
9	<p>Veränderung in einem Lebens- oder Arbeits-Bereich wird dadurch erheblich erschwert, dass die Beweis-Last auf der Seite derer liegt, die etwas verändern wollen: „Solange du mir nicht glaubwürdig aufzeigen kannst, dass das Neue besser ist als das, was wir bisher gemacht haben, werde ich dich nicht unterstützen oder gegen dich arbeiten.“</p>	<p>Alle Tätigkeiten werden fortlaufend im Hinblick auf ihre Bedeutung für die Entwicklung des zu entwickelnden Bereiches untersucht:</p> <p>„Trägt das, was wir gegenwärtig tun oder zu tun vorhaben, zur Entwicklung unserer Partnerschaft oder unserer Gemeinschaft bei oder eher nicht?“</p>

	Tradition	Transformation
10	<p>Im Rahmen dieser Annahmen wird eine einseitige Schuld-Zuschreibung an andere und eine Delegation von Motivation und Selbst-Verantwortung ermöglicht:</p> <p>„Du bist allein schuld daran, dass ich...“ „Wenn du mir nicht diese Tätigkeit schmackhaft machen kannst, sehe ich gar nicht ein, warum ich aktiv werden sollte.“</p>	<p>Diese Einstellung ermöglicht eine Erkenntnis und Überwindung der eigenen Widerstände und eine Aktivierung der Selbst-Motivation und der Verantwortungs-Bereitschaft:</p> <p>„Welche Bedingungen brauche ich/brauchen wir in mir/uns und in der Familie/Gruppe um aktiv-kreativ, zukunfts- und erfolgsorientiert zu handeln?“</p>
11	<p>Dies kann eine Haltung von Unverantwortlichkeit nach sich ziehen:</p> <p>„Was kann ich denn dafür, dass du so mit mir umgehst?“ „Würdest du anders mit mir umgehen, wäre ich auch anders zu dir.“ „Solange du nichts an der Situation änderst, werde ich nicht aktiv.“ „Wir da unten können sowieso nichts gegen die da oben ausrichten.“</p>	<p>Dies fördert eine Haltung der Initiative und umsichtiger Verantwortung für sich selbst im Zusammenhang mit der Verantwortung für die Familie, Gruppe oder Gemeinschaft:</p> <p>„Wie kommunizieren wir konstruktiv?“ „Wie können wir für uns als Gruppen-Mitglieder und für unsere Kund/-innen Bedingungen schaffen, die kompetentes, freundliches und wirksames Handeln ermöglichen?“</p>
12	<p>Die Bildung und Aufrechterhaltung von Hierarchien wird wahrscheinlich:</p> <p>„Ich bin dir überlegen, weil ...“ „Ich bin dir unterlegen, weil ...“ „Du hast mir zu gehorchen, weil ...“ „Ich höre kritiklos auf dich, weil...“</p>	<p>Eine Bildung von teilautonomen Teams erscheint als (psycho-) logische Konsequenz aus zunehmender Bereitschaft der Mitglieder zu Initiative und Verantwortung:</p> <p>„Wie können wir die Arbeit/Aufgaben so strukturieren, dass umsichtiges Engagement möglich wird?“</p>



	Tradition	Transformation
13	<p>Es werden eher einseitige Wert-Urteile gefällt, Herabsetzungen und Abwertungen anderer Menschen erscheinen als legitim und werden über Formen indirekter Kommunikation (Gerüchte) und passiver Aggressivität verbreitet:</p> <p>„Ich bin o.k., du aber nicht, weil du nicht so bist, wie ich dich haben möchte.“</p> <p>„Hast du schon gehört...“</p> <p>„Ich muss dir helfen, (weil du unfähig bist).“</p>	<p>Es kann ein Klima von Offenheit und Vertrauen entstehen, in dem alle durch unterstützende direkte Fremd-Einschätzung in Form von konstruktiver Rückmeldung und Kritik zu einer hoffnungsvoll-realistischen Selbst-Einschätzung finden können:</p> <p>„Dies kann ich schon gut, dies möchte ich noch lernen, bevor ich jene Aufgabe im Team übernehmen kann.“</p>
14	<p>Rechthaberei, Besserwisserei und eine Kommunikation mit Killer-Phrasen (Wandel und Innovationen tötende Sätze) macht sich breit:</p> <p>„Ich habe Recht und folglich hast du Unrecht, wenn du eine Situation anders einschätzt als ich.“</p> <p>„Ich weiß es besser, denn schließlich mache ich diese Tätigkeit schon viel länger als du.“</p> <p>„Da könnte ja jeder kommen.“</p> <p>„Willst du etwa behaupten, wir hätten bisher nur alles falsch gemacht?“</p> <p>„Das hat keine Tradition, also taugt es nichts.“</p>	<p>Es wird jedem Menschen seine besondere Sicht-Weise auf die Situation zugestanden, so dass ein Klima von wechselseitiger Wert-Schätzung und Offenheit wahrscheinlich wird:</p> <p>„Wie siehst du das?“</p> <p>„Welches besondere Interesse bestimmt deine Situationsdeutung.“</p> <p>„Was hast du, was habe ich davon, dass wir den Sachverhalt soundso unterschiedlich beurteilen?“</p> <p>„Was meinst du, wie sich dieselbe Situation in der Sichtweise der anderen darstellt?“</p>

	Tradition	Transformation
15	<p>Die Kommunikations-Runde wird abgeschlossen mit der offenen oder heimlichen/verdeckten Feststellung von Siegern und Besiegten, Gewinnern und Verlierern:</p> <p>„Ich gebe mich geschlagen.“ „Du hast gewonnen.“ „Ich werde mich für die Niederlage rächen.“</p>	<p>Die Kommunikations-Runde wird abgeschlossen mit gemeinsamen Entwicklungs-, Ziel- und Unterstützungs-Vereinbarungen:</p> <p>„Was gedenkst du wann im Hinblick auf das Ziel zu tun und wer kann dich wie unterstützen?“</p>
16	<p>Dem folgt normalerweise Resignation und innere Kündigung (als Selbst-Sabotage) auf Seiten der „Besiegten“:</p> <p>„Ich kann hier meine Ansicht weder offen vertreten noch durchsetzen, also mache ich dicht, ziehe ich mich zurück.“ „Ich stimme dir zu, damit ich meine Ruhe habe.“</p>	<p>Diese Vereinbarungen ermöglichen die freie Entscheidung bei der Wahl der Mittel und Wege zur Ziel-Verwirklichung:</p> <p>„Wir haben übernommen, im Rahmen unserer finanziellen und zeitlichen Möglichkeiten diesen Auftrag/diese Aufgabe auf die unseren geklärten Qualitäts-Vorstellungen entsprechende Weise konzeptionell und organisatorisch umzusetzen.“</p>
17	<p>Oder „Besiegte“ planen Rache, verüben Sabotage oder kompensieren ihre Niederlage durch Mobbing der Untergebenen und Kolleg/-innen:</p> <p>„Wenn du weg bist, tue ich sowieso, was ich will.“ „Wenn ich dich schon nicht besiegen kann, kann ich dich wenigstens vor anderen schlecht machen.“</p>	<p>Die schöpferischen Potentiale der Familien- und Gruppen-Mitglieder werden aktiviert, so dass Zufriedenheit, Wirksamkeit in der Umsetzung und zukunftsichernde Innovation wahrscheinlich werden:</p> <p>„Wenn wir unserer gemeinsamen Arbeit Sinn geben können, engagieren wir uns gern.“</p>

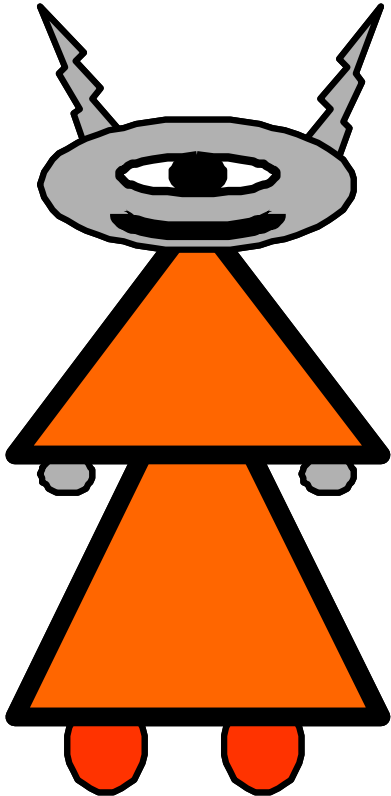
	Tradition	Transformation
18	<p>Eine entwicklungsverhindernde, destruktive Kommunikations-Kultur wird vor allem von einer aufspaltenden, trennenden und einengenden Entweder-oder-Welt-Sicht bestimmt:</p> <p>„Deine Einschätzung der Situation steht meiner Einschätzung entgegen, deshalb ist eine Einigung zu gemeinsamer Bewertung und Handlung nicht möglich.“</p>	<p>Eine entwicklungsfördernde, konstruktive Kommunikations-Kultur wird vor allem von einer verbindenden, integrierenden und geistige Weite schaffenden Sowohl-als-auch-Welt-Sicht bestimmt:</p> <p>„Unsere verschiedenen Sicht-Weisen ermöglichen eine verlässlichere Einschätzung der Situation, so dass darauf aufbauende Entscheidungen und Handlungen fundierter sind.“</p>
19	<p>Durch diese Welt-Sicht wird Einigungs-/ Konsens- Bereitschaft eher verhindert:</p> <p>„Entweder du übernimmst meine Meinung, oder wir kommen nicht zu gemeinsamer Handlung.“ „Ich komme ja sowieso nicht vor, weshalb soll ich mir dann die Mühe machen, die anderen zu beachten?“</p>	<p>Durch diese Welt-Sicht wird Einigungs-/Konsens-Bereitschaft eher ermöglicht:</p> <p>„Wenn wir alle mit unserer Sicht auf die Dinge wertgeschätzt werden, können wir uns interessiert auf Sicht-Weisen aller Beteiligten einlassen, um so zu einer umsichtigen, von allen mitgetragenen Entscheidung zu finden.“</p>

# Psychosoziale Grundlagen der Kreativitäts-Kompetenz (PGK)



- Kreativität als Haltung
- Uuttooppiiaa
- U1: Unzufriedenheit, konstruktive
- U2: Unabhängigkeit, geistige 1
- U2: Unabhängigkeit, geistige 2
- T1: Tabu-Verletzung, hinterfragende 1
- T1: Tabu-Verletzung, hinterfragende 2
- T1: Tabu-Verletzung, hinterfragende 3
- T1: Tabu-Verletzung, hinterfragende 4
- T2: Taten-Drang, experimenteller
- O1: Offenheit, neufreudige 1
- O1: Offenheit, neufreudige 2
- O1: Offenheit, neufreudige 3
- O2: Obsession, schöpferische
- P1: Perspektiven-Vielfalt, einfühlsame 1
- P1: Perspektiven-Vielfalt, einfühlsame 2
- P1: Perspektiven-Vielfalt, einfühlsame 3
- P1: Perspektiven-Vielfalt, einfühlsame 4
- P1: Perspektiven-Vielfalt, einfühlsame 5
- P2: Prozess-Bezogenheit, mitfließende 1
- P2: Prozess-Bezogenheit, mitfließende 2
- I1: Imaginations-Kraft, visionäre
- I2: Intuition, selbstsichere 1
- I2: Intuition, selbstsichere 2
- A1: Aufmerksamkeit, ungeteilte
- A2: Angst-Souveränität, vertrauensvolle
- Selbst-Einschätzung der Kreativitäts-Kompetenz

# Kreativität als Haltung



- Kreativität ist Haltung und Technik zugleich.
- Hauptkennzeichen von kreativen Menschen ist deren Bereitschaft (Wollen, Haltung) und Fähigkeit (Können, Kompetenz), über Vorgegebenes hinaus zu gehen, also dessen Kunst, in Räume des So-Noch-Nicht-Gewesen-Seins einzutreten, sich dort aufzuhalten und die Erfahrungen aus diesen Räumen in eine anschauliche, für andere nachvollziehbare Erlebens-Form zu gießen.
- Es können 12 psychosoziale Aspekte der Kreativität unterschieden werden.

U 1	konstruktive Unzufriedenheit
U 2	geistige Unabhängigkeit
T 1	hinterfragende Tabu-Verletzung
T 2	experimenteller Taten-Drang
O 1	neufreudige Offenheit
O 2	schöpferische Obsession
P 1	einfühlsame Perspektiven-Vielfalt
P 2	mit fließende Prozess-Bezogenheit
I 1	visionäre Imaginations-Kraft
I 2	selbstsichere Intuition
A 1	ungeteilte Aufmerksamkeit
A 2	vertrauensvolle Angst-Souveränität

# Uuttooppiiaa



Zwölf Aspekte der Kreativität ergänzen und stützen sich gegenseitig, bilden ein integrierbares Ganzes, das in der Kreis-Grafik versinnbildlicht werden soll.

# U 1: Unzufriedenheit, konstruktive

- Damit in Ihnen der Motor der Kreativität angeworfen werden kann, brauchen Sie eine produktive – also nicht unter- oder überfordernde - Spannung zwischen dem, was ist, und dem, was werden soll. Sie formulieren und visualisieren so konkret und anschaulich wie irgend möglich weitergehende, noch nicht eingelöste und gegenwärtig noch sehr schwer einlösbaren Qualitäts-Ansprüche an
  - Prozesse (dies gilt in erster Linie für Dienstleistungen sowie musikalische und schauspielerische Darbietungen) oder
  - Ergebnisse (dies gilt in erster Linie für Produkte sowie Literatur und Poesie, Malerei und Bild-Hauerei).
- Konstruktive Unzufriedenheit findet institutionell ihre angemessene Ausdrucks-Form in kontinuierlichen Verbesserungs-Prozessen (KVP) als ständige Qualitäts-Überprüfungen bei wachsenden Anforderungen an Effektivität (konsequente Ausrichtung aller Aktivitäten auf das angestrebte Ziel) und Effizienz (ständige Optimierung des Verhältnisses von Aufwand und Effekt in Richtung auf Aufwand-Minderung) und als kreative Verbesserung und Neuentwicklung von Produkten und Dienstleistungen aller Art.
- Menschen, die konstruktiv unzufrieden sind, finden sich nicht mit bestehenden Lösungen ab, sondern erfinden ständig neue Dienstleistungen und Dienstleistungs-Komponenten oder neue Produkte und Produkt-Komponenten. Bestehendes wird bei jeder neuen Erkenntnis überarbeitet in Richtung auf z. B.
  - bessere Funktionalität
  - höhere Produktivität,
  - bessere ökologische Verträglichkeit,
  - mehr soziale Akzeptanz,
  - mehr Sinnhaftigkeit,
  - anspruchsvollere Ästhetik,
  - stärkere Berücksichtigung der Bedürfnisse (Brauchen) und Wünsche (Wollen).

- Kreativität braucht Freiheit, vor allem innere Freiheit, geistige Souveränität. Innere Selbst-Bestimmung und schöpferische Freiheit sind die zwei Seiten einer Medaille.
- Geistige Unabhängigkeit ist Ziel und Ergebnis von Entwicklungs-Prozessen, Entwicklung hier wörtlich genommen als Lösung aus Verwicklungen, aus Vorgegebenem.
- Man kann innerlich abhängig werden von fremden und von eigenen Einschärfungen. Eigen-Suggestionen verstärken oft die Suggestionen-Vorgaben aus dem Herkunfts-System oder, weiter betrachtet, aus dem öko-sozio-kulturellen Kontext, in das das Herkunfts-System eingebettet ist.
- Eigen-Suggestionen können auch erwachsen aus einer Rebellion gegen das Vorgefundene, gegen das in der Kindheit erlebte Kontakt- und Beziehungsmuster („So wie meine Eltern will ich es nicht machen.“).
- Diese verneinenden Eigen-Suggestionen wirken ähnlich fixierend wie die übernommenen Einredungen, weil in der Sphäre des Unbewussten, in dem überwiegenden Teil unseres Bewusstseins, Negationen höchstwahrscheinlich getilgt, gelöscht werden.
- Geistige Abhängigkeit geht meist mit sozialer Abhängigkeit einher. Geistige Unabhängigkeit entsteht jedoch nicht automatisch aus sozialer Unabhängigkeit, sondern sie erwächst aus einem ständigen Bemühen, insbesondere gegenüber den wertenden Instanzen in unserer Persönlichkeit eine Haltung der Selbst-Distanz zu entwickeln. Humor als Fähigkeit, sich vor allem in Konflikt- und Krisen-Situationen nicht allzu ernst zu nehmen, ist hilfreich, eine freundliche Selbst-Distanz herzustellen.
- Selbst-Distanz entsteht auch durch Offenheit für konstruktive, also an eigenen einlösbaren Qualitäts-Kriterien orientierter, Selbst-Kritik, ergänzt durch die Bereitschaft, sich von anderen kritisieren zu lassen (passive Kritik-Fähigkeit).
- Wahl-Freiheit ist ein Zeichen geistiger Unabhängigkeit, Vermeiden ist ein Zeichen für geistige Abhängigkeit.



## U 2: Unabhängigkeit, geistige 2

- Es ist ein Zeichen von Reife, bei oder vor Konflikten und in Krisen-Situationen genau hinzusehen, ob dieser Konflikt oder diese Krise vermeidbar sind durch Bewusstheit und Aktivität – als Tun oder Unterlassen. Unvermeidbare Konflikte und Krisen sind kreativ zu bearbeiten, indem die ihnen innewohnende Chancen-Potenziale genutzt und die Gefahren-Potenziale neutralisiert werden.
- Konflikt-Fähigkeit (Konflikt als Entwicklungs-Chance) und Krisen-Festigkeit (Entscheidungs-Situation zwischen Gefahren-Abwehr und Chancen-Nutzung) verstärken die Kreativität.
- Geistig eigenständige Menschen sind kaum durch ideologische Vorgaben, durch Dogmen und Behauptungen aus ihrer Erfahrungs-Mitte zu bringen. Sie sind zwar offen für Argumente und fremde Sicht-Weisen, übernehmen jedoch nichts ungeprüft, also ohne dass sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden Denk-Weisen (Plausibilitäts-Überprüfung, historische und globale Einordnung) und anhand ihrer kumulierten Lebens-Erfahrungen (Stimmigkeits-Überprüfung) untersucht haben. Fremde Erfahrungen und Erkenntnisse werden nicht geschluckt (introjiziert), sondern sie werden zerkaut (assimiliert).
- Geistig unabhängige Menschen erkennt man oft an ihrer Klarheit und Differenziertheit der Situations-Wahrnehmung und an der letztendlichen Folge-Richtigkeit und Stimmigkeit ihrer Argumentation einschließlich der Bereitschaft und Fähigkeit, die eigenen Erkenntnis- und Handlungs-Grenzen realistisch zu erkennen und ihre Fehler und Irrtümer nicht auszuschließen und zu benennen. Sie sind aus theoretischer Gründlichkeit sehr darauf bedacht, Einzelheiten und Einzel-Erfahrungen zu kontextualisieren, also in ein oder mehrere Bezugs-Systeme einzuordnen. Durch Erkenntnis von Zusammenhängen und Hintergründen wahren sie den Überblick über den Geschehens-Verlauf.
- Geistig selbstständige Menschen schärfen und erweitern das Fundament ihrer Realitäts-Prüfung, in dem sie ständig ihre Denk-Weisen korrigieren und verfeinern sowie ihre Lebens-Erfahrungen entdogmatisieren und enttraumatisieren.
- Geistig unabhängige Menschen sind auch kaum sozial zu bestechen. Weder die Verlockung der sozialen Zugehörigkeit noch die Drohung mit sozialem Ausschluss bringen diese Menschen dahin, Konzepte anderer unhinterfragt zu übernehmen

# T 1: Tabu-Verletzung, hinterfragende 1

- ▶ Wissenschaftliche, kulturelle und zivilisatorische Paradigmen, also in sich fest gefügte Glaubens-Systeme als Welt-, Wirtschafts-, Politik-, Kultur- und Menschen-Bilder mit zum Teil großer Tatsachen-Evidenz (wobei dies Sachen sind, die unsere Vorfahren getan haben), begrenzen unsere kreativen Möglichkeiten.  
Wer nicht mit einem Schiff weit aufs Meer hinaus fährt, kann getrost bei der Annahme bleiben, dass die Erde eine Scheibe ist.
- ▶ Wer als Ingenieur arbeitet, dem reicht für die Bewältigung seiner engeren beruflichen Anforderungen ein wissenschaftlich-materialistisches Welt-Bild.  
Aber wehe, wenn diese Denk-Strukturen verallgemeinert werden und alle Lebens-Bereiche, vor allem das zwischenmenschliche Miteinander, erfassen.
- ▶ Menschen sind keine trivialen Maschinen, funktionieren und verhalten sich nicht so.  
Davon kann der eine oder andere Ingenieur schon mal enttäuscht sein.  
Autos und Motor-Räder verhalten sich zuverlässiger nach den Regeln der Materie als die eigene Frau.  
Die Zeit in der Garage oder im Bastel-Keller wird zur Entspannungs-Zeit.  
Menschen sind und bleiben – vor allem, wenn sie irrational werden – anstrengend.
- ▶ Unser Eingebunden-Sein in Kultur, Zivilisation, Zeit-Geist, Moral, Wissenschaft, Beruflichkeit, Herkunft, Wohn-Ort und Bekannten-Kreis begrenzen unseren Wahrnehmungs- und Deutungs-Horizont.
- ▶ In einer Kleinstadt denkt und tickt man anders als in einer Großstadt.
- ▶ Wer kreativ sein will, muss sich seine vergangenen und gegenwärtigen inneren wie äußeren Begrenzungen vergegenwärtigen.

# T 1: Tabu-Verletzung, hinterfragende 2

Hilfreich zur Vergegenwärtigung dieser Grenzen sind die vier Realitäts-Quadranten von Ken Wilber:

1. Quadrant: Individuelle immaterielle  
(subjektive) Innenwelt:

Erleben der Gedanken, Phantasie, Bilder,  
Worte, Geschichten, inneren Melodien und  
Rhythmen, der Körper-Empfindungen und  
Gefühle – Psychologie, Philosophie, Kunst

2. Quadrant: Individuelle materielle („objektive“)  
Außenwelt:

Präsentation, Anschauung und Erspüren des  
Erscheinungs-Bildes als Körper –  
statisch oder in Bewegung –  
Medizin, Biologie, Physik, Chemie

3. Quadrant: Kollektive immaterielle  
Außenwelt:

Herkunft und Überlieferung, Gesetze und  
Regeln, Wissen und Erkenntnisse, Erlaubnisse  
und Tabus, Kultur und Wert-Systeme, Denk-  
und Ethik-Traditionen, Religionen, Menschen-  
Bilder und Welt-Anschauungen

4. Quadrant: Kollektive materielle Außenwelt:

„Tat-Sachen“ als Infrastruktur, Materie, Nahrung,  
Luft, Wasser, Erde und Feuer, Institutionen,  
Gremien, Unternehmen, Kirche, Schulen,  
Landschaften, Bebauung und Bewirtschaftung,  
Produkte und Erträge, Zerstörungen und  
Emissionen, Ressourcen-Begrenzung

# T 1: Tabu-Verletzung, hinterfragende 3

- Hinterfragung zum ersten Quadranten:
  - Welche Gedanken, welche Regeln, Normen, Normalitäts-Vorstellungen, normativen Kräfte des Faktischen, Gebote, Verbote und andere Einschärfungen beschränken meine Kreativität?
  - In welchen Gedanken, Gefühlen und Bildern halten mich die Spannungen, Verspannungen und Verhärtungen in meinem Körper fest?
  - Welche Ideen, Konzepte, Konstrukte, Meinungen, Anschauungen, Paradigmen, Ideologien, Anhaftungen kann ich hinter mir lassen, um zu neuen Möglichkeiten und Chancen zu finden?
- Hinterfragung zum zweiten Quadranten:
  - An welche Sicht-Weisen, Betrachtungs-Perspektiven binde ich meine Wahrnehmung, mein Denken und Fühlen?
  - Wie erscheint ein Mensch aus ganzheitlicher Sicht im Unterschied zur parzellierenden Sicht aus den Teil-Wissenschaften heraus?
  - Ist die Welt wirklich so, wie sie mir erscheint oder gibt es auch eine Welt-Sicht jenseits der Alltags- und Funktions-Perspektive?
- Hinterfragung zum dritten Quadranten:
  - Welche Regeln und ethischen Prinzipien will ich für mein Leben aktiv ausfüllen, welche kann ich gerade noch akzeptieren, welche werde ich zu verändern suchen und gegen welche werde ich verstoßen – offen oder heimlich?
  - Welche Anschauungen über die Welt, die Menschen und das Leben mache ich mir zu Eigen und welche möchte ich nach außen hin preisgeben?
  - Welche Kultur-Einflüsse will ich in mir oder für die Außenwelt erkennbar überwinden?
- Hinterfragung zum vierten Quadranten:
  - Welche Produkte in welcher Qualität (Ästhetik, Funktion, Haltbarkeit, ökologische Verträglichkeit, Nachhaltigkeit) brauche ich und braucht die Menschheit?
  - Welche Bauten und landschaftlichen Veränderungen (Kultur-Landschaften) sind im Einklang mit der Natur (Ökologie) und wie können wir alles das rückbauen, was nicht zur Nachhaltigkeit beiträgt?

# T 1: Tabu-Verletzung, hinterfragende 4

- Kreative Menschen hinterfragen und überschreiten vorgegebene Konventions- und Moral-Grenzen, insbesondere für den Bereich des Denkens. Sie sind bereit, nach Erkenntnis auch jenseits der vorgegebenen wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Paradigmen zu suchen.
- Dafür nehmen sie auch eine gesellschaftliche Ächtung oder Randstellung in Kauf. Kreativität trägt häufig das Risiko gesellschaftlicher Isolierung in sich.
- Natürlich gibt es auch eine Mainstream-Kreativität, die sich in der Variation bewährter Muster erschöpft.
- Erfolgreiche Kreative geraten häufig in die Gefahr der kreativen Stagnation, wenn sie auf der Erfolgs-Welle zur Sicherung ihres Erfolges produzieren, seien es Romane, Filme, Bilder oder Musik- und Theater-Stücke.
- Um wieder in Kontakt mit seinem kreativen Flow zu kommen, kann ein respektloser Bruch eigener und fremder expliziter und insbesondere impliziter Regeln erforderlich sein. Dabei erweist es sich als besonders schwer, eigene implizite Regeln, die zumeist unbewusst daherkommen, als hemmend zu identifizieren und aufzulösen.
- Beschränkungen im Denken und Handeln können meist nur dadurch überwunden werden, dass man konsequent seine ureigenen Ideen, auch wenn diese nicht oder noch nicht Resonanz finden, weiter entwickelt. Ein zu frühes Schielen auf Ziel-Gruppen, Absatz-Märkte und Erfolgs-Wahrscheinlichkeiten ist Gift für besondere Kreative Leistungen.
- Tabus zu brechen, Regeln und Normen zu hinterfragen darf nicht dazu führen, dass man in der Sack-Gasse der Rebellion stecken bleibt. Ein kreativer Mensch gestaltet verantwortlich mit an einer wandelbaren und tragfähigen Ethik.

## T 2: Taten-Drang, experimenteller

- Wer mehrfach und nachdrücklich erlebt hat, also begriffen und verstanden hat, dass Leben in seinem Kern, seinem Wesen nach ein experimenteller Prozess ist, hat schon den ersten großen Schritt in Richtung Kreativität vollzogen.
- Jeder und jede einzelne ist mitverantwortlich für die Qualität der Lebens-Experimente, die er oder sie unternimmt.

### In einer forschenden, experimentelle Lebens-Haltung

- setzen wir uns Erkenntnis-Ziele („Was will ich von der Welt, vom Leben verstehen?“) und Handlungs-Ziele als Ergebnis-Ziele („Was soll dabei für mich und andere herauskommen?“) und Prozess-Ziele („Wie will ich mit anderen zusammen meinen Weg zum Ziel, meinen gesamten Lebens-Weg mitgestalten?“),
  - werten wir die uns zugänglichen eigenen und von anderen Menschen durchgeführten Experimente zum Lebens-Entwurf sorgfältig aus, indem wir aus Fehlern, Mängeln, Krisen und Traumata ebenso lernen wie aus Erfolgen, Geglücktem, brauchbaren Ergebnissen und wundervollen Erlebnissen,
  - bereiten wir neue Lebens-Experimente sorgfältig vor und bleiben wir trotz gewissenhafter Vorbereitung offen für das besondere der jeweiligen Situationen im experimentellen Prozess, wohl wissend, dass manchmal die unerwarteten Nebeneffekte eine viel größere Bedeutung für die Entwicklung haben als die erwarteten Haupteffekte,
  - wissen wir, dass selbst sorgfältig geplante und umsichtig begleitete Experimente wegen der Unvorhersagbarkeit vieler Effekte und der realen schier endlosen Komplexität des Daseins mit Fehlern und Mängeln behaftet sind und scheitern können, und entlarven wir Perfektionismus als unrealistisch und lebensfeindlich,
  - freuen wir uns gleichermaßen über Erkenntnis-Gewinn aus vorübergehendem Scheitern wie aus ebenfalls vorübergehenden Erfolgen, denn was heute als Erfolg erschien, kann morgen als Problem oder besser als erneute Herausforderung erscheinen.
- Experimenteller Taten-Drang, Schöpfungs-Wille, Erfinder-Geist sind dem Menschen eigen, der noch nicht in das Joch angepasster Mittelmäßigkeit und Botmäßigkeit gepresst worden ist.

# O 1: Offenheit, neufreudige 1

- Das freie, ungezähmte, spontane Kind in uns ist per se schöpferisch und neufreudig. Neuangst entsteht erst vor dem Hintergrund mangelnder Resonanz, von Geboten und Verboten, von Institutionen der Sozialisation und des Lernens, in denen Kreativität und Eigenständigkeit durch Reproduzieren (Bulemie-Lernen) und Anpassung ersetzt werden.  
Jenseits des angepassten Kindes muss in einer Art Psycho-Archäologie das freie Kind wieder freigelegt werden. Eine Kultur der Verbote ist durch eine Kultur der Erlaubnisse zu ersetzen.
- Zur Sicherung der Zukunft unserer Gesellschaft - regional wie global - sind sowohl der individuelle als auch der kooperative schöpferische Taten-Drang gefragt.
- Dazu müssen die Bildungs-Institutionen in folgenden Richtungen verändert werden
  1. Es wird von Anfang an Raum für kreative Prozesse, für Nach- und Neu-Erfindung der Mitwelt geschaffen. Der passiv-reproduktive Part von Bildung wird also durch einen aktiv-produktiven Part ergänzt. Anleitung zu und Gewährleistung von kreativem Handeln wird zum fächerübergreifenden Bildungs-Prinzip.
  2. Es wird von Anfang an Raum für weitgehend selbstgesteuerte kooperative Prozesse, für werterhaltende und wertgestaltende soziale Interaktion in Eigenverantwortung der Akteur/-innen geschaffen.
  3. Aufgaben und Leistungen einzelner werden also ergänzt durch solche Aufgaben und Leistungen, die nur so von Gruppen, von Teams realisiert werden können.
  4. Entsprechend werden die Systeme der Qualitäts-Kriterien und der darauf aufbauenden Leistungs-Bewertung komplett überarbeitet.
  5. Eine Suche nach neuen Erkenntnissen in Settings des kooperativen Handelns ist in vielen Bereichen der Wissenschaft und der Technik inzwischen eine unabdingbare Notwendigkeit geworden, ohne die menschlicher Fortschritt nicht mehr erzielt werden kann.

# O 1: Offenheit, neufreudige 2

- Globale Problem-Lagen erfordern kreative Lösungen, die nicht nur den Bestand von Natur und Menschheit sichern, sondern darüber hinaus eine Weiterentwicklung des menschlichen Bewusstseins in Anbetracht zukünftiger Herausforderungen ermöglichen. Es bedarf globaler und interdisziplinärer Forschungs- und Entwicklungs-Kooperationen, um unter anderem Probleme anzugehen
  - der Bevölkerungs-Begrenzung und Welt-Ernährung,
  - der Sicherung der Arten-Vielfalt und der ökologischen Gleichgewichte,
  - der Entwicklung einer Wirtschafts- und Kultur-Form, die mit Ressourcen-Begrenzung zurechtkommt,
  - der Erstellung, Bewertung und Verteilung entwicklungsrelevanter Informationen,
  - des Welt-Friedens auf Basis einer von allen respektierten Welt-Ethik,
  - der Verteilung von Bevölkerung und der Lebens-Chancen auf dem Globus,
  - des ökonomischen Ungleichgewichtes von Nord nach Süd und der Welt-Migration.
- Wir brauchen eine Abkehr von einer Medien-Welt der Negativmeldungen, Katastrophen- und Misslingens-Informationen, in der eine Feuers-Brunst und ein Verkehrs-Unfall einen höheren Präsentations- und Sensations-Wert besitzen als Probleme, Fortschritte und Erfolge auf dem Gebiet der Kultur, des sozialen Miteinanders, der Wissenschaft und der Künste.
- Wir brauchen mehr kommunikative Transparenz und mediale Präsenz bei nachvollziehbar positiven Ergebnissen. Positives darzustellen, muss nicht langweilig sein, wenn sich endlich die Dreh-Buch- und Regie-Kreativität jenseits der Krimi- und Aktions-Klischees entfalten dürfte.
- Die Attraktivität der Destruktivität kann durch Kreativität gebrochen werden.
- Offenheit für die Situationen des Lebens ist das Ergebnis permanenter Bereitschaft zur inneren Öffnung, zum Loslassen bisheriger Vorstellungen, Konzepte, Ideen über die Grundlagen, Bedingungen und Strukturen des Seins. Offenheit entsteht aus der Bereitschaft und aus der Übung des Nicht-Anhaftens.



# O 1: Offenheit, neufreudige 3

## Kreativitäts-Hemmung

In unserer Gesellschaft herrschen folgende Grund-Botschaften vor:

- Nur keine Experimente.
- Sicherheit hat Vorfahrt.
- Eine Wirkung hat eine Ursache – bisweilen auch mehrere. Aber überlassen wir das wegen der zu hohen Komplexität den Fach-Leuten.
- Achte darauf, nicht negativ aufzufallen.
- Wenn du schon auffallen willst, dann mit einer erwünschten, nachgefragten, Einschalt-Quoten und Absatz garantierenden Leistung.
- Kannst du diese Leistung nicht erbringen, dann verhalte dich als Arbeit-Nehmer und Konsument gemäß dem Mainstream deiner Herkunftsschicht. Schuster, blieb bei deinen Leisten.

Dies sind keine Botschaften zur Förderung gesellschaftlicher Kreativität und damit der Chancen für vermehrte Kreativität bei den Individuen.

## Kreativitäts-Förderung

Kreativitätsfördernd wären folgende gesellschaftliche Botschaften:

- Öffne dich täglich ein wenig mehr für Neues, Fremdes Merkwürdiges, Unbekanntes und Unvorhersehbares, also für die nicht-beabsichtigten Neben-Effekte deines scheinbar intendierten Handelns.
- Übe dich täglich darin, etwas zu tun oder zu unterlassen, was du überhaupt nicht oder so nicht zuvor getan oder unterlassen hast.
- Freude dich damit an, dass Wesentliches im Leben nur zum Teil plan- und gestaltbar ist.
- Gewöhne dich daran, dass statische Sicherheit eine Illusion ist, weil sich alles in einem permanenten Wandel befindet und individuelle Sicherheit nur aus achtsamer Wandlungs- und Lern-Bereitschaft erwachsen kann.
- Öffne dich ebenfalls für Fremdes und Fernes, Unsicheres und Verunsicherndes, Erschreckendes und Verblüffendes, scheinbare Zufälle (Koinzidenzen) und Synchronizitäten (Ereignisse, die Zusammentreffen, obwohl das Zusammentreffen sehr unwahrscheinlich erscheint), Vermutungen (darin sollte alles Unbewiesene und Unbeweisbare Platz haben) und Mehrdeutigkeiten (Paradoxien).
- Übe dich darin, dich in einem Netz-Werk aus starken und schwachen Wechsel-Wirkungen zurechtzufinden.
- Gewöhne dich daran, weit auseinanderliegende Ursachen und Wirkungen (historisches und globales Bewusstsein) zusammenzufügen.

Wir leben in einer Welt, die immer weniger durch Gewissheiten und immer stärker durch sich andeutende Entwicklungen (Trends), durch Fiktionen, durch Möglichkeiten und Wahrscheinlichkeiten bestimmt wird. Ahnungen, Chancen, Hoffnungen werden zumindest genauso wichtig wie Wissen, Tatsachen, Realitäten.

Was gestern unmöglich erschien, erscheint heute schon möglich.

Was gestern zwar möglich, aber nicht wahrscheinlich erschien, kann morgen geschehen.

Was gestern zwar möglich, aber nicht machbar erschien, ist heute schon in die Tat umgesetzt – im Konstruktiven wie im Destruktiven.

## O 2: Obsession, schöpferische

- Statt von Besessenheit würde ich lieber von Beharrlichkeit sprechen. Aber es geht in der Kreativität ja eben gerade nicht um das Beharren, sondern um ein Sprengen der begrenzenden Fesseln, um das Erobern und Besetzen neuer Möglichkeits-Räume im Inneren wie im Äußeren, in dem das Innere seinen Ausdruck findet.
- Schöpferische Besessenheit meint die Bereitschaft, Herausforderungen an die Kreativität anzunehmen und sich über einen längeren Zeit-Raum – dieser Zeit-Raum kann Jahrzehnte umfassen – mit einem Sachverhalt auseinanderzusetzen, der einem schaffensbereiten Menschen jenseits von Schönfärberei und Selbst-Betrug als individuell, gesellschaftlich und global wesentliche und zukunftsweisend erscheint.
- Es geht um eine Haltung
  - der Radikalität in dem Sinne, dass man an die Wurzeln eines Problems und seiner bisherigen Lösungen geht, verbunden mit
  - spielerisch-beharrlichem Ernst in der Auseinandersetzung mit dem Noch-Nicht (basale Innovation) und dem So-Noch-Nicht (partiale Innovation) und einer
  - Perfektion anstrebenden aber nicht erzwingenden Lern- und Übungs-Bereitschaft.
- Obsessive Kreative können sich im Ausprobieren von Variationen und Neu-Entwürfen zu einem Sachverhalt, zu einem Entwicklungs-Thema verlieren.
- In diesem Sinne setzen sich Kreative hohe, langwierig zu realisierende Entwicklungs-Ziele und verfolgen diese – hoffentlich – unverkrampft und geduldig.
- Wir brauchen eine Werte-Gemeinschaft, die den gesellschaftlichen und Individuen entzweierenden Dualismus von konservativ und progressiv, von Lager-Kämpfen zwischen links und rechts überwindet und der der Spagat gelingt zwischen
  - einerseits Wert-Konservatismus, also Erhaltung der Schätze aus Natur und Kultur für die Nachwelt, und
  - andererseits Innovations-Freudigkeit, als Fähigkeit, sich selbst wie andere für Neu- und Weiter-Entwicklungen dauerhaft begeistern zu können.

# P 1: Perspektiven-Vielfalt, einfühlsame 1

- Die Welt – die Menschen, die Produkte, die Natur - wird anders, ob ich sie als Käufer oder Verkäufer betrachte, ob ich sie unter dem Blick-Winkel der Ressourcen-Ausbeutung oder der Ressourcen-Bewahrung ansehe.
- Eine Verkehrs-Situation verändert sich total, ob ich sie als Rad-Fahrer, Auto-Fahrer, Fuß-Gänger oder Rollstuhl-Fahrender erlebe.
- Meine Beziehung zu anderen Menschen wird wesentlich davon bestimmt, ob es mir gelingt, andere Menschen in ihrer Eigenart einfühlsam zu erfassen oder ob ich anderen Menschen meine Wünsche (Wunsch-Projektion) oder abgelehnten Persönlichkeits-Anteile (Schatten-Projektion) überstülpe.
- Mein Erkenntnis-Interesse bestimmt meine Erkenntnis.  
Mit Hilfe meiner vorgefassten Wahrnehmung und Wertung kreiere ich meine Realität – innen wie außen.
- Einfühlungs- und Resonanz-Fähigkeit als Kern-Bereich emotionaler Intelligenz darf nicht länger ein Privileg von Frauen, insbesondere von Müttern sein.  
Männern muss künftig viel mehr Raum zur emotionalen Erfahrung anderer Menschen – innerlich und gesellschaftlich – eingeräumt werden.
- Der Mann als Vater ist in die Entwicklung des Babys und Kleinkindes stärker als bisher einzubeziehen, um auf organischem Wege seine Einfühlungs-Fähigkeit zu vertiefen.
- Einfühlung ist virtueller Perspektiv-Wechsel: Wie ginge es mir, wenn ich an deiner Stelle wäre.  
Perspektiv-Wechsel kann trainiert werden, sollte zum Alltags-Training aller Menschen gehören, wo möglich ergänzt durch Rückmeldung, um die Realitäts-Nähe der Einfühlung überprüfen zu können.

# P 1: Perspektiven-Vielfalt, einfühlsame 2

Perspektiven-Vielfalt bedeutet darüber hinaus, die Welt aus unterschiedlichen inneren und äußeren Sicht-Weisen zu betrachten.

➤ **Induktiv und deduktiv:**

Ob ich die Welt aus der Vogel- oder aus der Wurm-Perspektive betrachte, ob ich die Zusammenhänge oder die Einzelheiten in den Fokus nehme – jedes Mal entsteht eine andere Welt, ein anderes Kontinuum der Aufmerksamkeit.

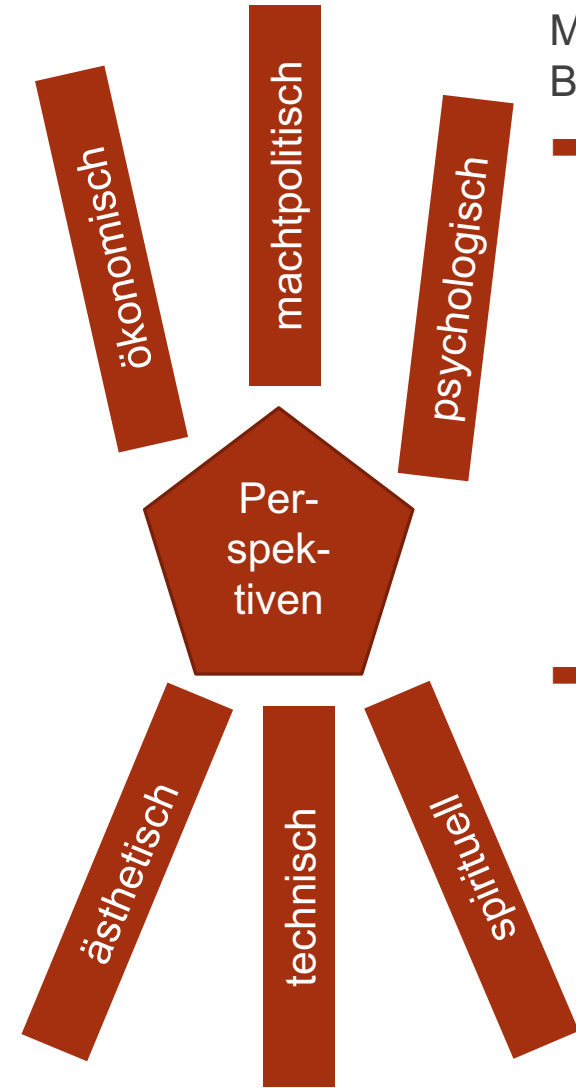
➤ **Ganzes und Teil:**

Ob ich die Welt betrachte, ausgehend von der Feststellung, dass alles und jeder miteinander zusammenhängt, oder ob ich die Welt unter atomistischer, parzellierender Sicht betrachte, wobei das meiste getrennt voneinander erscheint, weil Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge weitgehend ausgeblendet werden, macht einen gewaltigen Unterschied in der Wahrnehmung von Welt und im Verhalten in ihr.

➤ **Analytisch und synthetisch:**

Ob ich im Geiste oder durch Handlung Dinge zerlege, in ihre Einzelteile trenne oder ob ich Dinge zusammensetze, möglicherweise sogar experimentell neu kombiniere, beeinflusst mein Verhalten zur Welt.

# P 1: Perspektiven-Vielfalt, einfühlsame 3



Menschen und Ding-Welt können unter verschiedenen - wissenschaftlichen oder pragmatischen – Blick-Richtungen betrachtet werden, beispielsweise

## ► **ökonomisch:**

Betrachte ich Menschen unter ökonomischen Gesichtspunkten, werden sie zu Produzenten und Konsumenten, zum Homo Öconomicus. Die menschliche Arbeits-Kraft wird zum Human-Kapital. Human-Ressourcen werden gemanagt. Die Arbeits-Kraft wird vom Menschen weitgehend abgespalten.

Marketing betrachtet den Menschen in Hinblick auf Bedürfnisweckung und Bedürfnisdeckung, bezogen auf bestimmte ideelle (Bildungs- und Entertainment-Produkte) oder materielle Güter. Eine Beziehung zwischen einer Ware und dem zahlenden Menschen wird hergestellt. Verführbarkeit, Bedürfnislenkung, Konkurrenz- und Marktanalyse, Preisgestaltung, Design und ähnliche Fragen bestimmen den Alltag und damit das Bewusstsein der Menschen, die mit Marketing zu tun haben.

## ► **machtpolitisch:**

Menschen, unter machtpolitischer Perspektive betrachtet, werden zu Macht-Habern oder Macht-Gebnern.

Selbst-Entmächtigung durch Wahl und Delegation sind zentrale Phänomene parlamentarischer Demokratien. Der Mensch als demokratischer Analphabet macht alle vier Jahre sein Kreuz und hält sich ansonsten raus, permanent seine Selbst-Unwirksamkeit spürend (gegen die da oben kann man sowieso nichts machen).

Macht-Habende versuchen zumeist um der scheinbaren psychischen, der realen sozialen und materiellen Vorteile wegen ihre Macht zumindest zu erhalten, wenn nicht gar zu erweitern. Macht hier verstanden als Fähigkeit, gezielt und wirksam auf zwischenmenschliche Prozesse Einfluss nehmen zu können.

# P 1: Perspektiven-Vielfalt, einfühlsame 4

## ► **psychologisch:**

Die traditionelle Psychologie reduziert den Menschen auf beobachtbares Verhalten. Was von außen, also von „unbeteiligten Dritten“, erkannt und unterschieden werden kann, macht demnach den Menschen aus.

Die Innenwelt des Menschen, sein Bewusstsein, seine unterschiedlichen Bewusstseins-Zustände, seine Bewusstseins-Weite, ist kaum Gegenstand sogenannter wissenschaftlicher Analyse. Psychologie reduziert sich auf Verhaltens-Lehre. Maximal wird ein auf rationale Kategorien reduzierter Geist einbezogen, ein rationales Wachbewusstsein, das sich im Alltags-Handeln bewährt hat, aber nur da, in dem ausgegangen wird von

- einem dreidimensionalen Raum,
- einer linearen Zeit, die von der Vergangenheit über die Gegenwart in die Zukunft fließt und nicht anders,
- einer Subjekt-Objekt-Trennung, in der wir Dinge und Menschen als disparat erfahren,
- einer lokalen Kausalität mit eindeutiger Zuordnung von Ursache und Wirkung
- einer konsistenten Ich-Organisation, also einem relativ stabilen verstandesbezogenem und emotionalen Verhalten, von einer Voraussagbarkeit.

- Ist eine dieser Bedingungen nicht erfüllt, wird die Wahrnehmung zumeist als pathologisch betrachtet, obwohl in der Physik z. B. die Subjekt-Objekt-Trennung als Illusion bezeichnet wird, weil Verbundenheit eine Grundgegebenheit unserer Existenz ist.

- Psychologisch ist dann nicht mehr gleich psychologisch, wenn man Bewusstsein weiter fasst als das Alltags--Bewusstsein.

Dann kann man unterschiedliche Zustände (Modi) der Präsenz feststellen, nämlich

- eine algorithmische Präsenz, bei der ich Wissen nach bestimmten Regeln kombinieren kann und zu brauchbaren Ergebnissen komme,
- eine empathische Präsenz, der zufolge ich innerlich frei werden kann für die vermutete Wirklichkeit einer anderen Person, und
- eine nonduale Präsenz, in der ich eine Ahnung von Verbundenheit mit allem und allen habe, unterschieden in den Gegenwärtigkeit (Jetzt, Augenblick), die Transzendenz, die Intuition und das Wissen darum, dass man Werkzeug des Schicksals oder des Unbewussten ist, also nicht nur lenkt, sondern auch gelenkt wird
- eine Qualität des Bewusstseins, die uns befähigt, den Präsenz-Modus zu modellieren, also unsere Alltags-Konditionierungen loszulassen und – teilweise nach langer Schulung – in den kontext-angemessenen Bewusstseins-Zustand ein- oder aus-zutreten.

- **ästhetisch:** Unter dem Blick-Winkel der Sinne und der Sinnlichkeit, der Schönheit und des Eindrucks verändert sich der Blick-Winkel auf Welt erneut. Sind wir in der Lage, das Paradox in unsere Ästhetik zu integrieren, kann das sogenannte Hässliche schön und das sogenannte Schöne hässlich werden. Das Hässliche im Schönen und das Schöne im Hässlichen werden erkennbar.
- **technisch:** Bei dieser Sicht-Weise tritt die Frage der Machbarkeit, der Umsetzung, der Realisierbarkeit in den Vordergrund. In der technischen Werte-Welt hat nur Machbares einen Wert. Strukturen und Funktionen, Materialien und Bewegungs-Abläufe bestimmen das Bewusstsein.
- **spirituell:** Kern jeglicher spirituellen Anthropologie ist ein Verständnis von Dasein in Verbundenheit mit allem und allen und als Verantwortung für alles und alle. Dieses Wissen, Ahnen, Fühlen, Erfahren von Verbundenheit ist Liebe. Diese Bereitschaft zur Verantwortung für das Einzelne wie das Ganze entspringt aus der Liebe. Mit den Augen der Liebe betrachtet, sehen Menschen, sieht die Welt anders aus als betrachtet mit den aufspaltenden Gefühls-Hintergründen von Zorn, Hass, Gleichgültigkeit, Ohnmacht, Sorge, Trauer...
- Was bedeutet es für Ko-Kreativität, dass unterschiedliche Betrachtungs-Weisen unterschiedliche Wirklichkeiten erschaffen?  
Für eine kooperative Kreativität, für eine Kreativität in Teams, in Gemeinschaften, in Gesellschaften, in der Menschheit ist es erforderlich, interdisziplinäre Kooperationen, branchenübergreifende Netz-Werke mit Wissenschaftlern und Praktikern herzustellen. Erforderlich ist dafür nicht nur eine gemeinsame Sprache, sondern auch eine Verständigung über die unterschiedlichen Sicht- und Denk-Weisen der Beteiligten, damit Unterschiede produktiv integriert werden können. Geübt werden muss dazu in erster Linie Einfühlung und Hineinhören in die unterschiedlichen Denk-, Fühl-, Erlebens- und Bedürfnis-Welten aller Beteiligten und Betroffenen, die mit der Veränderung von Organisations-Strukturen, Finanzverteilungs-Strömen, Produkten, Nebenprodukten und Dienst-Leistungen direkt und indirekt in Berührung kommen.

## P 2: Prozess-Bezogenheit, mitfließende 1

- ▶ Die einzige Realität, in der wir uns bewegen, ist eine dynamisch, sind Prozesse. Statische Anmutungen sind illusionär.
- ▶ Alles, einschließlich unserer eigenen Person, befindet sich in einem Zustand permanenten Wandels, permanenten Wachsens und Vergehens. Alles fließt, befindet sich im Aufbau und Zusammenbruch.
- ▶ Kreativitäts-Förderung in diesem Zusammenhang meint die Förderung der gelebten Erkenntnis bei sich und bei anderen, dass nur der Prozess, also der ständige Wandel, im Leben real ist und dass umgekehrt der Eindruck von Statik, also die Nicht-Veränderung der inneren und äußeren Bedingungen, eine Illusion ist.
- ▶ Kreativ zu sein und zu werden erfordert, sich Einlassen-Können auf den Prozess, auf Entwicklungen im Innen und im Außen – gestaltend und annehmend, schöpfend und hingebend.
- ▶ Kreativität meint, sich aktiv an Entwicklungen zu beteiligen, um auf diese – wenn auch größtenteils nur in sehr bescheidenem Maße – Einfluss nehmen zu können.  
Der Mensch muss sich nicht nur reaktiv an die Mitwelt anpassen, sondern besitzt die einmalige Gabe, sich kreativ (d. h. mitgestaltend) an dem Wandel der gesellschaftlichen und naturhaften Mitwelt zu beteiligen.  
Der Mensch hat die großartige und zugleich fragwürdige Freiheit, diese Beteiligung in Harmonie mit der Entfaltung der Schöpfung und der Evolution der Menschheit zu gestalten oder in Opposition dazu, d. h. Kreativität kann destruktiv oder konstruktiv wirken.



## P 2: Prozess-Bezogenheit, mitfließende 2

- Da mit einer beabsichtigten Hauptwirkung oftmals viele unbeabsichtigte und nicht voraussagbare Nebenwirkungen einher gehen, besteht bei kreativen Prozessen immer die Gefahr, dass selbst bei gut gemeinten Hauptwirkungen destruktive Nebenwirkungen dominieren.
- Da deshalb größtenteils nicht vorauszusehen ist, ob ein kreativer Impuls konstruktiv oder destruktiv im Sinne einer evolutionären Harmonie wirkt, muss Kreativität experimentell angelegt werden, also so, dass potenzielle Schädigungen klein gehalten und rückgängig gemacht werden können (Reversibilitäts-Gebot).
- Um Nebenwirkungen frühzeitig erkennen und durch Veränderung des Experiments – seiner Ziel-Setzungen und seiner Frage-Stellungen – einbeziehen oder ausschließen zu können, ist eine besondere Form mitfließender, erwartungsfreier, kontingenzoffener Wahrnehmung erforderlich.
- Es ist die Haltung: Mal sehen, was alles noch so im Prozess passiert, womit keiner von uns gerechnet hat.
- Ein kreativer Akt, z. B. im Bereich der Organisations-Entwicklung, kann darin bestehen, dass Blockaden (Schnitt-Stellen, Naht-Stellen) in gewünschten Prozessen der Dienst-Leistung beseitigt werden.
- Etwas, was stockt, wieder in den Fluss zu bringen, wieder in einen Zustand lebendiger Selbst-Organisation zu überführen, ist zumeist ein kreativer Akt.

# I 1: Imaginations-Kraft, visionäre

- Die Umsetzung von Ideen in Bilder, imaginierte Interaktionen, Dialoge und Szenen erhöht die Chance, dass die Ideen Wirk-Kraft erlangen, also sich in der Wirklichkeit als Tatsachen – als Sachen, die getan worden sind – manifestieren.
- Durch virtuelle Inszenierungen, durch ein lebendiges und anschauliches Kopf-Kino wird das Unbewusste angeregt, sich eingehend und unter Nutzung der ins Unbewusste hineinwirkenden kollektiven Intelligenz mit dem jeweiligen Thema auseinanderzusetzen.  
Kreative Impulse können so vom kollektiven Unbewussten ins Bewusstsein hineinfließen und innere Widerstände aus Neuanst können so abgeschmolzen werden.
- Von bisher überhaupt noch nicht (Basis-Innovation) oder so noch nicht (Variations- oder Partial-Innovation) realisierten Zuständen werden anschauliche Entwürfe hergestellt – beschrieben, gezeichnet, modelliert, inszeniert.
- Es werden nachvollziehbare Anschauungs-Welten, Metaphern und Bilder-Welten zur Veranschaulichung der zukunftsweisenden Ideen für die Zu-Beteiligten und die Betroffenen konstruiert.
- Sinnliche Qualitäten werden ausgeformt, um die Realisierung der Visionen zu stärken durch Ausbildung eines visionär-symbolischen Bewusstseins.
- Durch Umsetzung von Gedanken in Bilder und Szenen – gezeichnet, anschaulich erzählt oder in Szene gesetzt – entsteht die Möglichkeit, andere Personen in den Kreativitäts-Prozess einzubeziehen, eine abgestimmte, zielgerichtete Ko-Kreativität zu erreichen.
- Eben diese gemeinsame Kreativität zu erreichen, wird ein wesentlicher Schritt in Richtung auf Heilung der Menschheit sein, da die komplexen Herausforderungen durch Natur- und Menschheits-Probleme nicht allein mit individueller Kreativität zu bewältigen sind.

## I 2: Intuition, selbstsichere 1

Ein Kern-Bereich der Kreativitäts-Förderung besteht in der Entwicklung von übersummativer Wahrnehmung, von Wahrnehmung unter Einbeziehung der Wahrnehmungs-Qualitäten der Bereiche des Vor- und Unbewussten, kurz: von Intuition.

Intuition entwickelt sich

- durch Einübung der Wahrnehmung von übersummativer Sinnlichkeit, d. h. von Sinnes-Erfahrungen jenseits der Addition von Einzel-Sinnen (Synästhesie) wie Hören, Sehen, Riechen, Schmecken, Tasten, Raumlage-Empfindung, Schmerz usw.
- als wahrnehmende Verbindung von Denk-Mustern und Gedanken-Inhalten (Kopf), Stimmung, Atmosphäre und Gefühl (Herz), Körper-Empfindung und Bedürfnissen (Bauch) und Handeln (Hand) zu einem integrativen Erlebens-Muster,
- über Beteiligung der kaum ins Wachbewusstsein dringenden Bewusstseins-Anteile (individuelles und kollektives Unbewusstes oder Unterbewusstsein) an der Bewältigung von Herausforderungen (Einfälle für Neugestaltungen und Neukombinationen, Problem-Lösungen, Bewältigung von Schwierigkeiten und Konflikten, Gewinnung neuer Sicht-Weisen usw.)
- über Verzicht auf den Ballast von Erfahrung (Hochrechnung aus der und Fortschreibung der Vergangenheit) und Erwartung (Fixierung auf die geplanten Haupteffekte eines künftigen Ereignisses und Übersehen aller Abweichungen vom Antizipierten), über den man in den Raum der Gegenwart eintritt (Hier-und-Jetzt-Bezug),
- über Trance-Induktion (Kontakt mit dem Unbewussten durch Bewegungs- und Klang-Rhythmus-Ekstase oder Entspannung - Hypnose),
- über Kontemplation (geistige Vertiefung über einen längeren Zeitraum in ein Thema) und
- über Meditation (gedankliche Entleerung).

## I 2: Intuition, selbstsichere 2

- ▶ Intuition entwickelt sich umso eher, je mehr wir in die nicht- oder vorrationalen Persönlichkeits-Bereiche vertrauen, in die Kraft der inneren Verarbeitung von realer und symbolischer Erfahrung, die sich jenseits der Wach- oder Alltags-Bewusstseins zeigen. Die Sprache der Intuition ist eine Sprache der Metaphern, der Unschärfe, der Ahnung und Anmutung, der Poesie.  
Nichts ist hier eindeutig, logisch, handfest, solide, klar und präzise.  
Alles ist mehrdeutig, paradox, wechselnd, irritierend, vorbeihuschend, unfassbar, unbegreiflich, vage und unbestimmt.
- ▶ Intuition zeigt sich im Kontakt mit Neuem, Unbekanntem.  
Sie ist nicht zu verwechseln mit Wunsch- oder Befürchtungs-Denken: Hoffentlich geschieht oder hoffentlich geschieht nicht. Diese Art des Denkens erwächst aus Projektion – aus Wunsch- und Schatten-Projektion, bei der das, was wir haben oder nicht haben wollen, vom Inneren, in dem es schon vorhanden ist, nach außen verlagert wird.  
Projektionen haben häufig die Anmutung von Intuition, sind aber vergleichsweise klebriger und bekannter.
- ▶ Damit Projektion und Intuition nicht verwechselt werden, ist ein gerüttelt Maß an Selbst-Erkundung, an Wissen über die eigenen Wünsche und Befürchtungen erforderlich.
- ▶ Intuition bekommt umso mehr Raum in uns, wird umso besser als solche identifizierbar, je mehr wir uns von Wünschen und Befürchtungen verabschieden, je mehr wir Erfahrungen und Erwartungen loslassen.  
Erfahrungen und Erwartungen sind Funktionen unseres Ego, unseres funktionsverhafteten Alltags-Bewusstseins, mit dem wir uns im Normal-Betrieb des Lebens orientieren.  
Jenseits des Ego beginnt die Welt des Selbst, derer wir uns umso sicherer sein können, je mehr wir die Alltags-Funktionen beiseite stellen können. Das ist die Bedeutung von selbstsicher im hier gemeinten Zusammenhang.  
Intuition, soll sie stabiler und abrufbarer werden, braucht die Rücken-Deckung dieser Art von Selbst-Sicherheit.

# A 1: Aufmerksamkeit, ungeteilte

- Es geht bei kreativen Prozessen um die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf das Handlungs-Feld der Kreation. Aufmerksamkeit in kreativen Prozessen ist nicht starr, sondern kontingenzoffen, also wach auch für die Nebenwirkungen, die Parallel-Entwicklungen, die Seiten-Prozesse, die Rand-Phänomene, das Unerwartete, das Neue und Fremde. Kontingenz bezeichnet unter anderem die Ungewissheit und Offenheit künftiger Entwicklungen.
- Kreative Aufmerksamkeit ist offen wie eine traumbegleitende Aufmerksamkeit bei luziden Träumen. Das Traum-Feld wird nicht zerstört, sondern innerhalb des Feldes wird fein mitgesteuert mit einem beobachtenden und einbeziehenden Willen, der sich nicht durchsetzen will, aber auch nicht nur passiv ist. Es ist diese Aufmerksamkeit im mittleren Modus zwischen Aktivität und Passivität, die die Situation eines kreativen Flow-Prozesses herbeiführt und aufrechterhält.
- Kreativität besteht unter anderen aus einem fließenden Wechsel zwischen einem Sich-Vollständig-Hineinbegeben-Können in den Vordergrund einer Situation (flow) und einem Sich-Vollständig-Lösen-Können zur Wahrnehmung des Hintergrundes einer Situation (Kontext-Bewusstsein).
- Die Aufmerksamkeit ist sanft-fokussiert, aber zugleich bezogen auf das zu gestaltende Feld, das Bild, das Musik-Stück, das Gedicht etc. ungeteilt, ja möglicherweise sogar konzentriert auf das Wesentliche eines Prozesses, auf das, was sich als wesentlich herauszuschälen beginnt. Diese Aufmerksamkeit ist nicht statisch, sondern besteht aus einer systematisch-kontinuierlichen Prozess-Beobachtung, ist ein beharrliches, aber flexibles Dranbleiben an den auftauchenden Prozess-Hinweisen.
- In das Aufmerksamkeits-Feld werden alle Bereiche der Ko-Evolution einbezogen, so dass qualitative Querverbindungen gezogen werden können. Ein Dichter bezieht beispielsweise das Thema, den Themen-Kontext, die Sprache und die jeweiligen Form-Anforderungen, das Eigenerleben, das Erleben der von ihm ersonnenen Figuren, die Metaphern (Wort-Bilder), die Sprach-Wirkungen sowie die Verständnis-Möglichkeiten mit einer irgendwie bestimmten Ziel-Person oder Ziel-Gruppe mit ein.

## A 2: Angst-Souveränität, vertrauensvolle

- ▶ Wie viele Gefühle ist auch die Angst als Gefühl janusköpfig:
  - ▶ Einerseits kann uns Angst lähmen und daran hindern, das zu tun, was wachstumserforderlich ist. Diese lähmende Angst hilft uns in den meisten Fällen nicht weiter, weil sie uns vom Neuen und Nährenden abhält.
  - ▶ Andererseits kann uns Angst zur Umsicht und Vorsicht mahnen. Diese achtsam machende Angst ist ein wundervoller Orientierungs-Helfer im Neuen, in dem sich zu bewegen unsere ungeteilte Aufmerksamkeit erfordert.
- ▶ Wenn wir den Doppelcharakter der Angst verstanden haben, können wir konstruktiver mit Angst und Ängsten umgehen. Sie werden von Verhinderern zu Begleitern.
- ▶ Wir unterdrücken nicht unsere Ängste noch lassen wir uns von ihnen bestimmen und beherrschen, sondern wir erarbeiten uns eine Angst-Souveränität, in der wir das Konstruktive der Angst nutzen können.
- ▶ Dieses dosierte Zulassen von Angst muss trainiert werden, damit wir nicht von Angst überschwemmt werden und in Panik geraten. Angst kann auch als Richtungs-Geber angenommen werden, denn sie zeigt uns in vielen Fällen, dass wir uns in Richtung auf das Neue bewegen. Wo das Neue ist, ist oft auch die Angst. Wo die Angst ist, ist oft auch das Neue.
- ▶ So können wir irgendwann Angst erzeugende Situationen aufsuchen, um mit gehöriger Vorsicht und Umsicht das Neue, Fremde, Unbekannte zu entdecken und zu integrieren. Angst wird so mit zum Entwicklungs-Motor, indem wir uns vertrauensvoll an Prozesse kontinuierlicher und sprunghafter Veränderung ausliefern und in ihm wachsen.

# Selbst-Einschätzung der Kreativitäts-Kompetenz

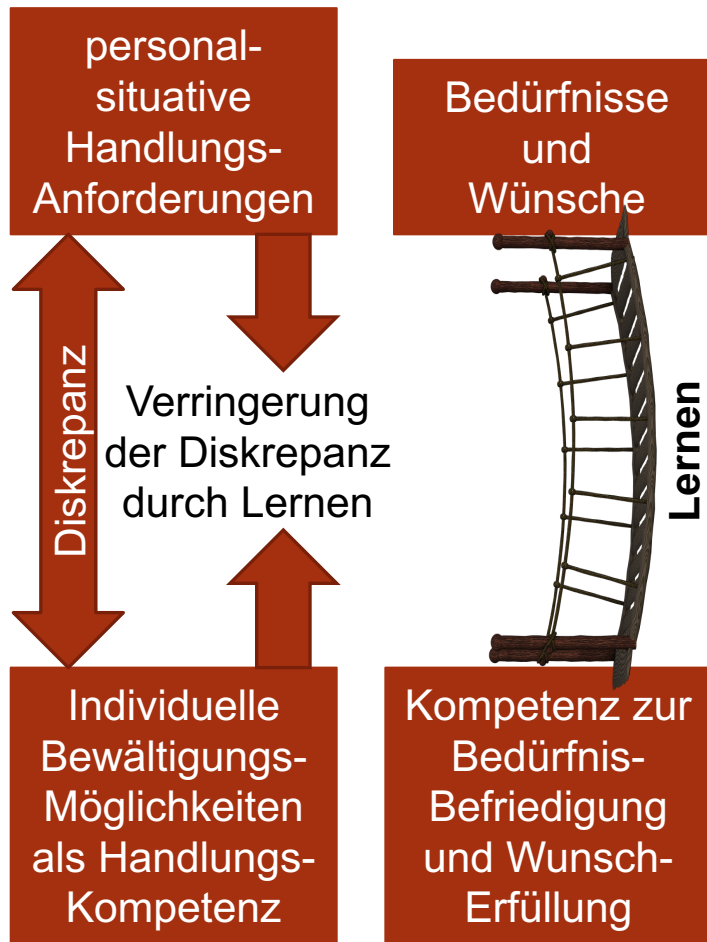
	Bei neuartigen Aufgaben, Fragestellungen und Entwicklungsvorhaben [A= meist, B=manchmal, C=selten, D=noch nicht]	A	B	C	D
1	nehme ich eine offen-experimentelle Haltung ein und rechne mit Erfolgen wie Misserfolgen				
2	freue ich mich auf mögliche neue Chancen, die sich aus ihrer Erarbeitung ergeben				
3	beziehe ich das Fakt mit ein, dass Fehler gemacht werden und Rückschläge hinzunehmen sind				
4	erkenne ich, dass Probleme zu klären und zu lösen sind und worin sie bestehen				
5	kann ich viele unterschiedliche Ideen zu einem Sachverhalt hervorbringen				
6	kann ich neue, außergewöhnliche, überraschende und frische Ideen zu einem Problem finden				
7	kann ich von einer Idee zur anderen hinüberwechseln				
8	stelle ich ständig die bisherige Durchführungspraxis in Zweifel und halte ich nach Verbesserungen Ausschau				
9	bin ich sehr wach gegenüber „Selbstverständlichkeiten“ in der Umgebung und gegenüber gängigen „Erklärungsmustern“				
10	achte ich gleichermaßen auf Einzelheiten und Zusammenhänge				
11	beachte ich neben den beabsichtigten Wirkungen auch die unbeabsichtigten Nebenwirkungen				
12	stelle ich vorhandene Fakten und Ideen in der Weise zusammen, dass dabei neue und unerprobte Handlungsideen zutage treten				
13	„erspüre“ ich frühzeitig Trends und Ideen, die sich – unter in bestimmter Weise veränderten Bedingungen – verwirklichen lassen				
14	betrachte ich die Gegenwart von einer möglichen, wünschenswerten Zukunft her, um daraus Entwicklungsschritte abzuleiten				
15	träume ich das Mögliche und realisiere ich das derzeit Machbare				
16	reduziere ich einen komplexen Sachverhalt zur besseren Beeinflussung auf wenige zentrale Einflussgrößen oder Zielsetzungen				
17	betrachte ich einen Sachverhalt aus vielen personalen und geistigen Perspektiven, aus der Nähe und aus der Distanz				
18	verändere, verfremde und ersetze ich die Elemente eines Sachverhalts oder ordne ich sie neu				
19	nutze ich vorhandene Produkte und Kompetenzen in anderen Zusammenhängen				
20	erarbeite ich mir die zur Klärung und Lösung erforderlichen Kompetenzvoraussetzungen in der angemessenen Form				
21	organisiere ich mir die zur Klärung und Lösung erforderlichen Lern- und Arbeitsbedingungen einschließlich der Lern- und Arbeitsmittel				
22	schaffe ich mir die zur Klärung und Lösung erforderlichen Kooperationsbedingungen				
23	setze ich flexibel unterschiedliche Strategien der Problemklärung und Problemlösung ein				
24	beziehe ich die einschlägige Kompetenz von beratenden und informierenden Fachleuten ein				
25	kann ich mich schnell und fundiert einarbeiten				
26	vergegenwärtige ich mir in meiner Vorstellung mögliche Arbeitsvorgänge und Ergebnisse so, dass überflüssige Umwege und Sackgassen vermieden werden				
27	lege ich aufgrund von Vorüberlegungen klärungsfördernde experimentelle Anordnungen und erfolgversprechende Arbeitsabläufe fest				
28	gehe ich variabel mit unterschiedlichen Funktionen und Eigenschaften arbeitsrelevanter Gegenstände (Formen, Farben, Größen, Verbindungen usw.) um				

# Thesen zur Lernmotivation, zum Lernen und Lehren (LLL)



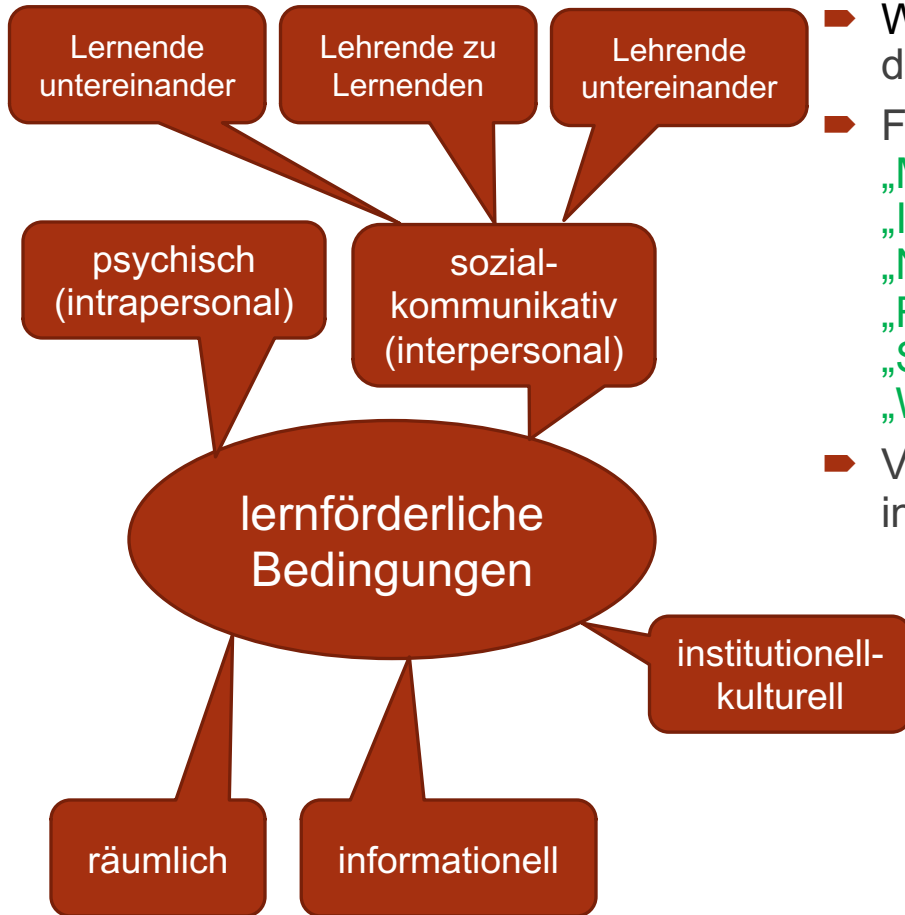
- These 1: Lernen ist im Kern ein intrapsychischer Erlebens-Prozess.
- These 2: Motivation ist ein innerer Prozess der Lernenden.
- These 3: Lernförderlich ist, die Spannungs-Felder des Lernens zu verstehen.
- These 4: Lernförderlich ist, Lern-Freude und Lern-Angst zu verstehen.
- These 5: Lernförderlich ist, Lernen als einen Konstruktions-Prozess der Lernenden zu verstehen.
- These 6: Lernförderlich ist, Lern-Motive der Lernenden aufzugreifen.
- These 7: Lernförderlich ist, den Lern-Nutzen zu klären.
- These 8: Lernförderlich ist, den Wert der Angst zu verstehen.
- These 9: Lernförderlich ist, die Bedeutung von Stress für Lernen zu verstehen.
- These 10: Lernförderlich ist, Lern-Widerstände aufzulösen.
- These 11: Lernförderlich ist, wenn Lernbegleitende Modelle für gutes Lernen sind.
- These 12: Lernförderlich ist, wenn Lernbegleitende eine optimistische Lern-Haltung vorleben.
- These 13: Lernförderlich ist, wenn Lernbegleitende eine vertrauende Lern-Haltung vorleben.
- These 14: Lern-Erfolg bedeutet, vom Wollen zum Können zu gelangen.
- These 15: Zu lernen erfordert oft ein Loslassen.
- These 16: Lernförderlich ist, die Können-Wollen-Verstrickung zu entflechten.
- These 17: Stimmigkeit anzustreben ist eine tragfähige Motivations-Basis.
- These 18: Kooperationsförderlich ist, Erleben zu verstehen.
- These 19: Eine Kultur der Mitverantwortung fördert Lern-Bereitschaft.
- These 20: Eine Kultur des Willkommens und Wohlwollens fördert Lern-Bereitschaft.
- These 21: Eine Dialog-Kultur fördert Lern-Bereitschaft.
- These 22: Kooperationsförderlich ist, Missverständnisse mit Metakommunikation zu klären.
- These 23: Lern- und kooperationsförderlich sind konstruktive Rückmeldung und Kritik.
- These 24: Lern- und kooperationsförderlich ist eine konstruktive Streit-Kultur.
- These 25: Lern- und kooperationsförderlich ist Konflikt-Fähigkeit.
- These 26: Lern- und kooperationsförderlich ist Gewalt-Freiheit.





## 1. Lernen ist im Kern ein intrapsychischer Erlebens-Prozess:

- Lernen gehört neben den biologischen Selbst-Regulations-Mechanismen (z. B. Hormon-Haushalt, Boten-Stoffe, Immun-System, Kreislauf-System) zu den mehr oder minder bewussten geistigen Anpassungs-Mechanismen (z. B. auch Schutz- und Abwehrmechanismen, Lern-Widerstand, Vergessen) des Menschen als lebendes und damit sich selbst steuerndes (autopoietisches) System.
- Lernen ist wegen der Tatsache der Selbst-Steuerung lebender Systeme (autopoietische Systeme) immer ein Selbst-Lernen.  
**Man kann Menschen nicht von außen, z. B. durch geschicktes Lehren, lernen machen, wohl aber die psychosozialen Bedingungen für Lernen lernförderlich gestalten.**
- Lernen dient im Wesentlichen dazu, die Diskrepanz zwischen personal-situativen Handlungs-Anforderungen und den individuellen Bewältigungs-Möglichkeiten als Handlungs-Kompetenz zu verringern bzw. zu überwinden.
- Anders ausgedrückt: Lernen soll die Kluft zwischen Bedürfnissen und Wünschen und der Kompetenz zur Bedürfnis-Befriedigung und Wunsch-Erfüllung überbrücken.
- Einen zentraler Aspekt des Lernens bildet die Selbst-Motivation, also der emotional-leibliche und gedanklich-geistige Prozess der Herstellung und Aufrechterhaltung von Lern-Bereitschaft, von interessierter, experimenteller Öffnung für das Neue und noch Unbekannte, Unverortete, Unintegrierte, Undifferenzierte, Fremde, Überraschende.



## 2. Motivation ist ein innerer Prozess der Lernenden:

- Wegen der prinzipiellen Selbst-Steuerung lebender System kann Motivation nicht direkt von außen beeinflusst werden.
- Folgende Sätze deuten auf ein irriges Verständnis von Motivation hin:
  - „Man muss die Schüler/-innen nur angemessen motivieren.“
  - „Ich motiviere dich.“
  - „Nun mach schon.“
  - „Reiß dich zusammen.“
  - „Streng dich an.“
  - „Wenn du gut lernst, bekommst du auch gute Noten.“
- Von außen kann Selbst-Motivation der Lernenden nur indirekt gefördert werden, indem
  - **lernförderliche Bedingungen** in der Schule **geschaffen** werden, und zwar
    - ❖ psychische (Selbst-Wert-Erhöhung, Zugehörigkeit, Selbst-Wirksamkeit, Raum für Freude und Vermeidung von Disstress)
    - ❖ sozial-kommunikativ (Freundlichkeit, Einfühlung, Achtung, Respekt, Echtheit/Ehrlichkeit)
    - ❖ räumliche (Rückzugs-Bereiche, Bewegungs-Möglichkeiten, Lern-Labore)
    - ❖ informationelle (Schul-und Klassenbibliotheken, offenes Lern-Angebot)
    - ❖ institutionell-kulturelle (konstruktives Lern-Klima)
  - **lernhinderliche Bedingungen beseitigt** werden,
  - dies nach Möglichkeit auch im Familien-Umfeld der Lernenden in Form konsequenter Kooperation zwischen Schule und Eltern.

3. **Lernförderlich ist, die Spannungsfelder des Lernens zu verstehen:** Lernen als Entwicklung findet statt in den Spannungsfeldern von
  - **Lern-Wünschen und Neufreude** (Neugier, Wissbegier, Forscher-Drang) **und Lern-Widerständen auf Basis von Neuangst** (Furcht vor dem Fremden, Unbekannten, Unvertrauten).
  - **Hoffnung auf Erfolg und Angst vor Misserfolg**, wobei die Erfahrung von Erfolg ein zentraler Motivations-Faktor ist. Diese Erfolgs-Erfahrung kann nur in einem differenzierenden Lern-Prozess alle Beteiligten ermöglicht werden.
  - **Festhalten** des Sinnvollen, Nützlichen, Notwendigen **sowie Loslassen** des Sinnlosen, Unnützen, Schädlichen,
  - **Nicht-Mehr** (Das Gewohnte taugt nicht mehr genug.) und **Noch-Nicht** (Das Erstrebte wird noch nicht gut genug gewusst und gekannt.),
4. **Lernförderlich ist, Lern-Freude und Lern-Angst verstehen:** Zu lernen bedeutet also, sich in einen unsicheren Zwischenbereich zu begeben. **Zu lernen macht deshalb nicht nur Freude, sondern oft auch Angst**, denn es bedeutet oft, insbesondere im Zusammenhang mit Umlernen, dass
  - das Alte nicht mehr passend ist, so dass es entlernt oder verlernt werden muss, was bei suchartigen Gewohnheiten nicht einfach ist, und
  - das neu zu Lernende noch unsicher ist, so dass über längere Zeit insbesondere bei Stress-Situationen ein Rückfall in alte Muster droht.
5. **Lernförderlich ist, Lernen als einen Konstruktions-Prozess der Lernenden zu verstehen:** Lernen gehört zu den größtenteils unbewusst ablaufenden (implizites Lernen) und nur zu einem geringen Anteil bewusst ablaufenden (explizites Lernen) Mechanismen der Selbst-Regulation als Anpassung an die sich permanent verändernden Mitwelt-Bedingungen. Mit Hilfe des Lernens wird die jeweils besondere Sicht auf die Welt, auf die eigene Persönlichkeit, auf die Sozialbeziehungen und auf die übrige natürliche Mitwelt konstruiert. Zum individuellen Konstruktions-Prozess gehört auch die Konstruktion der Lernenden zum Lernen selbst: „Lernen macht Freude.“ „Lernen macht Angst.“ „Lernen ist begleitet von Misserfolgen.“ „Lernen ist freudlose Mühsal.“

- 6. Lernförderlich ist, Lern-Motive der Lernenden aufzugreifen:** Was man als lernbegleitende Person kann, ist,
- die Entwicklungs-Interessen und den Entwicklungs-Stand der einzelnen Lernenden zu erfassen,
  - die Lernmotive aufzugreifen, und
  - ihnen maßgeschneiderte Anregungen sowie gute Bedingungen zur Entfaltung ihrer Lern-Wünsche anzubieten.
- 7. Lernförderlich ist, den Lern-Nutzen zu klären:** Was man als lernbegleitende Person kann, ist, einen engen Zusammenhang zwischen Lernen und gegenwärtigem sowie künftigem Leben projektartig, über Erkundungen und szenisch-dialogisch (Problem-, Konflikt-, Krisen-, Wunsch- und Zukunfts-Szenarien) herzustellen, so dass die Lernenden sich ihrer Lernmotive bewusst werden und diese verstärken können: „Warum, wieso, weshalb, wozu, wofür sollte ich dies überhaupt wissen und können?“
- 8. Lernförderlich ist, den Wert der Angst zu verstehen:** Es geht darum, sich die Angst vor der Angst zu nehmen, die zur Panik führt, und den Wert der Angst zu begreifen. Angst ist nämlich lediglich ein nützliches Warn-Signal dafür, dass
- eine Situation gefährlich sein könnte, weil eine ähnliche Begebenheit einstmals gefährlich war,
  - möglicherweise eine reale Gefahr droht und deshalb Vorsicht und Umsicht oder sogar Flucht und Kampf erforderlich sind (In beiden Fällen ist die Angst her eine konkrete Furcht.),
  - wenn keine Gefahr droht, eine ehemalige Problem-Lösung nicht mehr brauchbar ist und darum ansteht
    - ein Abschied oder Neubeginn („Wo diese Angst ist, da entlang geht der Entwicklungs-Weg.“).
    - seine Persönlichkeit weiter zu entwickeln, indem man Altes loslässt und sich Neues erarbeitet,
    - seine Einstellungen und Haltungen zu ändern, seine Gedanken, Gefühle und Werte neu auszurichten (Wandel der Innenwelt)
    - sein Verhalten und die Umgebung zu ändern oder die Umgebung und bestimmte Menschen zu verlassen (Wandel der Außenwelt).



Ein neuer, besserer Umgang mit Angst ist angesagt. Angst sollte nicht mehr gefürchtet und vermieden (Was vermieden wird, wird mächtig.), sondern wie jedes andere Gefühl auch beachtet, integriert und nicht-repressiv kontrolliert werden.

## Angst

1. Ich könnte einen Fehler machen.
2. Jemand könnte das nicht mögen.
3. Jemand wird mich kritisieren.
4. Ich könnte lästig sein und im Wege stehen.
5. Der wird denken, dass ich nichts taue.
6. Ich könnte für nicht gut genug gehalten werden.
7. Die Person könnte mich verlassen.

## Kontrolle

1. Ich mache ganz sicher Fehler, wenn ich mich an etwas Neues herantraue.
2. Ich kann sicher sein, dass es jemanden gibt, dem nicht gefällt, was ich tue.
3. Kritik ist wahrscheinlich. Ich bin nicht vollkommen. Konstruktive Kritik ist nützlich. Doch nicht jede Person kann konstruktiv kritisieren.
4. Sicher, denn jedes Mal, wenn ich zu einer anderen Person spreche, unterbreche ich sie und dränge ich mich auf.
5. Vielleicht glaubt er wirklich, dass ich nichts taue.  
Werde ich das aushalten und überleben?  
Manchmal bin ich nicht so hervorragend.  
Manchmal sieht jemand in mich hinein, was er bei sich selbst nicht sehen kann und will.  
Kann ich das unterscheiden?
6. Wenn ich von mir selbst glaube, dass ich perfekt sein müsste, werde ich wohl immer Schwächen an mir entdecken und darunter leiden.
7. Dann geht sie eben. Vielleicht sollte sie auch gehen?  
Abgesehen davon werde ich es überleben.  
Wer weiß, was dann kommt?

## 9. Lernförderlich ist, die Bedeutung von Stress für Lernen zu verstehen:

Stress ist die Antwort der Leib-Seele auf Herausforderungen. Stress wird erlebt als körperliche Anspannung verbunden mit einem Gefühls-Cocktail aus Neuangst und freudiger Erwartung.

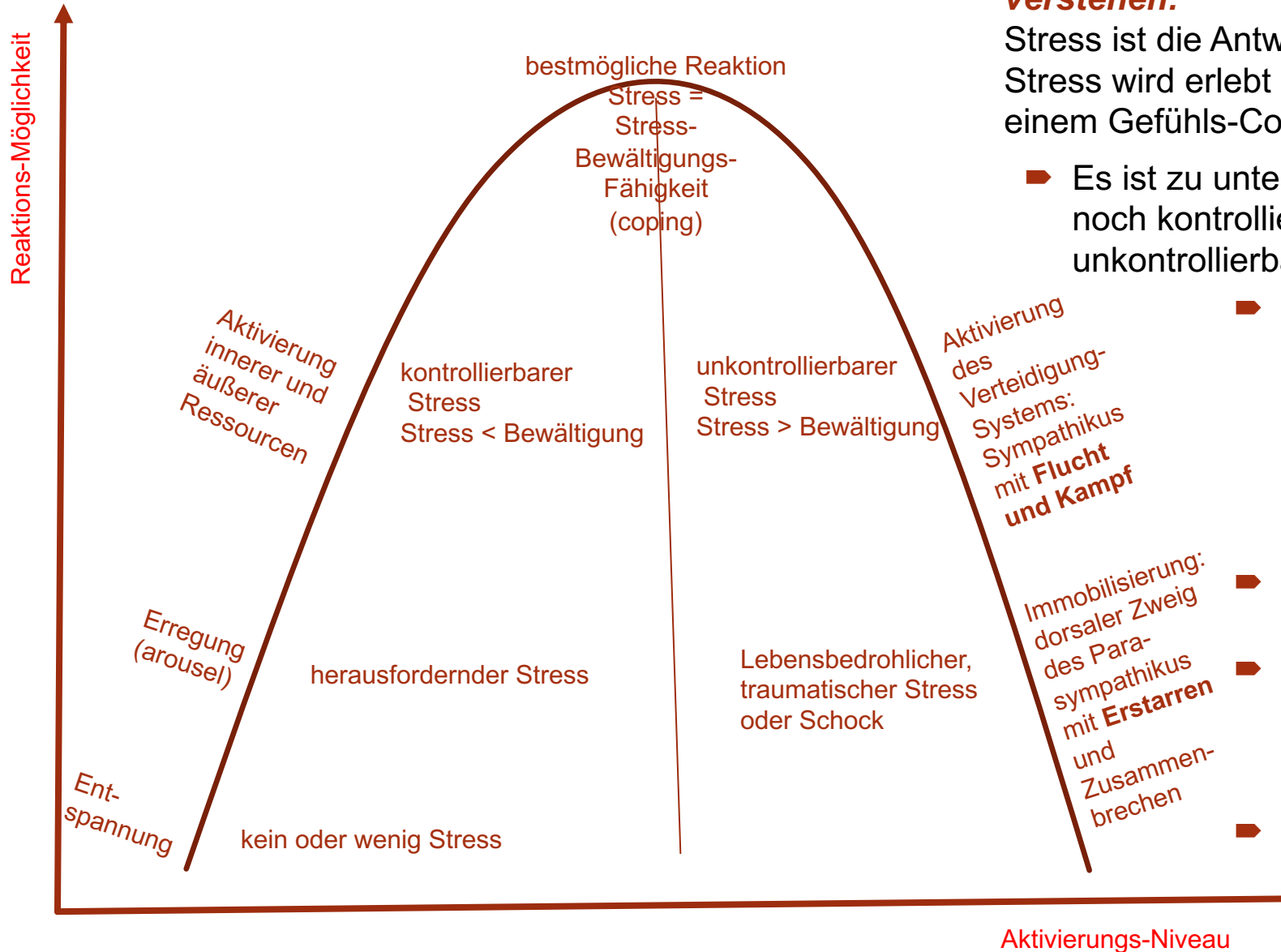
- Es ist zu unterscheiden zwischen herausforderndem und noch kontrollierbarem Stress (Eustress) und unkontrollierbarem bis bedrohlichem Stress (Disstress).

- Unter Disstress mit seinen Reaktionen von Kampf (fight), Flucht (flight) und Erstarrung (freeze) wird nicht gelernt im Sinne des Neuerwerbs von Möglichkeiten des Denkens, Fühlens und Handelns. Disstress aktiviert nur früh erworbene Schutz- und Abwehr-Reaktionen.

- Was für die einen Lernenden noch Eustress ist, ist für die anderen Lernenden schon Disstress.

- Was für die einen herausfordernder Stress ist, ist für die anderen uninteressant, weil ohne jegliche die Motivation aktivierende Herausforderung.

- Aus psychologischer und neurobiologischer Sicht ist ein einheitliches Anforderungs-Niveau in Schul-Klassen lernhinderlich.



**10. Lernförderlich ist, Lern-Widerstände aufzulösen:** Was Lehrende als Lernbegleitende zu Lern-Förderung machen können, ist, sich und anderen die Lern-Ängste und in Folge davon die Lern-Widerstände bewusst zu machen und durch achtsamen Umgang damit abzuschwächen bzw. aufzulösen.

Wenn wir Angst haben, entwickeln wir zumeist Lern- und Entwicklungs-Widerstände.

Diese Widerstände dienen meist dazu, Neues zu meiden und uns im bisherigen Gewohnheits-Feld zu halten: „Nur keine Veränderung. Keine Experimente. Vom Wandel droht Gefahr. Lieber das bekannte Elend als das unbekannte Glück.“

Ein Lern-Widerstand kann sich richten

- gegen Neues und Unbekanntes im Leben,
- gegen die Übernahme von Entwicklungs-Verantwortung,
- gegen ehrlich-realistische Selbst-Kundgabe und
- chronifizierend gegen alles und jeden (Dauerrebellion).

neue Themen, neues Wissen	neue Menschen	Selbst-Verantwortung	Verantwortungs-Übernahme in Beziehungen
neue Verhaltens-Weisen	Widerstand gegen Neues und Unbekanntes im Leben	Widerstand gegen Übernahme von Entwicklungs-Verantwortung	Verantwortungs- Übernahme in Gruppen
Preisgabe von Fehlern und Schwächen	Widerstand gegen ehrlich-realistische Selbst-Kundgabe	Chronifizierter Widerstand gegen alles und jeden	Verantwortungs-Übernahme für die Mitwelt
Preisgabe von Begabungen und Stärken	Preisgabe von Bedürfnissen und Gefühlen	Trotz und Dauer-Rebellion	Missbrauchs-Erfahrungen und Misstrauen
			Vereinnahmungs-Angst

- 11. Lernförderlich ist, wenn Lernbegleitende Modelle für gutes Lernen sind:** Was eine lernbegleitende Person zur Lernförderung tun kann, ist, selbst ein reflektiertes und deutlich verbal und nonverbal (mimisch, gestisch) kommunizierendes Modell für den Abbau von eigenen Lern-Widerständen und den Aufbau von Lern-Motivation (Freude, Begeisterung) zu werden.
- 12. Lernförderlich ist, wenn Lernbegleitende eine optimistische Lern-Haltung vorleben:** Motivationsförderlich ist eine optimistische, positive und ressourcenorientierte Grundhaltung der Lernbegleitenden zum Leben und Lernen. Wer optimistisch und zugleich realistisch ist (also nicht naiv optimistisch), begibt sich auf den schöpferischen Pfad der Suche nach inneren und äußeren Voraussetzungen für Erfolg und Gelingen, erforscht kreativ Bedingungen für die Entwicklung des Neuen und Besseren. Wer kreativ optimistisch ist, bezieht bei Entwicklungs-Experimenten das Risiko des Fehlens, des Misslingens mit ein.
- 13. Lernförderlich ist, wenn Lernbegleitende eine vertrauende Lern-Haltung vorleben:** Motivationsförderlich ist Selbst- und Lebens-Vertrauen. Optimismus auch bei vorübergehendem Scheitern aufrechtzuerhalten, erfordert Vertrauen in sich und in das Leben. Vertrauen ist eine Sache des Mutes, mit dem man sich den Freuden (Chancen) wie auch Zumutungen (Herausforderungen, Problemen, Konflikten, Krisen) des Lebens stellt. Vertrauen wird immer auf Vorschuss gegeben, ist eine Option für eine lebenswerte Zukunft:  
„Ich vertraue dir, dass du mir nicht schaden, sondern nützen willst.“ „Ich schaue, wem ich vertrauen kann.“  
Wer ein geringes Urvertrauen hat und wessen Vertrauen mehrfach oder heftig enttäuscht worden ist, sollte sich dafür hüten zu verallgemeinern: „Man kann ja doch keinem trauen.“  
All die Vertrauen zerstörenden Verallgemeinerungen, die Menschen in ihrer Kinder- und Jugend-Zeit als Einschärfungen von den Bezugs-Personen oder anderen Autoritäten mitbekommen haben, sind zu hinterfragen:
- Hört bei Geld wirklich die Freundschaft auf oder fängt sie nicht gerade da an, wo eine Person eine in Not geratene Person auch finanziell unterstützt?
  - Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht, auch wenn er mal die Wahrheit spricht. Muss man zwingend einem Menschen misstrauen, wenn er mal gelogen hat? Man könnte sich auch fragen, ob man nicht zu streng, zu wenig gewährend, zu intolerant, zu moralisch eng und autoritär gegenüber der Person war, so dass sie sich gezwungen sah zu lügen.



# Thesen 14 - 16

Wollen  
Motivation

Neulernen und  
Entlernen

Denk-Muster

Lern-  
Strategien

Wissen

Fertigkeiten

Können  
Fähigkeit  
Kompetenz

**14. Lern-Erfolg bedeutet, vom Wollen zum Können zu gelangen:** Am Anfang eines Lern-Prozesses steht das Wollen.

Am Ende eines gelungenen Lern-Prozesses steht das neue Können.

Dazu musste man teils mit Anstrengung, teils mit Leichtigkeit, die sich zumeist bei Interesse und Begabung einstellt,

- sich passende Lern-Strategien und Denk-Muster aneignen,
- Wissen erwerben durch Lesen, Zuhören und selbst Experimentieren
- bestimmte Fertigkeiten einüben.

**15. Zu lernen erfordert oft ein Loslassen:** Manche Lernende müssen zusätzlich zumeist unwirksame Lern-Strategien, störenden Selbst-Umgang, hinderliche Kooperations-Formen und unpassende Denk-Muster ablegen, veraltetes Wissen loslassen und mit überholten Gewohnheiten brechen.

Diese Aufgabe von bisher – teils mühevoll – Gelerntem macht vielen Menschen das Lernen schwer.

Aufgabe von veraltetem Kennen und Können nagt am fehlgelagerten Selbst-Wert-Gefühl:

„Ich bin, was ich weiß und kann.“ statt: „Ich werde die Person, die ich bin.“

**16. Lernförderlich ist, die Können-Wollen-Verstrickung zu entflechten:** In diesem Zusammenhang geschieht es oft, dass ein Nicht-Können durch ein Nicht-Wollen ersetzt wird. Was man nicht will, das muss man auch nicht können. Was man nicht kann, das muss man zur Stabilisierung eines statischen Selbst-Wertes auch nicht wollen.

Kinder, die nicht für das geliebt wurden, wer oder was sie waren, sondern in erster Linie dafür, was sie konnten, können es schwer haben, Wissen und Können loszulassen.

Jedoch durch Ignoranz und Entwicklungs-Vermeidung wird der bröckelige Selbst-Wert nur kurzfristig und scheinbar stabilisiert. Finden notwendige, die Notwendige Lern-Prozesse nicht statt, so entsteht oft das, was man eigentlich nicht haben will.

**17. *Stimmigkeit anzustreben ist eine tragfähige Motivations-Basis:*** In einer komplexen Kultur und hocharbeitsteiligen Gesellschaft sind (gute) Absicht und entsprechendes Handeln, sind (vernünftige) Worte und Taten oft nicht stimmig aufeinander bezogen. Vielfältige Widersprüche schleichen sich in den Alltag ein. Ein ethisch-moralisch einwandfreies und konfliktfreies Leben zu führen, ist meist nicht möglich.

- Die Atem-Luft wird durch Emissionen aus Kraft-Werken und Fahr-Zeugen geschädigt. Mobilität wird auf Kosten der Ökologie und des Klimas erzielt. Wer immobil ist, erhält oft keinen Arbeits-Platz und muss in Armut leben.
- Wer vegan lebt, kauft keine Tier-Produkte, lehnt also Kuh-Milch und Schuhe aus Leder ab. Statt dessen werden Soja-Produkte gekauft, für deren Anbau Regen-Wälder weichen müssen.

Diese Diskrepanz zwischen Ethik und Alltag, zwischen guter Absicht und schädigender Tat, kann zum Motor für Kreativität, für Erfindung und Entwicklung werden, kann zu einer konstruktiv-kreativen Spannung werden, wenn man wach (nicht verdrängend) und freundlich (nicht moralin streng und verurteilend) auf diese Widersprüche schaut.

Ziel der Persönlichkeits-Entwicklung ist und bleibt jedoch nach innen hin psychische Stimmigkeit und nach außen hin soziale Glaubwürdigkeit.

**18. *Kooperationsförderlich ist, Erleben zu verstehen:*** Erleben ist ein Vorgang der Subjektivität. Auch wenn die Einsicht am egozentrisch geprägten Selbst-Wert-Gefühl nagt: Meine und deine Sicht auf die Welt ist nicht die einzig richtige, nützliche, heilbringende, passende, sinnvolle...

Sicht-Weisen, Wert-Haltungen, Interessen-Positionen gilt es transparent zu machen und – soweit dies möglich ist – zum Wohle der Menschheit und der Mitwelt zusammenzuführen (Mehrperspektivität als Kooperations-Prinzip).

Eine synergetische Zusammenführung der Sicht-Weisen, bei der die Gesamt-Sicht mehr bringt als die Einzel-Perspektiven, gelingt, wenn Menschen von Kindheit an lernen können, sich die Perspektive wechselnd in andere Menschen und Wesen, in Systeme und Bezüge einzufühlen und einzudenken.

Absicht  
Worte

Diskrepanz  
als kreative  
Spannung,  
als Motor  
für  
Entwicklung  
nutzen

Handeln  
Taten

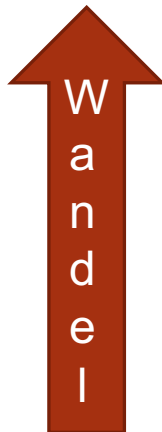
**19. Eine Kultur der Mitverantwortung fördert Lern-Bereitschaft:** Menschen sind zusammengesetzt aus Teilen, aufsteigend aus subatomaren Energie-Ansammlungen, Atomen, Moleküle, Zellen, Organen, und bilden ein Ganzes, das jedoch nur lebensfähig ist in Interaktion mit übergeordneten sozialen und natürlichen Strukturen. Menschen als lebende Systeme sind untrennbar mit der Mitwelt vernetzt.

- Wir brauchen Sauerstoff in der Atem-Luft zur Energie-Erzeugung in den Zellen.
- Wir brauchen genügend Pflanzen, die Sauerstoff erzeugen, und Senken im Meer, die Kohlenstoff (CO<sup>2</sup>) binden.
- Wir brauchen als Kinder zum Überleben Menschen, die uns ernähren, beachten und pflegen.
- Wir brauchen auch als Erwachsene zum Überleben Menschen, die bestimmte Produkte für uns herstellen, z. B. Nahrung, und notwendige Dienstleistungen erbringen, z. B. von Ärzten.

Wir als Menschen existieren im Sozialfeld der Menschheit. Die Menschheit existiert in einem durch Erd-Ökologie und Welt-Klima beeinflussten Feld, das konstruktiv oder destruktiv beeinflusst wird durch die Art unseres Wirtschaftens, wobei Wirtschaft und Politik sich durchdringen. Wer in der Lage ist, diese System-Dynamik zu erkennen und (emotional) anzuerkennen, wer unter anderem die Dialektik, den Zusammenhang von Teilen und Ganzen versteht, wird eher beginnen, seinen Verantwortungs-Bereich über scheinbare Autonomie hinaus auf die gesamte Menschheit und Mitwelt auszudehnen.

**20. Eine Kultur des Willkommens und Wohlwollens fördert Lern-Bereitschaft:** Wer soziale Akzeptanz in sich und möglicherweise auch bei anderen (Partner/-innen, Freud/-innen, Kinder) fördert, leistet einen wesentlichen Beitrag für die Entwicklungs-Fähigkeit einer Organisation wie der einer Schule. Akzeptanz aller Mitglieder einer Organisation ist die Grundlage einer Willkommens-Kultur in einer Organisation. Merkmale einer Willkommens-Kultur sind:

- Offenheit und wechselseitiges Interesse aneinander: Wer bist du?
- Respekt vor der inneren Größe, Einmaligkeit und Besonderheit jedes einzelnen Menschen.
- Bereitschaft zum Vertrauens-Vorschuss und zur Unterstützung: Was können wir füreinander tun?
- Bereitschaft zur Wertschätzung und Integration neuer Personen in die Organisation.
- Bereitschaft zur Veränderung der Strukturen, Regeln und Funktionen der Organisation, wenn (neue) Personen gute Ideen und Initiativen einbringen.



- 21. Eine Dialog-Kultur fördert Lern-Bereitschaft:** In der Kommunikation haben wir die Möglichkeit, uns prinzipiell in zwei Richtungen zu bewegen:
- ▶ in Richtung auf Auseinandersetzung (man setzt sich auseinander, nicht zusammen) und Kampf-Kommunikation als Dominieren, Wort-Gewalt, Kampf, Streit, Einschüchterung, Beherrschung, Drohung, Niedermachen, Herausstellen der eigenen Überlegenheit, Verlangen von Unterwürfigkeit, ins Wort fallen, Dagegenhalten, Widerlegen, Fehler und Mängel nachweisen, ins Unrecht setzen, Bloßlegung von Argumentations-Schwächen, Beschimpfen und Beschämung, Lächerlichmachen, Zynismus, Sarkasmus und Ironie, Abwertung, Unterdrücken und Gewinnen oder aber
  - ▶ in Richtung auf Zusammenkommen und Dialog als aktives Zuhören, konkretisierendes Nachfragen, Wiederholung des Verstandenen mit eigenen Worten (Reformulierung) , Beachten aller Seiten einer (mündlichen) Botschaft (Inhalt, Beziehung, Appell, Selbstkundgabe, Symbol, Kontext), verständliches Sprechen, Echtheit, Ehrlichkeit, wechselseitige Akzeptanz, Wille zur Klärung von Missverständnissen mit Hilfe von Metakommunikation (Gespräch über das Gespräch), Partnerschaftlichkeit, Interesse an der anderen Person, Gleichberechtigung, Nebeneinander, Enthierarchisierung, Konsens- und Kompromiss-Findung, Verständigung und Verstehen, Einfühlen, Rückmeldung, konstruktive Kritik und Resonanz.

Während Kampf-Kommunikation die vorherrschende Form des Miteinander-Redens, besser des Gegeneinander-Redens ist, ist für viele Menschen eine dialogische Kommunikation noch eher ungewohnt. Dialog-Fähigkeit kann erlernt werden.

Da Lern-Prozesse immer aus zwei Aspekten bestehen, dem Neulernen und dem Verlernen oder Entlernen, ist häufig mit dem Erlernen neuer Kommunikations-Weisen ein – meist schwierigeres – Loslassen oder zumindest Zurückstellen alter Formen aus üblicher Kampf-Kommunikation erforderlich.

## **22. Kooperationsförderlich ist, Missverständnisse mit Metakommunikation zu klären:**

Wenn ein Gespräch nicht zufriedenstellend verläuft, wenn Störungen entstehen, Menschen beispielsweise im Gespräch innerlich aussteigen, so gibt es die Möglichkeit, das Gespräch zu unterbrechen und ein Gespräch über das Gespräch anzufangen. Man geht mit Hilfe des den Menschen eigenen Reflexions-Vermögens auf eine höhere Gesprächs-Ebene (Meta-Ebene), von der aus man das Geschehen betrachtet.

Dieses Gespräch über das Gespräch wird Meta-Kommunikation genannt.

Die Gesprächs-Partner/-innen verlagern ihre Aufmerksamkeit auf eine höhere Ebene der Betrachtung und sprechen darüber, wie sie miteinander umgehen oder was sie im Moment, aufgrund des Gespräches oder der Gesprächs- und Beziehungs-Situation ausgelöst, stark beschäftigt.

Dieser Sprung auf eine andere Ebene unterbricht den Fluss und den Inhalt des Gespräches und erhebt die Sprechenden und des Gespräch selbst zum Gegenstand

(Wie gehen wir redend und zuhörend miteinander um? Was geht in mir und dir während des Gespräches vor?).

Diese Unterbrechung verlangt von allen Beteiligten der Kommunikation Mut und auch die Bereitschaft, sich selbst (kritisch, also entlang von Kriterien) wahrzunehmen.

Kriterien könnten beispielsweise sein:

- Drücke ich mich für dich verständlich aus?
- Was hast du von dem verstanden, was ich gesagt habe?
- Meinst du Folgendes? Ich sage es mit meinen Worten? Habe ich es richtig verstanden?
- Hören wir uns wohlwollend, aufmerksam und sinnerfassend zu?
- Erfassen wir hinter den Worten das Gemeinte, worum es wirklich geht?
- Verläuft die Kommunikation dialogisch und partnerschaftlich oder her anweisend-hierarchisch?
- Macht das Gespräch mir Freude, eröffnet es mir neue Perspektiven, macht es mich nachdenklich und fördert es neue Ideen und Erkenntnisse zutage?

## 23. Lern- und kooperationsförderlich sind konstruktive Rückmeldung und Kritik:

Rückmeldung und Kritik sind Spezial-Formen der Metakommunikation.

- Rückmeldung gibt Auskunft über die Wirkung des Gesprächs-Verhaltens: „Das geschieht in mir (in Gefühlen, in Gedanken, als Handlungs-Impulse), während du mir das erzählst.“  
Beispiele: „Es hat mich ganz nervös gemacht, wie du mit deinen Armen gefuchelt hast. Da konnte ich mich kaum auf den Inhalt konzentrieren.“ „Du hast so lange geredet, dass ich irgendwann abgeschaltet habe. Ich hatte jedoch nicht den Mut, es dir zu sagen.“

Rückmeldung wird dadurch konstruktiv, dass

- Sich-Mittelende von den Zuhörenden Rückmeldung erbitten,
  - Rückmeldung nicht die redende Person verurteilend erfolgt
  - die Rückmeldung unmittelbar erfolgt und Auslöser (Arme fucheln, langes Reden) wie Reaktion darauf (Konzentrations-Verlust, abschalten) benannt werden.
- Kritik gibt Auskunft über Bewertung des Gesprächs-Verhalten, und zwar
    - über die Inhalte („Den Teil deiner Argumentation fand ich nicht überzeugend, weil...“) oder
    - über die Form („Du hast kaum Blick-Kontakt zu den Zuhörenden aufgenommen, obwohl du dir das vorgenommen hattest und mich gebeten hast, dich in diesem Punkt zu beobachten.“)

Kritik wird dadurch konstruktiv, dass

- Kriterien für die Beurteilung der Inhalte und der Form des Gespräches im Vorherein von Gebern und Empfängern der Kritik festgelegt werden.
- die zu kritisierende Person die Qualitäts- und Beurteilungs-Kriterien vorgibt (überzeugende Argumentations-Folge, Blick-Kontakt)
- die kritisierte Person die Kritik verarbeiten kann (des Wohlwollens der Kritisierenden sicher, hinreichend selbstsicher, konstruktiver Selbst-Umgang, Ideen für günstigeres Verhalten etc.)

## **24. Lern- und kooperationsförderlich ist eine konstruktive Streit-Kultur:**

Eine konstruktive Streit-Kultur entsteht durch eine dynamische Balance von Gemeinsamkeit und Unterschiedlichkeit, wobei

- ▶ wir unterschiedlich, einzigartig, einmalig, anderer, abweichender Meinung sein, uns missverstehen und Konflikte haben dürfen. Besonders zu sein ist kein Grund, sich nicht geliebt zu fühlen, nicht gemocht zu werden.
- ▶ wir übereinstimmend sein, gleiche Werte und Ziele verfolgen, leicht zu Konsens kommen, Harmonie und Freundlichkeit anstreben dürfen. Einverstanden zu sein ist kein Grund, sich selbst oder andere der Überanpassung, der Harmonie-Sucht und des Spießertums zu verdächtigen.

Prinzipien einer konstruktiven Streit-Kultur:

- ▶ Erforderlich sind Perspektiv-Wechsel, Respekt vor der Person und ihrem Erleben, Gleichberechtigung der Sicht-Weisen, Reversibilität (Austauschbarkeit der Seiten), Fairness, Gewalt-Freiheit und Verzicht auf Sieg (Ausgangs-Offenheit).
- ▶ Nicht Personen insgesamt sind störend, sondern ihre einzelnen Verhaltens-Weisen.
- ▶ Das beschreiben einer Person mit Tier- und anderen Schimpf-Namen ist zu unterlassen (in den Gift-Schrank)
- ▶ Störende Verhaltens-Weisen werden nicht nur der störenden Person zugeschrieben (Was kann ich tun, dass ich dich in Zukunft nicht mehr störe?), sondern auch der gestörten Person (Was kann ich tun, dass ich mich in Zukunft durch dein Verhalten nicht mehr gestört fühle?).
- ▶ Verhaltens-Weisen werden einzeln betrachtet, nicht aufgelistet und verallgemeinert (Streit-Tabu, im Gift-Schrank sind: immer, wenn du doch nur einmal, nie und Synonyme).
- ▶ Selbst-Kundgaben (Ich ärgere dich über deine Unpünktlichkeit.) sind Fremd-Beurteilungen und Vermutungen über die Motive anderer Personen, dem Gedanken-Lesen vorzuziehen (Du bist extra unpünktlich gekommen, um mich zu ärgern.).
- ▶ Methoden der gewaltfreien Kommunikation sind zur Konflikt-Klärung anzuwenden.

## 25. Lern- und kooperationsförderlich ist Konflikt-Fähigkeit:

Konflikte können sich in uns (intrapersonale oder intrapsychische Konflikte) oder zwischen uns (interpersonale, interpsychische oder Sozial-Konflikte) abspielen.

Häufig werden intrapsychische Konflikte (ein strenger Persönlichkeits-Anteil streitet sich mit einem gewährenden bis nachlässigen inneren Anteil) mehr oder weniger unbewusst nach außen verlagert (projiziert) und zu einem Sozial-Konflikt ausgeweitet („Du bist so streng zu mir.“).

Konflikt-Fähigkeit besteht in diesem Fall darin, dass man den Eigenanteil (hier die Strenge sich selbst gegenüber) in sich annehmen und bearbeiten kann (Rücknahme der Projektion).

Die meisten Konflikte beinhalten aufgrund ihrer Wechselseitigkeit intra- und interpsychische Aspekte.

Ein soziopsychischer Konflikt entsteht beispielsweise,

- wenn das in der Situation geforderte oder erforderliche Denken, Fühlen und Verhalten der beteiligten Person wegen starker Gefühls-Beteiligung derzeit nicht zur Verfügung steht,
- wenn Ethik und Handeln, Worte und Taten deutlich nicht zusammenpassen,
- wenn Wünsche und Bedürfnisse einer Person von den anderen Beteiligten weder erkannt noch gebilligt noch zugelassen noch befriedigt werden,
- wenn durch die Worte und Handlungen der einen Person andere Personen sich gestört, eingeschränkt, missachtet oder misshandelt fühlen,
- wenn Personen von Aktivitäten (Meinungs-Bildungen, Entscheidungen, Handlungen) ausgeschlossen werden, an denen sie beteiligt sein wollen,
- wenn Personen sich durch die Anforderungen an sie sich als über- oder unterfordert erleben.

Konflikt-Fähigkeit besteht in diesem Fall darin, aus der Position des Rechthabens und der Fakten in eine Position der Würdigung des unterschiedlichen Erlebens wegen der Unterschiedlichkeit der Sicht-Weisen zu wechseln: „Aha, so hörst/siehst/fühlst/erlebst/bewertest du das Ereignis. Ich hingegen habe diese Situation folgendermaßen erlebt, und zwar...“

Ich

Du

mein  
Anteil

dein  
Anteil

dein  
Anteil

mein  
Anteil



# These 26

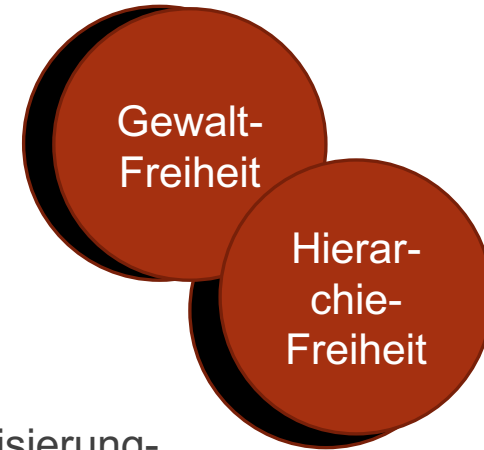
## 26. Lern- und kooperationsförderlich ist Gewalt-Freiheit:

Gewalt gegen Menschen erscheint in vielerlei Gewändern, z. B. als

- Gesetze, gesellschaftliche Normen, Regeln, Tabus oder Verbote und Gebote in Institutionen
- Körper-Strafe oder psychische Bestrafung in Form von Abwertung, Beleidigung, Beschimpfung und Gewalt-Androhung oder Vernachlässigung
- Ausschluss (Variante des Mobbing, planvolles Fernhalten von Entwicklungs-Angeboten)

Wer Gewalt anwendet, will häufig die bestehenden Hierarchien absichern oder strebt eine überlegene Position an. Anstreben von Überlegenheit ist oft verbunden mit der psychischen Persönlichkeits-Störung des Narzissmus. Das Dilemma von Enthierarchisierung-Bemühungen besteht darin, dass häufig Unterdrückungs-Muster (Täter) auf der einen Seite mit Unterwerfungs-Mustern (Opfer in Identifikation mit dem Aggressor) auf der anderen verstrickt sind. Gewaltfreie Kommunikation strebt eine Konflikt-Bearbeitung (Klärung und Lösung) ohne Sieger (Gewinner, Unterdrückende, Täter: Ich bin okay und du nicht.) und Besiegte (Verlierer, Unterworfenen, Opfer: Ich bin nicht okay, aber du bist okay.) an. Die Arbeit der Konflikt-Beteiligten besteht darin,

- aus Schuld-Zuschreibung für Konflikt-Situation (Du bist schuld, dass...) auszusteigen,
- Gefühls-Kontrolle zu gewinnen (zwar Gefühle fühlen, aber nicht in Handlungen gegen die beteiligte Person – z. B. schimpfend und schlagend – ausagieren)
- ihre Gefühle zu erkennen und zu benennen,
- gegebenenfalls zwischen echten und unechten Gefühlen (Ersatz- oder Schein-Gefühle, Gefühls-Überlagerungen) zu unterscheiden und zu den Echtgefühlen vorzudringen,
- Bedürfnisse hinter den Gefühlen zu erahnen (Könnte es sein, dass ich...)
- Echtbedürfnisse von Ersatz-Bedürfnissen zu unterscheiden und zu den Echtbedürfnissen zu gelangen,
- Bedürfnisse von ihren (bisherigen) Wegen (Strategien) zu ihrer Befriedigung (Befriedigung erlange ich nur dadurch, dass ich...)
- aus den Echtbedürfnissen Wünsche (nicht Forderungen) an die beteiligte Person abzuleiten
- im Hinblick auf Wunsch-Erfüllung zu verhandeln und Absprachen für künftiges Verhalten zu treffen
- den Einigungs-Prozess insgesamt zu reflektieren und den neuen Stand in der Sach- und Beziehungs-Entwicklung zu benennen (Rückmeldung zum Geschehen).





# Lernende lernen besser in lernenden Schul-Kollegien (LSK)

- Lernende Schul-Kollegien
- Integration durch Beteiligung
- Struktur und Kultur – individuell und institutionell
- Merkmale einer lernenden Schule
- Schritte zur lernenden Schule

- Die Vorbereitung der Lernenden auf lebensbegleitendes oder lebenslanges Weiterlernen wegen des voraussichtlich immer rascheren Wandels der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und beruflichen Anforderungen erfordert nicht nur anderen Lern-Inhalte und Lern-Formen im Sinne der Konzentration auf die gezielte Förderung von Schlüssel-Qualifikationen oder besser Basis-Kompetenzen wie Lern- und Sozial-Kompetenz, sondern auch eine Neuorientierung der Lehrenden in Richtung der eigenen kontinuierlichen lebensbegleitenden und kooperativen Kompetenz-Erweiterung, um für die Lernenden zu glaubwürdigen Modellen zu werden.  
Das lernende Kollegium der Lehrenden wird dementsprechend zur neuen Realität.
- In einem lernenden Schul-Kollegium gilt es, Routinen im Lehr-Lern-Prozess und Innovations-Projekte zur Veränderung des Lehr-Lern-Prozesses
  - einerseits voneinander zu trennen, um Konfusion zu vermeiden und das experimentelle Risiko bei Innovation zu minimieren,
  - andererseits miteinander zu verzahnen, um einen möglichst raschen Übergang erfolgreicher Innovation in Routine-Handeln zu fördern.

Prozess-Organisation  
der Routine



Projekt-Organisation  
der Innovation

- Durch praxisnahes, berufsbegleitendes Lernen geraten die Lehrenden/Lernbegleitenden nicht so leicht in die Falle der Erstarrung in Gewohnheiten. Sie sind als Lehrende und Lernende den lernenden und lehrenden (Konzept des Lernens durch Lehren) Schüler/-innen ein Modell, über das, wenn auch meist implizit (unbewusst) sehr wirksam gelernt wird.

Lehrende lehren und  
lernen



Lernende lernen und  
lehren

- Integrierend ist ein Organisations-Prozess dann zu nennen, wenn er eine **Beteiligung (Partizipation)** von Personen an Planungs-, Entscheidungs-, Handlungs- und Auswertungs-Prozessen ermöglicht, deren Ergebnisse sie betreffen. Damit ist Partizipation immer zugleich politisch, indem sie für eine Demokratisierung aller Gesellschafts-Bereiche eintritt.

## **Ziele dieses Beteiligungs-Prozesses sind**

- die selbstverantwortliche und zugleich gesamtverantwortliche Entscheidung und Handlung jeder Person im Hinblick auf die Verwirklichung ihrer Entwicklungs-Ziele unter Berücksichtigung der Entwicklungs-Ziele der Schule sowie
- die selbstverantwortliche und zugleich gesamtverantwortliche Mitbestimmung aller Personen in der Schule.
- Es geht darum, strukturelle und schulkulturelle Rahmen-Bedingungen herzustellen, in denen aktiv-experimentelles einzelnes und vor allem kooperatives Lernen optimal gefördert wird. Lernen wird dabei verstanden als selbstgesteuerte Verarbeitung von Informationen zu handlungsrelevantem Wissen verbunden mit psychomotorischem Training zur Entwicklung von Kompetenz für die Verwirklichung angestrebter oder gesellschaftlich sinnvoller bzw. notwendiger Handlungs-Ziele – national und global gesehen.
- Die reale Vielfalt der Lern-Interessen und Lern-Wege wird berücksichtigt durch eine entsprechende Vielfalt und Qualität
  - lernförderlich strukturierter Lern-Handlungs-Orte,
  - lernerleichternd aufbereiteter Informations-Materialien und
  - lernförderlicher Lern-Begleitung.
- Diese materiale und soziale Vielfalt und Qualität der aktionsorientierten und realitätsverbundenen Lern-Arrangements ermöglicht ein bedürfnisbefriedigendes und entwicklungsgerechtes individuelles und kooperatives Lernen.

## Struktur

Ergebnis-Qualität (WAS), Aktions-Rahmen, Kompetenz als Können

### Individuelle Struktur, z. B.

- Sozial- und Kommunikations-Kompetenz,
  - Lern-Kompetenz,
- Zeit und Gelegenheiten für Beteiligungs-Aktivitäten in der Organisation Schule,
  - Gesundheit und körperliche Mobilität (Barriere-Freiheit),
- seelisch-geistige Entwicklungs-Fähigkeit

### Struktur der Institution

- Organisation des Schul-Feldes einschließlich schriftlicher Festlegungen zu Beteiligungs-Rechten, Beteiligungs-Formen und Entscheidungs-Prozessen
- Kompetenz als Handlungs-Erlaubnis,
- Zugänglichkeit der Versammlungs-Orte und Informations-Medien,
- Beteiligten-Versammlungen mit Mitsprache-und Mitentscheidungs-Möglichkeiten,
- Projekt- und Arbeits-Gruppen zur Mitwirkung und Mitentscheidung

## Kultur

Prozess-Qualität (WIE), Selbst-Verständnis, Motivation, Kompetenz als Wollen

### Individuelle Kultur, z. B. Bereitschaft zu(r)

- Beteiligung am Gemeinschafts-Lern-Prozess
- kritischer (durch Wert-Kriterien geleiteten) Auswertung von Erfahrungen
  - permanenter Veränderung (lernen)
  - Krisen- und Konflikt-Klärung und -Lösung
- wechselseitiger Rückmeldung und Unterstützung

### Kultur der Institution

- Besprochenes, geklärtes, hinreichend übereinstimmendes Verständnis (Bild, Vision) unter Mitgliedern der Schule
- vom Zusammenarbeiten,
  - vom Partizipations-Engagement der Mitglieder und Leitenden,
  - von verbindlicher Einhaltung von Partizipations-Rechten und -Pflichten,
  - von Konsens- und Kompromiss-Bereitschaft verbunden mit einem konstruktiven Umgang mit Minderheiten-Positionen

- 1. Visions- und wertgeleitete Entwicklung:** Visionen werden miteinander (partizipativ) konkretisiert in Form
    - von Qualitäts-Kriterien für Denken, Kommunikation, Entscheiden und Handeln.
    - von Prozessen wirksamen und freudvollen individuellen Lernens,
    - von konstruktiver (Prozess-Qualität) und erfolgreicher (Ergebnis-Qualität) Zusammenarbeit in Lern-Teams,
    - von freudvollem und freundlichem Zusammenleben in der Schul-Gemeinschaft
  - 2. Lern-Bedürfnis-Orientierung:** Leitende, Funktions-Trägerinnen und Lehrende konzentrieren alle Kräfte auf die Befriedigung – als Differenzierung und Harmonisierung –
    - der zum Teil unterschiedlichen Lern- und Entwicklungs-Bedürfnisse der Lernenden im Zusammenhang des Klassen-Verbandes, der Schule, der Lehrpläne und Prüfungs-Anforderungen, der Familie, des Stadt-Teils, der Subkulturen und der allgemeinen politischen, kulturellen und gesetzlichen Rahmen-Bedingungen.
    - der allgemeinen und zum Teil auch speziellen Informations-, Bildungs-, Qualifizierungs-, Entscheidungs- und Kooperations-Prozesse, schwerpunktmäßig über schulinterne, praxisnahe, supervisorische Weiterbildung mit dem Ziel permanenten berufsbegleitenden partnerschaftlich-interkollegialen Lehrens und Lernens.
  - 3. Kurze und klare Kommunikations- und Entscheidungs-Wege:**

Dem Grundsatz der Bedürfnis-Orientierung entsprechend werden überflüssige Hierarchien und administrative Umständlichkeiten abgebaut.

Entscheidungs-Wege und Entscheidungs-Kriterien sind transparent und ermöglichen ein Höchstmaß an Partizipation (Teilhabe), Effektivität (Zielgerichtetheit) und Effizienz (Aufwandminimierung) die Hierarchie auf- und abwärts.
  - 4. Autonomisierung der Basis-Einheiten bei ständiger Koordination:** Durch Delegation von Kompetenzen und Ressourcen werden Schulen, Teil-Bereiche innerhalb der Schule und Arbeits-Teams autonomisiert, um im bedürfnisnahen Handeln die erwünschte spezifische Qualität zu realisieren.
- Zugleich werden Gremien zum verstetigten Erfahrungs-Austausch in und zwischen Schulen eingerichtet.

# Schritte zur lernenden Schule (SLS)

Die folgenden Schritte zur lernenden Schule sind nur grob in der Reihenfolge sortiert. In der realen Praxis kann sich eine abgeänderte Schritt-Folge ergeben. Erfolgversprechend ist, wenn alle Aspekte beachtet werden.

- **Schritt 1:** Wert-Haltungen offenlegen und öffnen
- Wert-Erkundung
- Bedeutung von Werten im Leben
- Sinn- und Wert-Orientierung 1
- Sinn- und Wert-Orientierung 2
- Ethik-Bildung
- **Schritt 2:** Entwicklung einer Synergie fördernden Vision
- Beispiel für eine Vision von Schul-Entwicklung 1
- Beispiel für eine Vision von Schul-Entwicklung 2
- **Schritt 3:** Lern- und Entwicklungs-Kultur beurteilen
- Beispiel: Kritik an der vorherrschenden Lehr-Lern-Kultur 1
- Beispiel: Kritik an der vorherrschenden Lehr-Lern-Kultur 2
- Kritik im Detail
- **Schritt 4:** Fühl-Denk-Modelle klären
- **Schritt 5:** Gemeinsame Entscheidungen herbeiführen
- **Schritt 6:** Von der Sollens- zur Dürfens-Kultur
- zu Schritt 6: Grafik zur Kultur
- **Schritt 7:** Visionen zu Missionen formen
- Lerntypenübergreifendes Lernen 1
- Lerntypenübergreifendes Lernen 2
- **Schritt 8:** In Gruppen Lehrender lernen lernen
- zu Schritt 8
- **Schritt 9:** Koordinieren, leiten und begleiten
- Einschätzung
- Entwicklungs-Begleitung 1
- Entwicklungs-Begleitung 2
- Entwicklungs-Begleitung 3
- **Schritt 10:** Neuangst und Lern-Widerstände durchschauen
- **Schritt 11:** Die normierende Kraft des Faktischen anerkennen
- **Schritt 12:** Gutes bewahren und Neues wagen
- **Schritt 13:** Das Positive fördern
- **Schritt 14:** Eingehen experimenteller Risiken belohnen
- **Schritt 15:** Ein konstruktive Fehler-Kultur schaffen
- **Schritt 16:** Nichtwissen und Fragen zulassen
- **Schritt 17:** Nutzbringend argumentieren
- **Schritt 18:** Entwicklungs-Sabotage nicht zulassen
- **Schritt 19:** Tarnaggressivität nicht dulden

# Schritt 1: Wert-Haltungen offenlegen und öffnen

- Wert-Haltungen zur Gestaltung von Zukunft wie zum Lehren und Lernen sollten untereinander offengelegt und im Interesse eines Werte-Konsenses geöffnet werden.

**Werte**, sich ausdrückend in gefühlsbegleiteten Einstellungen (Mentalisierung, Verwörterung) und Haltungen (Embodiment, Verkörperung), **formen im Hintergrund die Richtung des Denkens, Fühlens und Verhaltens**.

Diese Hintergründe sind meist unsichtbar und darum schwerer zu kommunizieren und zu verändern als das, was sich vordergründig an Verhalten (als Bewegung, Interaktion, Handlung und Sprache) abspielt.

**Die Bedingungen für die Möglichkeit einer dialogischen, gleichberechtigten, herrschaftsfreien Werte-Absprache sollten in Institutionen geschaffen werden, die einen kontinuierlichen Verbesserungs-Prozess initiieren wollen.**

Mitglieder der Institution verstehen sich in diesem Zusammenhang gleichsam als eine **Ethik-Kommission**.

Folgende Fragen sollten sich Personen in einer Innovation ermöglichenden Institution stellen, um zu Klärungen und bestenfalls zu Konsens bei Entscheidungen zu kommen:

- **Verhalte ich mich so, dass ich mir gut tue** und meine Persönlichkeits-Entwicklung als Selbst-Verwirklichung im Beruf fördere, ohne den anderen in der Institution zu schaden, und dass ich anderen in der Schule oder der Schule insgesamt gut tue und nütze, ohne mir selbst zu schaden?
- **Von welchen Einstellungen und Haltungen** zu mir, zu anderen Menschen und zur Mitwelt **wird mein** guttuendes, nützliches oder schädigendes **Verhalten geleitet?**  
Was ist also das **Wert-Muster, die Werte-Hierarchie** hinter diesen bestimmten Verhaltens-Weisen?
- Ist das mein eigenes, kritisch hinterfragtes und auf Nützlichkeit experimentell überprüftes Wert-Muster oder habe ich diese Einstellungen und Haltungen ungeprüft aus meinem Herkunftssystem als Einschärfung von Vater und Mutter oder anderen Autoritäten, z. B. von früheren Lehrern oder Hochschul-Lehrenden oder als Trotz und Rebellion gegen diese Personen übernommen?  
Bin ich also autonom oder nur intergenerativer Weitergeber von (möglicherweise überholten) Normen und Moral-Vorstellungen, durch die ich mich und andere in unserer individuellen und gemeinsamen Entwicklung beschränke?
- Schaffe ich es, die Werte anderer Personen – insbesondere die von meinen Haupt-Werten abweichenden Werte - respektvoll und nutzbringend argumentierend (siehe Schritt 17) zu hinterfragen?

Einstellung  
Haltung

Kreis-  
lauf

Verhalten



Zukunftsfähigkeit der Lernenden

Was beibehalten?

Was loslassen?

Was neu machen?

Arbeits-Zufriedenheit der Lehrenden

- **Vergangenheit ist vorbei. Tatsachen sind meist veränderbar.**  
Was und wie sollten Lernende lernen, um mit ihren besonderen Begabungen und Potenzialen aktiv an der Gestaltung einer lebenswerten Zukunft teilhaben zu können?
- **Berufs-Alltag ist eine individuelle und soziale Konstruktion:**  
Was sollte ich und sollten wir im Denken, Fühlen, Kommunizieren und Gestalten in dieser Bildungs-Einrichtung zur Förderung von Alltags-Bewältigung und Zukunfts-Kompetenz bei den Lernenden
  - beibehalten und mehren, weil es sich bewährt hat,
  - äußerlich aufgeben, abschaffen und innerlich loslassen, weil es sich als nicht zielführend erwiesen hat, und
  - neu in Angriff nehmen und laufend experimentell verbessern, weil es möglicherweise oder sogar wahrscheinlich zur Ziel-Verwirklichung beiträgt, so dass wir freudig zur Arbeit gehen, uns auf die anstehenden Aufgaben und die Kooperation freuen, und befriedigt nach getaner Arbeit unsere Müße genießen können?
- **Wir brauchen zum Lernen Unterschiede, die einen Unterschied machen:**  
Woran merke ich, dass ich einen guten Tag in der Schule hatte?  
Was lief an diesem Tag in mir und im Kontakt mit anderen anders, als wenn ich einen schlechten Tag hatte?
- **Man kann nicht nicht Modell für andere sein:**  
Was könnten die Lernenden an Positivem und Nachahmenswertem aus meinen Einstellungen und Verhaltens-Weisen übernehmen?
- **Bildung ist Synthese von Handeln und Wissen:**  
In welchen Lebens-Bereichen handle ich warum wieder besseres Wissen?

# Bedeutung von Werten im Leben

	<i>Welche Bedeutung haben folgende Werte in meinem Leben?</i>	groß	mittel	klein	keine
1	Möglichst viel situationsgerechte innere und äußere <b>Wahl- und Entscheidungs- Freiheit</b> (wenig angstvolles, eingeengtes, neurotisches, fixiertes, starres, resignatives, gestörtes und verstörtes, veraltetes, unpassendes, festgefahreneres Denken, Fühlen und Verhalten)				
2	<b>Gefühls-Reichtum bei Gefühls-Souveränität</b> einschließlich situationsgerechter Gefühls-Ausdrucks-Kontrolle und konstruktiver Angst-Bewältigung bei gleichzeitiger Fülle, Differenziertheit und Spontaneität des echten Gefühls-Erlebens				
3	<b>Leib-Empfindungs-, Werte-, Gefühls-Bewusstheit</b> (Was spüre ich? Welche Gefühls-Mischung wirkt gegenwärtig in mir? Was ist gut für mich? Was ist heilsam und nützlich? Was will ich tun? Wohin will ich? Was ist schädlich für mich? Was will ich lassen? Wovon will ich weg?)				
4	<b>Bedürfnis-Bewusstheit</b> als Bedürfnis-Artikulation (Was genau brauche ich? Was wünsche ich mir?) und Idee zur Bedürfnis-Befriedigung (Tun und andere darum bitten, gemeinsam zu tun, was einem gut tut, wenn es sich um ein Sozial-Bedürfnis handelt.)				
5	<b>Freundliche Achtsamkeit</b> nach innen und außen einschließlich Wirkungs-Bewusstheit als Fähigkeit einzuschätzen (durch einfühlsamen Perspektiv-Wechsel zu erahnen), wie ich wahrscheinlich in einer Situation auf andere Personen wirke.				
6	<b>Realistisch-konstruktive Selbst-Einschätzung</b> auf Basis von Rückmelde- und Kritik-Offenheit, verbunden mit Selbst-Wirksamkeit (Einschätzung von momentanen Handlungs-Grenzen und Ausschöpfung der vorhandenen Handlungs-Möglichkeiten)				
7	<b>Situations-Offenheit</b> mit Überwindung der Lern- und Neu-Angst, mit Lern-Freude und Veränderungs-Akzeptanz (Bewusstsein, was zum Besseren hin zu ändern ist, verbunden mit der selbstverantwortlichen Bereitschaft, es einzeln oder kooperativ zu ändern)				
8	<b>Selbst-Wahrnehmungs- und Selbst-Ausdrucks-Fähigkeit</b> (Selbst-Ehrlichkeit, Echtheit, Offenheit, Vollständigkeit und Stimmigkeit von Denken und Erkenntnis, Fühlen als Empfinden, Gefühl und Emotion, Sprechen einschließlich Gestik und Mimik und Handeln)				
9	<b>Lebens-Vertrauen</b> mit Zuversicht, Freundlichkeit (sich selbst und anderen gegenüber), Herzlichkeit und Seelen-Raum-Öffnung (transpersonales Bewusstsein, spirituelle Resonanz, Herz-Öffnung, Herzens-Weisheit, Öffnung für Allverbundenheit)				
10	<b>Begeisterung</b> mit Lebens-Freude, Engagement für eine enkeltaugliche Zukunft, Daseins-Annahme und Liebes-Fähigkeit (Selbst-Akzeptanz, Selbst-Wertschätzung, Selbst-Liebe und Fremd-Liebe)				
11	<b>Beziehungs-Fähigkeit</b> als Partnerschaftlichkeit, Selbst- und Sozial-Verantwortung und kritischer, Autonomie behauptender Zugehörigkeit (Erfüllung sozialer Resonanz-Sehnsucht im freundschaftlichen und gleichberechtigten Sinn)				
12	Kreative Erzeugung von <b>Lebens-Sinn</b> und Streben nach Wert-Verwirklichung, Gelingen und Erfüllung (Erkennen der Lebens-Aufgabe, Entwicklung der Talente, Bereicherung des Seins)				
13	<b>Streben nach Weisheit</b> als Erwerb von Bildung, Einsicht, Umsicht, Erkenntnis, Verständnis, Demut und Nachsicht (Vergebung, Milde, Welt-Sicht und Weit-Sicht, Ruhe und Tiefe)				
14	<b>Annahme der existenziellen Tatsachen</b> von Isolation, Freiheit, Sinnlosigkeit und Tod und der existenziellen Aufgabe permanenter Balance zwischen Autonomie (Freiheit) und Interdependenz (Geborgenheit).				

# Sinn- und Wert-Orientierung 1

	Bereich	Pol 1	eher	unklar	eher	Pol 2
1	<b>Selbstreflexion:</b> Was schaue ich von mir an? Was vermeide ich, von mir anzuschauen?	<b>Bereitschaft und Fähigkeit:</b> Ich schaue kritisch-wohlwollend auf mich, auf meine Stärken und Schwächen, meine Licht- und Schatten-Seiten.				<b>Bereitschafts-Mangel und Unfähigkeit:</b> Ich kann und will nicht auf mich achten. Mich zu beobachten und zu durchschauen macht mir eher Angst als Freude.
2	<b>Identitäts-Suche:</b> Wer bin ich? Bin ich mir auf der Spur?	<b>Interesse:</b> Ich werde mir darüber klar, was ich in diesem Leben will und wer ich in diesem Leben für mich selbst und andere bin.				<b>Desinteresse:</b> Wer ich bin und was ich in meinem Leben will, interessiert mich wenig. Ich lebe einfach in den Tag hinein.
3	<b>Ich-Bewusstsein:</b> Kenne ich mich? Was kenne ich von mir?	<b>Erforschung:</b> Ich erkunde und erforsche mich gern, um mir selbst vertrauter zu werden.				<b>Vermeidung:</b> Ich möchte nichts von mir kennenlernen und mache meist einen Bogen um mich.
4	<b>Entwicklungs-Orientierung:</b> Welche Ziele/Pläne verfolge ich in und mit meinem Leben?	<b>Aktivität:</b> Ich kläre für mich regelmäßig, was ich im Leben und vom Leben will.				<b>Passivität:</b> Ich lebe ohne Ziele und Absicht in den Tag hinein.
5	<b>Authentizität:</b> Verwirkliche ich mein ureigenes, besonderes Leben, meine Visionen und Talente?	<b>Authentisches Dasein:</b> Ich lebe in Übereinstimmung mit meinem wahrhaftigen Wollen und erlebe mich oft als echt und stimmig.				<b>Konventionelle Lebens-Führung:</b> Ich lebe das Leben, das Eltern, Tradition und Gesellschaft von mir erwarten.
6	<b>Verantwortlichkeit:</b> Wofür übernehme ich in meinem Leben die Verantwortung und werde ich initiativ und wofür nicht?	<b>Individuell und sozial verantwortlich:</b> Ich übernehme Verantwortung für mein Denken, Fühlen und Handeln in Hinblick auf mich selbst, die Mitwelt und die Zukunft.				<b>Egozentrisch und anomisch (wert-und verantwortungsverneinend):</b> Ich übernehme weder Verantwortung für mich selbst und mein Wohlergehen noch für irgendetwas oder irgendwen sonst auf der Welt.
7	<b>Selbst-Verwirklichung:</b> Wofür nehme ich mir Zeit und nutze ich meine Lebens-Energie?	<b>selbstgestaltend:</b> Ich achte darauf, vorwiegend das zu tun, was ich wirklich will, wohinter ich mit Kopf, Herz, Bauch und Hand stehen kann.				<b>normangepasst:</b> Ich tue das, was getan werden muss und was man (z. B. die Gesellschaft, das Gesetz, die Religion, die Regierung, die Familie) von mir verlangt.

8	<b>Erkennen des Unterschieds von echter Bedürfnis-Befriedigung und Ersatz-Befriedigung:</b> Brauche ich das wirklich, was ich zu brauchen glaube? Was bräuchte ich stattdessen?	<b>Bereitschaft und Fähigkeit:</b> Konsumbewusst und konsumkritisch bevorzuge ich die direkten, unmittelbaren Beziehungs-Werte gegenüber sachwertorientierten Konsum-Wert-Versprechen als Beziehungs-Ersatz.		<b>Bereitschafts-Mangel und Unfähigkeit:</b> Ich nehme die Konsum-Wert-Versprechen für bare Münze und verhalte mich konsumfreudig, indem ich mir Sach-Werte aneigne und diese horte oder verbrauche.
9	<b>Lebens-Gestaltung und Lebens-Auswertung:</b> Achte ich vorwiegend auf das Neue und Gute im Leben?	<b>Fokussierung auf Sinnhaftigkeit:</b> Ich achte darauf, mehr von dem zu tun, was mir und anderen gut tut und was mir als wertvoll erscheint.		<b>Zulassen von Sinnlosigkeit:</b> Ich lebe in den Tag hinein. Ob etwas sinnvoll oder sinnlos ist von dem, was ich tue, ist für mich meist keine Frage
10	<b>Wert-Erfahrung:</b> Beachte ich, was mir im Leben wichtig und wertvoll ist?	<b>Aufmerksam:</b> Meine Aufmerksamkeit richte ich auf das Wertvolle in meinem Leben und strebe hinreichend oft dessen Verwirklichung an.		<b>Unaufmerksam:</b> Was mir im Leben etwas wert ist, habe ich noch nicht bedacht. Darum habe ich kaum ein bewusstes Wert-Gefühl.
11	<b>Wert-Konstruktion:</b> Weiß ich, wofür ich lebe und Sorge ich mich um dessen Verwirklichung?	<b>Realisierung:</b> Gewohnheitsmäßig unterscheide ich wertschaffendes und wertzerstörendes Tun im Alltag.		<b>Ignoranz:</b> Ich weiß nicht, wie ich tragende Werte in mein Leben bringen kann, und deshalb interessiert es mich auch nicht besonders. .
12	<b>Wert-Hierarchie:</b> Erkenne ich, welche Werte mir eher viel und welche mir eher weniger bedeuten?	<b>Entschiedenheit:</b> Ich kann in den meisten Situationen tragende Entscheidungen auf Grundlage geklärter Wertbedeutungen treffen.		<b>Unentschiedenheit:</b> Häufig bin ich in Situationen verwirrt, bleibe unentschieden oder entscheide mich falsch, weil meine Werte unsortiert sind.
13	<b>Sinn-Konstruktion:</b> Wofür lebe ich eigentlich?	<b>Fähigkeit:</b> Ich weiß, wie ich Sinn in meinem Leben erschaffen kann und setze mich aktiv für Sinn-Gestaltung ein.		<b>Unfähigkeit:</b> Ob mein Leben sinnerfüllt ist oder nicht ist mir egal und ich habe auch keine Idee von Sinn-Gestaltung.
14	<b>Sinn-Fragen und Spiritualität:</b> Was liegt jenseits des Wissens, des Bekannten und Erforschten?	<b>Interesse:</b> Ich beschäftige mich mit Fragen an den Grenzen sowie jenseits der Grenzen des Wissens und traditioneller Wissenschaft, weil sie den Geist berühren.		<b>Desinteresse:</b> Fragen, die das derzeitige nützliche Alltags-Wissen übersteigen und in den Bereich der Spekulation verweisen, interessieren mich nicht sonderlich.

***Ethikkoordination ist ein Prozess, in dem individuelle Entscheidungsfreiheit und gemeinschaftliche Verantwortungsbereitschaft erweitert werden durch***

- ***Wert-Transparenz:*** An Entwicklungsprozessen beteiligte Personen sind bereit und sensibilisieren sich dafür, ihre offiziellen (postulierten und kodifizierten) und heimlichen (handlungsimmanenten, praktizierten) Werte und Interessenpositionen sowie ihre Bewertungskriterien offenzulegen.
- ***Wert-Abstimmung:*** Beteiligte sind bereit, ihre Wertkonzepte einander anzunähern.
- ***Wert-Kritik:*** Gemeinsame Kriterien werden entwickelt, um Wertvolles von Überholtem und Wertlosem unterscheiden zu können.
- ***Wert-Differenzierung:*** Eine situations- und personenbezogene Flexibilität der Wertkonzepte wird gemäß den sich wandelnden Kontextbedingungen der jeweiligen Praxissituation gefördert.
- ***Wert-Integration:*** Bei der Wertverwirklichung wird darauf geachtet, dass Bewusstsein, Gefühlsdeutung und Handeln möglichst stimmig (widerspruchsfrei) miteinander verbunden sind.
- ***Wert-Transformation:*** Das gemeinsame System der Wertannahmen wird anhand neu hinzugenommener Bewertungskriterien (Nützlichkeit, Ästhetik) überprüft und gegebenenfalls modifiziert.
- ***Wert-Erhaltung:*** Beteiligte sind bereit und in der Lage, als wertvoll erkannte soziale, politische, kulturelle und natürliche Bedingungen gegen Missbrauch und Zerstörung zu verteidigen.
- ***Wert-Verwirklichung:*** Beteiligte sind bereit und in der Lage, die Spannung zwischen normativer Wirklichkeit und normativer Vision kreativ zu nutzen, um wertverhindernde Strukturen und Bedingungen zu überwinden und neue Werte zu schaffen.

# Schritt 2: Entwicklung einer Synergie fördernden Vision

Gemeinsam entwickeln die Lehrenden eine Vision, in der eine synergetische, eine sich wechselseitig ergänzende Kooperation beachtet wird, so dass der Leistungs-Vorteil eines Lehr-Teams, eine Übersummativität (das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile) erreicht werden kann.

- Grundlagen des System-Denkens gilt es zu entwickeln (Menschen in Begriffen ihrer Interaktion sehen, nicht in Begriffen individuellen Verhaltens)
  - Dazu sollen System-Regeln benannt und ggf. revidiert werden: „Nach welchen (geheimen) Prinzipien arbeiten wir gegenwärtig zusammen?“
  - Institutionelle Kontexte werden einbezogen und die Koevolution (Entwicklung zusammengehöriger Bereiche) wird beachtet.
  - Motivation wird durch inhaltliche und soziale Bedeutsamkeit der Aufgaben anstelle durch Anreiz-Systeme erreicht.
- Synergie (Leistungs-Vorteile durch gezielte Kooperation) braucht gemeinsame starke Überzeugungen: Es gilt, attraktive Entwicklungs-Ziele für Lernen, Lehren und Lernbegleitung in der Schule in den Blick zu nehmen.
- Damit eng verbunden sollte eine visionsgeleitete Verbindung von Lehrenden und Schule hergestellt werden. Dies könnte dadurch gelingen, dass jede Lehr-Person ihren eigenen einzigartigen Beitrag zum Ganzen vor dem Hintergrund des Verständnisses der erforderlichen Lern- und Handlungs-Prozesse in Richtung auf die Entwicklungs-Ziele erkennt.
- Sinnvoll ist es, in Begriffen einer wünschenswerten persönlichen Zukunft als einzelne Lehrende zu denken, die in möglichst enger Beziehung zur wünschenswerten Zukunft der Schule steht.
- Für Kooperations-Koordination im Kollegium und für finanzielle und organisatorische Unterstützung von Seiten der Aufsichts-Behörden sollten die Qualitäts-Kriterien für die Innovation der Lern-Prozesse (Sozialkompetenz und Lernkompetenz) und Lern-Ergebnisse (Prüfungen) abgestimmt werden.

individuelle  
Verwirk-  
lichung im  
Beruf

Vision =  
Soll-  
Zustand

konkrete  
Utopie des  
Schul-  
Lernens

Lern-  
Prozesse

Qualitäts-  
Kriterien  
für

Lern-  
Ergebnisse

Mit seinem **Konzept des Integrativen Lernens** konkretisiert der Autor **P. Kline** (Das alltägliche Genie - oder: Wie man sich in das Lernen (neu) verlieben kann, Paderborn 1995) den suggestopädischen Ansatz von **Lozanov** und ergänzt ihn durch Konzepte des Neurolinguistischen Programmierens (NLP) und **H. Gardners** Konzept der multiplen Intelligenzen.

Ich stelle Essentials seines Buches dar, um die Richtung einer **Reform von Bildung für eine lernende Gesellschaft** zu verdeutlichen.

## **Kline umreißt seine pädagogische Vision und Programmatik wie folgt:**

- „Es gibt keine sicherere Quelle von Wohlstand und neuen Möglichkeiten als einen wohlentwickelten menschlichen Geist ... Wohlstand und neue Möglichkeiten lassen sich nicht sicherer zu Grabe tragen als durch einen Geist, der von den Geschwüren des Vorurteils und eines beschränkten Blickfeldes gefesselt ist.“ (S. 381)  
„Jede Gesellschaft, die von der Annahme ausgeht, dass bestimmte Menschen-Gruppen von Natur aus besser als andere sind, ob aufgrund von Alter oder beliebiger anderer Attribute, verdammt sich selbst dazu, weniger zu sein, als sie sein könnte.“ (S. 381)
- „Unseren Kindern zu helfen und sie zu ermutigen, eine eigene Vision zu finden, ist eines der größten Geschenke. Denn es kann keine machtvollere Kraft zur Strukturierung und Ordnung eines Lebens geben.“ (S. 183)
- „Wir müssen Kindern helfen, ihre kreativen Reaktionen mit dem Erwerb von Wissen und Disziplin zu verbinden, damit sie die Magie ihrer Visionen lebendig halten können, während sie die Werkzeuge erwerben, die sie brauchen, um die Welt der Erwachsenen zu meistern.“ (S. 30)
- „Der Schlüssel zur Erziehung ist, das Lehren auf das Wesen unseres natürlichen Lernens abzustimmen.“ (S. 32)
- „Integratives Lernen ist nicht nur einfach eine Methode oder ein System, es ist auch eine Philosophie, Eltern oder Lehrer dazu anzuleiten, stets im Glauben daran zu handeln, dass alle Menschen unbegrenzt lernfähig sind, wenn sie nur die richtigen Gelegenheiten zum Lernen bekommen.“ (S. 97)

- ▶ „Das Selbst-Bild eines Kindes und die Erfolgs-Erwartung kann und sollte im Klassen-Zimmer entwickelt und verbessert werden.“ (S. 52)
- ▶ „Alles Lehren ... sollte bei gleichzeitiger Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten den Glauben des Lernenden an seine ihm innewohnende Fähigkeit, zu lernen und erfolgreich zu sein, fördern und stärken.“ (S. 53)
- ▶ „Sobald wir alle unser Zuhause und unsere Schulen zu Orten gemacht haben, an denen der menschliche Geist aufblühen kann, werden wir in der Lage sein, auch andere Dinge in Angriff zu nehmen, wie etwa den Aufbau
  - ▶ eines Wirtschafts-Systems, von dem jeder profitiert,
  - ▶ einer Technologie, die die Qualität allen Lebens auf dem Planeten erhöht, und
  - ▶ eines Regierungs-System, das jede Kultur der Erde respektiert und das Beste ihrer Lebens-Weise für sich nutzt.Bis wir diese Ziele erreicht haben, haben wir kein Recht auf das Gefühl, unser Lehren und Lernen seien unseren Bedürfnissen angemessen.“ (S. 382)
- ▶ „Schüler, die das Integrative Lernen beherrschen, sollten zuallererst einmal Spaß am Lernen haben. Sie sollten in allen Situationen frisch und frei denken können und aus Erfahrung geschickt dabei sein, relevante Fragen zu stellen, wenn sie sich neuen Situationen gegenübersehen, in der Lage, die Antworten auf diese Fragen mühelos mit Wissen, das sie sich bereits angeeignet haben, zu verschmelzen. Sie sollten ihre persönlichen Strategien für Problem-Lösung und Kreativität entwickelt haben. Der Lern-Prozess sollte ihnen in Fleisch und Blut übergegangen sein, so dass er ohne Ansehen der Situation immer in einer Richtung weist, die den Bedürfnissen und Interessen des Schülers dient. Schließlich sollten sie sich der Aufgabe verschrieben haben, einen bedeutenden Beitrag zu ihrer Welt zu leisten.“ (S. 414)



# Schritt 3: Lern- und Entwicklungs-Kultur beurteilen

Im nächsten Schritt geht es darum, die Lern- und Entwicklungs-Kultur der Schule anhand **geeigneter Qualitäts-Kriterien** zu beurteilen.

Vor dem Hintergrund der aus der Vision formulierten Ziel-Vorstellungen für Schul-Entwicklung wird die Lern- und Entwicklungs-Kultur der Schule beurteilt:

- Es geht darum, sowohl lern- und kooperationsförderliche als auch lern- und kooperationshinderliche Konzepte und Bedingungen im Schul-Kollegium und in den Klassen zu erkennen.
- Zur Ergänzung des bisherigen Lehr-Lern-Vorgehens sollten lern- und kooperationsförderliche Konzepte und Bedingungen aus anderen vergleichbaren Bildungs-Einrichtungen (Benchmarking), aus vergleichbaren Berufs-Bereichen (z. B. Psychotherapie, Beratung, Coaching) und aus Forschungs-Einrichtungen (Stand der Wissenschaft) erkundet und passend einbezogen werden.
- Das Interesse aller Beteiligten am kooperativen Gelingen von Innovations-Experimenten ist zu fördern als Bereitschaft und Fähigkeit zur Verantwortung, zur Umsicht sowie zur kontinuierlichen Verbesserung auf Basis von transparentem und geteiltem Qualitäts-Bewusstsein für Prozesse und Ergebnisse.
- Lern-Barrieren im Kollegium sind eigenverantwortlich durch Selbst-Hinterfragung abzubauen, und zwar
  - logische Barrieren (Warum lerne ich dies? Wozu ist das gut? Welche Bedeutung hat die Information?)
  - ethische Barrieren (Entspricht die Aufgabe meinen Wert-Vorstellungen und umgekehrt?)
  - emotionale Barrieren (Loslassen der Neu- und Lern-Angst, Schutz-Strategien und Vermeidungen überwinden und statt dessen Sinnhaftigkeit und Begeisterung einladen)
  - soziale Barrieren (Mit anderen – auch über Ängste – reden. Positive Beziehungen schaffen und aufrechterhalten.)
- Einzel- wie die Gesamt-Entwicklung förderliche Kompetenzen erwerben oder ausbauen.
- Achtsam experimentell und ganzheitlich (mit Körper, Intellekt, Emotionen und Blick auf das Ganze) vorgehen.

Soll-Zustand

Entwicklung aus Diskrepanz-Erkennnis

Ist-Zustand

# Beispiel: Kritik an der vorherrschenden Lehr-Lern-Kultur 1

Einseitige Ausbildung fachlicher Kompetenzen und Vernachlässigung der Persönlichkeits-Entwicklung

Zusammenhangs-, kontext-, handlungs- und erlebens-unabhängige Präsentation von Begriffen

Strukturen der Lehrender werden aufgezwungen anstelle der Unterstützung Lernender zu Selbst-Strukturierung

Hervorhebung von Fehlern und Schwächen und lernhindernder Umgang damit als Vergabe von Möglichkeiten, daraus zu lernen

Nichtbeachtung des Leibes und der Gefühle und Bedürfnisse für wirksames Lernen

Anpassungsförderndes Erziehungs-Verständnis verbunden mit Überengagement Lehrender bei Grenz-Setzungen

Unwirksames Lern-Klima von Freundlosigkeit, Begeisterungs-Mangel und Versagens-Ängsten

Falsche Funktionen der Lehrenden als Stoff-Vermittelnde anstelle von flexiblen Dramaturgen in szenisch-dialogischen Lern-Arrangements

Unterschwellig negative Einstellung vieler Lehrender zum Lernen und zu den Lern-Inhalten

Unkreative Orientierung an Konformität, Anpassung, Mittelmaß und festen Stoff-Zeit-Plänen

Orientierung des Unterrichts auf kognitiv reduziertes Bild menschlichen Lernens und eingengtes Intelligenz-Verständnis

Mangelhafte Vorbereitung auf Denk-, Lern-, Kommunikations- und Kooperations-Fähigkeit

Kaum entwickelte Fähigkeit der Lernenden, jede (Begegnungs-) Situation als Lern-Chance zu nutzen

Konkurrenz und Angst durch destruktive vergleichende Lern-Kontrollen und unzureichende Kooperations-Förderung

Negative Einstellung vieler Lehrender zur Arbeit, die als Zwang und Entfremdung erfahren wurde

# Beispiel: Kritik an der vorherrschenden Lehr-Lern-Kultur 2

Überbetonung von Einzel-Lernen bei Vernachlässigung von interaktiven-Lernformen

Überbetonung von visuellen und auditiven Lern-Weisen bei Vernachlässigung psychomotorischen und präverbal-bildhaften Lernens

Mangelhafte Begründung der Bildungs-Qualität und Praxis-Bedeutung der Lern-Inhalte und Lern-Ziele

Überbetonung der Ergebnis-Qualität bei Vernachlässigung der Prozess-Qualität und der Weg-Ziel-Übereinstimmung

Der als Form von Berufs-Krankheit anzusehende wenig bewusste Drang vieler Lehrender, Lern-Prozesse unwirksam zu gestalten, um ihre Kompetenz-Verlust-Ängste (Schüler werden besser als ich) zu unterdrücken

Unterschätzung der Bedeutung des konstruktiven Selbst-Umgang und der Ausbildung gedanklicher Muster für Lernen und Kreativität

Mangel an lernanthropologischen Konzepten und Ideen, die den Aufbau von Verbindungen zwischen Ideen und Erfahrungen unterstützen als Mentalisierung (Verwörterung) und Embodiment (Verkörperung)

Überwiegen negativer Kritik, einschränkender Regularien und Aufforderungen zu destruktivem Selbst-Umgang

Tendenz der unterrichtlichen Interaktionen zu kurzen und einseitigen Frage-Antwort-Austausch-Sequenzen ohne vollständigen Selbst-Ausdruck und aktives Zuhören, wodurch sich autonome Gedanken-Gebilde entwickeln könnten

Mangel an Selbst-Einschätzung des Neuen und Guten, an Selbst-Unterstützung, Anerkennung und Wertschätzung des Positiven zur Förderung der Selbst-Wirksamkeit

Mangel an Selbst-Erkundung Lehrender zur Analogisierung von Lehr-Lern-Prozessen: Lernenden ein konstruktives Modell für wirksam- freudvolles Lernen sein

- 1 bis 4
- 5
- 6 bis 9
- 10 bis 12
- 13 und 14
- 15 und 16
- 17 und 18
- 19
- 20 bis 22
- 23 und 24
- 25 und 26
- 27

## 1. Einseitige Ausbildung fachlicher Kompetenzen:

„Wir dürfen die Persönlichkeits-Entwicklung des Kindes nicht der Entwicklung einer bestimmten Fertigkeit oder überlegenen geistigen Leistungs-Fähigkeit opfern.“ (S. 40)

## 2. Ein Lern-Klima voller Freudlosigkeit und Versagens-Ängsten:

„ ... eigentlich ist es nur schwer einzusehen, warum jemand Wissen in einer Atmosphäre vermitteln wollte, die nicht von positiver Emotion verstärkt wird. Es ist einfach zu ineffizient.“ (S. 117)

„Es ist einfach nicht wahr, dass Kinder am besten in einer Umgebung lernen, in der ihnen andauernd Steine in den Weg gelegt und in der sie ständig Stress ausgesetzt werden.“ (S. 147)

„Vor allem muss die Angst aus dem Klassenzimmer verbannt, durch Hoffnung und eine sich ständig selbst verstärkende Erfahrung von Erfolg und Selbstwert ersetzt werden.“ (S. 53)

## 3. Die Hervorhebung von Fehlern und Schwächen und der lernhindernde Umgang mit ihnen oder die Vergabe von Möglichkeiten der kreativen Wendung von Fehlern und Mängeln:

„Tadel, wie gut die Absicht dahinter auch immer sein mag, ist nie so förderlich und produktiv wie positive, geduldige Ermutigung.“ (S. 43)

„ ... Lozanov (legte) so viel Nachdruck darauf, die Angst aus dem Klassenzimmer zu verbannen, indem zu jeder Zeit eine positive, suggestive Atmosphäre aufrechterhalten und mit Fehlern in einer nicht-bedrohenden Art und Weise umgegangen wird.“ (S. 119)

„Jede Schwierigkeit, der wir uns gegenübersehen, jeder Augenblick der Erfahrung, der weniger als ideal ist, weist auf eine Gelegenheit für neue Entwicklungen oder Erfindungen - vielleicht sogar auf die Erschließung völlig neuer, nie zuvor für möglich gehaltener Betätigungsfelder.“ (S. 355)

## 4. Die wenig entwickelte Fähigkeit der Erwachsenen, jede (Begegnungs-) Situation als Lern-Chance zu nutzen, wie es die Kleinkinder einst konnten:

„Auf gegenseitigem Austausch beruhendes Lernen fällt Menschen, die es nicht gewöhnt sind, immer und überall von jedem zu lernen, nicht leicht. Denn wenn wir den ersten großen Begeisterungstaumel der Kindheit vergessen haben, wird das Lernen selbst zu einer erlernten Fertigkeit. Wann immer Sie das Gefühl haben, dass Sie von den Menschen, mit denen Sie zusammen sind, oder von der Situation, in der Sie sich befinden, nichts lernen, wird es Zeit, dass Sie wieder zu Ihren ganz persönlichen Quellen, die Sie zur Entwicklung neuer Lernfertigkeiten inspirieren, zurückkehren ... “ (S. 382)

## 5. Orientierung an Konformität, Mittelmaß und festen Stoff-Zeit-Plänen:

„ ... der durchschnittliche Lerner ist ein Mythos ... Gelegentlich kommt es vielleicht vor, dass der natürliche Lernstil eines Schülers zu den Klassen-Aktivitäten passt, aber solange Lehrer starr und steif an einem vorgesetzten Plan festhalten, wird dies nur ab und zu, und wenn, dann zufällig, der Fall sein. Manchmal fällt das spezifische Interesse eines Schülers mit dem gerade behandelten Thema zusammen, aber auch das ist weitgehend eine Sache des Zufalls.“ (S. 46)

„Die Art Schulsystem, die wir über Generationen hatten, war dafür konzipiert, Menschen in Reihe zu schalten, nicht dafür, unabhängiges Denken zu fördern.“ (S. 145)

„Sobald wir uns von der irrigen Vorstellung darüber freigemacht haben, wer wir sein sollten, sind wir besser darauf vorbereitet, wer wir sind.“ (S. 281)

„Die meisten von uns verfügen über individuelle Ansätze zur Problemlösung, die uns von allen, die das Problem anders lösen würden, unterscheiden.“ (S. 361)

„Kindern dabei helfen, sich ihre Chancen vor Augen zu führen, die Welt um ihre Einzigartigkeit zu bereichern, ist das wertvollste Geschenk, das Sie ihnen anzubieten haben.“ (S. 283)

„Der Lernprozess besteht aus drei Komponenten: Input, Synthese und Output ... Synthese findet statt, wenn ein Schüler den neuen Input mit seinen bisherigen Erfahrungen abgleicht und dabei eine funktionsfähige Beziehung zwischen beiden Komponenten herstellt. Da das neue Wissen in Kontakt mit bereits Gelerntem kommt, findet eine wechselseitige Transformation statt. Deshalb sehen keine zwei Menschen das gleiche Ereignis auf die gleiche Weise.“ (S. 401f)

„Deshalb sollte jede Stunde so geplant werden, dass die Schüler ihren persönlichen Stil der Integration neuen Wissens gegenseitig erforschen und miteinander vergleichen können. Das bedeutet, denken zu lernen, und kritisches Denken sollte nicht nur in die Lage versetzen, Lücken in der Begründung aufzudecken, sondern auch, den Wert eines vom eigenen Denken verschiedenen Denkens zu erkennen. Denn den Wert einer neuen Struktur zu beschreiben und anzuerkennen, ist eine so wichtige Funktion kritischen Bewusstseins wie die Aufdeckung von Schwachstellen eines unangemessenen Strukturierungs- und Begründungs-Prozesses.“ (S. 407)

„Die Schüler sollten ... ihre persönliche Beziehung zum Stoff klären, wobei sie von einer Klärung des persönlichen Nutzens profitieren können.“ (S. 407)

„Indem der Lehrer beim Integrativen Lernen die Aufmerksamkeit im Unterricht weg von der `Sendung`, der Übermittlung des Stoffes, und hin zu Synthese und Output der Schüler verlagert, unterstützt er die Schüler dabei, ihren persönlichen Lernstil zu entdecken und auszuprägen.“ (S. 408)

- 6. Die mangelhafte Vorbereitung auf Basis-Kompetenzen als künftige Gesellschafts- und Berufs-Anforderungen:**  
„Unterricht, wie wir ihn aus der Vergangenheit kennen, kann uns nicht auf den Wandel vorbereiten, dem wir unweigerlich ins Auge sehen müssen ... Die Arbeiter der Zukunft müssen aktuelle Informationen sammeln, unabhängig Entscheidungen treffen, kreativ sein, Denkvermögen zeigen, Verantwortung übernehmen und spontan neues Verhalten als Reaktion auf unvorhersagbare Situationen improvisieren können.“ (S. 146) „Kinder können schon frühzeitig lernen, darüber nachzudenken, wie sie tun, was sie tun, und wie sie das, was sie tun, noch besser tun könnten.“ (S. 172)
- 7. Eine negative Einstellung vieler Lehrender/Erziehender zur Arbeit, die eine negative Einstellung zum Lernen nach sich zieht:**  
„Sie und ich sind Opfer eines chronischen kulturellen Elends, oft auch puritanische Arbeitsethik genannt ... je anstrengender und widerlicher eine Aufgabe, desto besser kann ich mich fühlen. Wenn sie aber der Sünde der Zeitvergeudung oder gar der Sünde, die Arbeit zu genießen, anheimfallen, riskieren sie Anfälle von Schuldgefühl ... Entsprechend können wir häufig unsere Einstellung zum Lernen nicht wirklich ändern, wenn wir nicht zuvor unsere Einstellung zur Arbeit ändern ...“ (S. 153)
- 8. Eine unterschwellige negative Einstellung der Lehrer zum Lernen und zu den Lern-Inhalten, die den Mechanismus der Sich-selbst-erfüllenden-Prophezeiung auslöst:**  
Die Lehrer sollten „den Inhalt des Kurses mit den non-verbale Anteilen der Darbietung harmonisieren, wenn sie unterrichten. Lozanov nannte diesen Harmonisierungs-Prozess doppelte Planung. Der Lehrer sollte nicht durch das leiseste Anzeichen zu verstehen geben, dass der Stoff langweilig oder schwierig ist oder dass der Schüler keinen Erfolg haben könnte. Auch sollte der Lehrer durchweg bei allem, was zu tun ist, eine frohe Einstellung verstärken.“ (S. 55f) „Lozanov wusste, wie wichtig es war, die folgende Tatsache zu berücksichtigen: Wenn man fest genug *glaubt*, dass man etwas schnell und leicht lernen kann, fällt es einem auch entsprechend leicht, während man wahrscheinlich Probleme mit dem Lernen haben wird, wenn man glaubt, dass es schwierig wird.“ (S. 96)
- 9. Die zusammenhangs-, kontext-, handlungs- und erlebensunabhängige Präsentation von Begriffen:**  
„Eine Bezeichnung ohne Handlung oder Objekt, auf die sie sich bezieht, ist wie eine Tür ohne Zimmer. Sie hat keinen Sinn. Aber Lehrer bestehen immer noch darauf, das Wort `Nomen` an die Tafel zu schreiben und zu sagen: `Nun, liebe Kinder, ein Nomen bezeichnet eine Person, einen Ort, ein Ding oder eine Idee.“ (S. 60) „Da Schüler nicht lernen können, was sie nicht erfahren können, muss Lernen auf Erfahrung basieren. Die Erfahrung aber muss Wert und Bedeutung haben.“ (S. 168f) „Verschaffen Sie sich zuallererst einen Überblick über das ganze Thema und erlauben Sie erst dann den Details, sich in den Rahmen einzuordnen.“ (S. 68)

## 10. Die Oktroyierung von Strukturen durch die Lehrenden anstelle der Unterstützung der Lernenden bei Selbst-Strukturierungsprozessen:

„Gelegentlich kommt ... Verwirrung auf, da die Struktur im Unterricht zuweilen von Lehrer und Lehrbuch ausgeht.

Bei Integrativen Lernen geht sie vom Gehirn selbst aus. Denn man kann das Gehirn in erster Linie als ein Instrument zur Entdeckung von Erfahrungs-Mustern ansehen ... Der Schüler entdeckt als Ergebnis vielfältiger denkfördernder Aktivitäten dann hoffentlich spontan Strukturen, Regeln, Bedeutung und Verfahrensweisen. Strukturierte Wahrnehmungen ergeben sich auf hinreichend natürliche Weise, sobald man dem Gehirn die Möglichkeit gibt, alle Aspekte des Lehrstoffes zu untersuchen, mit ihnen zu spielen und dem Stoff seine eigene Ordnung und Integrität aufzuprägen.“ (S. 168f)

„Die Selbstdisziplin ist, da selbst entdeckt, in jedem Fall wirkungsvoller, als wenn man mir den Denkprozess oder das Verhalten aufgezwungen hätte.“ (S. 174)

„Kinder, die nicht ausreichend Gelegenheit bekommen, Strukturen zu entdecken, werden, weil sie nicht wissen, was man von ihnen erwartet, unter Umständen sehr ängstlich.“ (S. 175)

## 11. Die fächerspezifische Methoden-Reduktion:

„Der Erwerb von Lese- und Schreib-Fertigkeiten erfordert, dass man sich geschriebener Sprache auf einer Vielzahl von Wegen nähert, dass Sprache ein Werkzeug des Denkens ist und nicht bloß aus Wörtern auf einer Seite besteht.“ (S. 139f)

## 12. Das anpassungsfördernde Erziehungs-Verständnis verbunden mit einem emotionalen Überengagement der Lehrenden bei Grenzssetzungen:

„Beim traditionellen Lernen impliziert Sozialisation, sich konform zu etablierten sozialen Praktiken zu verhalten. Beim Integrativen Lernen bedeutet Sozialisation, soziale Praktiken kritisch zu durchleuchten und auf angemessene Veränderungen der sozialen Praktiken hinzuwirken ... Der Integrative Lerner sollte ermutigt werden, Verbesserungen und Ideale für diese Gesellschaft in Betracht zu ziehen, und die Chance bekommen, bestehende soziale Muster im Vergleich mit diesem Ideal zu untersuchen.“ (S. 411)

„Kinder müssen natürlich die Realität auf die Probe stellen und führen dazu gelegentlich wahrhaft dramatische Duelle auf, bei denen es darum geht, wer denn nun hier das Sagen hat ...

Das Schlechteste, was man machen kann, ist, auf das Verhalten des Kindes gemäß dem eigenen momentanen Gefühl zu reagieren. Kinder wollen ein Gefühl dafür entwickeln, dass man auf sinnvolle und konsistente Grenzen zählen kann.“ (S. 176)



**13. Die Falsche Art zu helfen und Rat zu geben oder um Hilfe und Rat zu bitten:**

„... wir (sind) als kooperative Spezies im Laufe der gesamten Geschichte immer darauf angewiesen gewesen, einander zu helfen.“ (S. 322)

„Wir alle müssen lernen, wie nützlich es ist, um Hilfe zu bitten, wenn wir von der Hilfe profitieren können ... Viele von uns erhielten leider oft Hilfe, die einen so manipulativen, kontrollierenden und respektlosen Charakter hatte, dass wir vielleicht irgendwann sogar Hilfe generell misstrauten.“ (S. 322) „Zu lernen, auf intelligente Weise um Hilfe zu bitten, macht uns schließlich unabhängig ...“ (S.324)

„Ratschläge, die man nicht mag, zurückzuweisen, ist genauso wichtig, wie gute Ratschläge anzunehmen.“ (S. 349)

„Bei ... Gelegenheiten (der Überforderung - d. Verf.) können Sie Hilfestellung geben, indem sie assistieren - nicht, indem Sie den Kindern erzählen, was sie jetzt machen sollen, sondern, indem Sie Fragen stellen, die ihren Kindern helfen, die Aufgaben selbst zu strukturieren. Das geschieht am besten mit einer desinteressierten Geisteshaltung: Das Kind sollte wissen, dass man bereit ist zu helfen, wo Hilfe gewünscht wird, dass man aber kein Interesse hat, zu helfen, wo das nicht erwünscht ist ...“ (S. 176)

Nach Kline kann man Kinder durch „Fragen dazu bringen ..., Produktiv über die Logik ihrer Aktivitäten nachzudenken, damit sie einen realistischeren Eindruck von dem bekommen, was sie brauchen, und damit sie aus dem Leben herausholen können, was sie sich wünschen.“ (S. 180) „Fragen zum Denken über das Tun ... 1. Was willst du erreichen? ... 2. Was benötigst du deiner Meinung nach, um diese Aufgabe zu erledigen? ... 3. Über welche Ressourcen verfügst du, um diese Aufgaben zu erledigen? ... 4. Wenn du die Aufgabe, die du dir gestellt hast, vollendet hast - was würde dir dann am meisten Freude bereiten? ... 5. Was gefällt dir am besten an der Art, wie du es jetzt machst? ... 6. Wenn du dem, was du gerade tust, etwas hinzufügen könntest, damit es besser läuft, was wäre das?“ (S. 177ff)

„Ihr Ziel beim Helfen sollte sein, Unterstützung anzubieten, die zur Unabhängigkeit führt.“ (S. 329)

**14. Die falschen Funktionen der Lehrenden im Lernprozess, die weniger Stoff-Vermittelnde, sondern im wesentlichen Begleitende/Beratende und flexible Dramaturg/-innen in einem sich entwickelnden Lehr-Lern-Stück sein sollten:**

„Wenn nämlich Maschinen die Darbietung von Wissen übernehmen und die Schüler mit schneller Auswertung und Feedback versorgen, werden die Lehrer Zeit haben, sich in Aktivitäten und Diskussionen zu engagieren, die ihren Schülern helfen, das Gelernte wieder zu humanisieren.“ (S. 77)

„Beim Integrativen lernen nimmt man eine gelassene Haltung zuversichtlicher Erwartung ... ein, statt etwas fest zu erwarten ...“ (S. 403)

**15. Die Förderung von Konkurrenz und Angst durch destruktive Formen der vergleichenden Lern-Kontrolle, unzureichende Kooperations-Förderung und Mangel an Individualisierung und fehlende Selbst-Kontrolle:**

„Hier soll es genügen, darauf hinzuweisen, dass es für uns überlebenswichtig ist, innerhalb der nächsten Jahrzehnte einzusehen, dass Konkurrenz, wie wir sie inzwischen in- und auswendig kennen, durch Kooperation ersetzt werden muss, damit wir unsere Zeit, Energie und Ressourcen vernünftig nutzen können.“ (S. 208)

„Das macht Kooperation zu einer der wichtigsten in der Schule zu lernenden Fertigkeiten.“ (S. 209)

„Wenn wir jungen Menschen die Gelegenheit geben, mit ihrer eigenen, individuellen Geschwindigkeit zu reifen, werden sie generell bessere Ergebnisse erzielen, als wenn wir sie mit anderen vergleichen.“ (S. 211)

„Unser Bildungssystem nimmt den Menschen die Macht, indem es sie abschreckt, Kontrolle über ihre eigenen, einzigartigen Lernprozesse zu erlangen.“ (S. 38)

„Falls wir nicht ständig richtige Antworten gaben, wurde uns von Lehrern, die uns Schuldgefühle einimpfen wollten, dermaßen zugesetzt, dass wir nicht einmal mehr uns selbst gegenüber zugeben mögen, was wir nicht wissen.“ (S. 326f)

„Beim Integrativen Lernen gibt es kein Schummeln, und man geht von der Annahme aus, dass Schüler effektiv voneinander lernen können ... Wenn sich jeder bewusst ist, wie gut jeder andere ist und wie viel jeder weiß, kann auch keiner schummeln ... Wenn ich versuche zu verhindern, dass jemand herausfindet, wie wenig ich weiß, stelle ich alle möglichen unproduktiven Dinge an, nur um mein Nichtwissen zu verbergen. Aber ich lerne dabei mit Sicherheit kein bisschen dazu.“ (S. 323f)

**16. Die Orientierung des Unterrichts an einem kognitiv reduzierten Bild menschlichen Lernens und einem sprach- und mathematisch-logisch reduzierten Intelligenz-Verständnis:**

„Er (Howard Gardner - d. Verf.) hat den vielleicht besten Rahmen zur Entwicklung von Prozeduren für den Unterricht zur Verfügung gestellt, indem er dafür sorgt, dass wir in jeder Stunde alle sieben grundlegenden menschlichen Intelligenzen statt nur der zwei traditionellerweise vermittelten (die mathematisch-logische und die sprachliche) ansprechen.“ (S. 108) „Hierauf konzentriert sich recht eigentlich das Integrative Lernen, das als Anwendung der Theorie der multiplen Intelligenzen beschrieben werden kann.“ (S. 131)

„Da menschliche Wesen alles in einem sind - intellektuell, emotional, körperlich und spirituell -, müssen sie alles, was sie lernen, auf verschiedenen Ebenen und auf unterschiedliche Weisen integrieren. Die Forschung ... zeigt auf, dass der Neokortex am effizientesten arbeitet, wenn er sich in Harmonie mit dem Limbischen System befindet ... Eine Harmonisierung tritt dann ein, wenn der Schüler verschiedene Aspekte seiner Persönlichkeit zum Unterrichts-Gegenstand oder gerade erlernten Konzept in Beziehung setzt und integriert.“ (S. 410)

## 17. Die Nichtbeachtung der Gefühle und Bedürfnisse für effektives Lernen und Trennung von Gefühl und Denken:

„Wenn man nicht klar denken kann, ist das oft das Resultat von Gefühlen, die das Funktionieren des Intellekts teilweise blockieren.“ (S. 201)

„Da Lernen von einem positiven emotionalen Zustand begleitet werden muss, und weil alles Wissen, das ins Langzeitgedächtnis eingeht, vom limbischen System verarbeitet wird, blockieren negative Emotionen das Gedächtnis.“ (S. 199f)

„Diese Vermeidung und Unterdrückung eigener Gefühle kann das schlimmste Verbrechen sein, das man gegen sich selbst begehen kann.“ (S. 335) „Deshalb ist es wichtig, dass wir lernen, unsere positiven und negativen Gefühle zu erkennen und zu unterscheiden. Die positiven sollten genossen werden, die negativen abgebaut und geheilt.“ (S. 202) „Alle Gefühle sind annehmbar, nur Handlungen, die auf die Gefühle folgen, sind es unter Umständen nicht.“ (S. 251)

„In der Lage zu sein, unsere Gefühle zu kontrollieren und bewusster zu gestalten, statt uns von ihnen beherrschen zu lassen, kann eine tiefgehende positive Wirkung auf alles haben, was wir tun - wenn wir diese Macht klug gebrauchen.“ (S. 332) „Tatsächlich ist es genau dieser unaufgelöste Schmerz, der für den größten Teil des ungeliebten Verhaltens, unter dem wir leiden, verantwortlich ist. Wenn Dummheit gelernt wird, dann so ...Emotionale Entladung ist ein Heilungsprozess, der das Gehirn von den Beschränkungen befreit, die ihm durch Schmerz, Angst oder Sorge aufgezwungen wurden.“ (S. 205) „Die Trennung von Gefühl und konzeptuellem Denken bewirkt, dass beide Gehirnebenen im Extrem arbeiten, was auf der einen Seite diese Form kalt-logischen Denkens hervorbringt, die sich selbst von der Wirklichkeit isoliert, und auf der anderen Seite die wilde Irrationalität der Empfindungen, die nach übermäßiger Unterdrückung schließlich ausbrechen.“ (S. 120) „Das Gedächtnis stellt alles das dar, was wir in unser Leben integriert haben ... Wenn wir etwas gefühlsmäßig intensiv genug erleben, können wir es nicht vergessen. Anderenfalls vergessen wir das Ereignis wahrscheinlich.“ (S. 292f)

## 18. Der als eine Form der Berufs-Krankheit anzusehende wenig bewusste Drang Lehrender zur Ineffektivierung der Lehr-Lern-Prozesse, um ihre Kompetenz-Verlust-Ängste zu unterdrücken:

„... wie viele Stunden, wenn nicht Jahre, mühen sich Ihre Kinder in der Schule damit ab, Dinge zu lernen, die sie in ein paar Minuten lernen könnten oder vielleicht überhaupt nicht lernen sollten?“ (S. 154)

„Coletta entwarf ihr eigenes Lese-Programm für lernbehinderte Kinder und brachte einmal eine achte Klasse vom Lese-Niveau einer dritten Klasse auf College-Niveau ...

Ich teilte diese Information einmal der Inhaberin einer Spezialechule für Lernbehinderte mit. `Ihre Information ist inkorrekt`, meinte sie zu mir. `Was Sie sagen, kann unmöglich wahr sein. Wenn das wahr wäre, wären wir alle unseren Job los.`“ (S. 143)

**19. Die Überbetonung oder Nicht-Beachtung von Lern-Modalitäten (visuell, auditiv, kinästhetisch, lesend und gruppen-interaktiv), vor allem die unzureichende Integration psychomotorischen Lernens und präverbalen, bildhaften Denkens:**

„Auditive, kinästhetische, visuelle, lesende und interaktive Lerner sollten die gleiche Möglichkeit erhalten, den Lernprozess durch ihre eigenen Stärken zu erfahren.“ (S. 408)

„Wo immer möglich, sprechen wir beim Integrativen Lernen alle fünf Sinne gleichzeitig an. Zwei hervorragende Werkzeuge dafür sind Rollenspiele und geführte Phantasiereisen (mit Suggestionen in allen fünf Modi - d. Verf.).“ (S. 409)

„Das Geheimnis beschleunigten Lernens, fand Lozanov heraus, besteht darin, das natürliche Lernumfeld des Kleinkindes neu zu erschaffen: Man gestaltet das Klassenzimmer so, dass die Schüler zwischen dem passiven Zustand aufmerksamen Zuhörens, einer wundervoll künstlerischen Darbietung der Lektionen und eigenem Engagement für den Stoff durch Lied, Tanz, Drama, andere Arten körperlicher Aktivitäten und Diskussionen hin und her schwingen.“ (S. 54)

„Die Bevorzugung einer Lernmodalität bedeutet nicht notwendigerweise auch große Fertigkeit ... daher ist es umso wichtiger, jeden Schüler soweit zu fordern, dass er alle Modalitäten so vollständig wie möglich entwickelt.“ (S. 130)

„Kinästhetische Lerner haben die geringste Chance, in der Schule gut und sinnvoll zu arbeiten.“ (S. 124)

„Durch die visuelle Repräsentation kann man ein Thema globaler in Angriff nehmen als mit rein linearer Skizzierung. Und wenn Sie global denken, verbessern Sie Ihre Fähigkeit, sowohl Bedeutung als auch Implikationen besser zu verstehen.“ (S. 370)

„Da der Geist von Natur aus Muster bildet und erkennt, kann man durch das Denken in Bildern auf wesentlich mehr Ideen zurückgreifen als durch Sprache allein ... der Übergang von Sprache zu bildhaften Denken (fällt) leichter, wenn Sprache und Musik zusammenspielen. Ein weiterer Faktor ist, dass die mit der Musik verknüpfte Freude Spannungen löst, Bedenken zerstreut und die Entwirrung des Problems erleichtert.“ (S. 310)

„Ich glaube, dass die richtige Kombination aus Mind-Mapping und visuellem Denken ... die Intelligenz effektiv erhöhen kann.“ (S. 370)

„Wir lernen am mühelosesten durch Geschichten mit starken Bildern vor einem musikalischen Hintergrund.“ (S. 404)

„Beim Integrativen Lernen ermöglicht der Lehrer der Klasse, eine Idee auf viele verschiedene Weisen zu erfahren ... Das verlangsamt den Lernprozess anfangs etwas, es macht sich aber auf lange Sicht durch eine deutliche Beschleunigung bezahlt.“ (S. 413)

**20. Die unzureichende Beachtung der Weg-Ziel-Dialektik bei Problem-Lösung in selbstgesteuerten Lehr-Lern-Prozessen:**

„Klar ist, dass in Situationen, in denen das Erreichen bestimmter Ziele wünschenswert und vereinbart ist, das Verhalten an sich weit weniger wichtig ist als die Ergebnisse. Und dennoch interessieren sich Eltern, Lehrer und Manager häufig mehr dafür, wie etwas getan wird, als dafür, was schließlich dabei herauskommt ... Die Wahrscheinlichkeit, einen einzigartigen, persönlichen, von Freude erfüllten Weg zum Ziel zu finden, ist größer, wenn wir gefordert sind, unsere eigene Methodik zu entwickeln ... Kinder, die ihre eigene Problemlöse-Strategie entwickeln wollen, sollten ermutigt werden, die Konsequenzen ihres eigenen Ansatzes zu erforschen und seine Effektivität an nützlichen und korrekten Lösungen zu messen.“ (S. 157f)

**21. Die mangelhafte Begründung der Bildungs-Qualität der Lern-Inhalte:**

„Einer der Gründe, warum so wenig Menschen wirklich gut Mathematik lernen, ist, dass sie nie die Gelegenheit bekommen, herauszufinden, warum sie Mathematik lernen oder wofür sie Mathematik verwenden können ... Es gibt viele sinnlose Aufgaben, die wir Kindern aufbürden, oft zu Lasten der Dinge, die sie wirklich tun sollten. Das führt zu gestörten Gefühlen für Werte. Kindern, die Satz-Strukturdiagramme erstellen können wie die Weltmeister, aber keine Ahnung davon haben, wofür man diese Diagramme benötigt, geht unter Umständen die Lebensfähigkeit ab ... Wenn wir sinnlose Dinge tun, neigen wir dazu, uns von der Natur, die selten etwas ohne Sinn tut, zu entfremden. Alle Prozesse und Aktivitäten einer Pflanze oder eines Tieres richten sich auf Überleben und Wachstum.“ (S. 160)

**22. Das Überwiegen negativer Kritik, einschränkender Regularien und destruktiven Selbst-Umgangs:**

„Die Angewohnheit, uns und andere niederzumachen, ist sozial so tief eingegraben, dass wir erst lernen müssen, wie man den Prozess wieder umdreht.“ (S. 235) „Die Erfahrung mit der enormen Menge an (negativer - d. Verf.) Kritik, die man an uns übt, wenn wir größer werden, lässt uns allmählich glauben, dass man jemand nur verbessern kann, indem man ihn kritisiert.“ (S. 232)

„Stopfen Sie Ihre Kinder voll mit Lob für deren Erfolge und lassen Sie das Leben selbst für den Umgang mit Kritik und Misserfolgen sorgen. Wir sind so beschäftigt, unsere Kinder vor der Schule harter Rückschläge zu bewahren, dass wir am Ende selbst zu dieser Schule harter Rückschläge werden, schon, um sie das Einstecken üben zu lassen ... Lassen Sie also Ihre Kinder selbst herausfinden, wo ihre Grenzen liegen, und erfinden Sie aus ihren eigenen Enttäuschungen im Leben heraus keine künstlichen Grenzen, die nichts mit den Kindern zu tun haben.“ (S. 233) „Kinder haben normalerweise keine Probleme mit praktischen Dingen, sondern Probleme mit Regeln und Beschränkungen, die für sie keinen Sinn machen, weil sie eigentlich Machtkämpfe von Erwachsenen darstellen, die zu beschäftigt sind, um sich mit Kindern abzugeben.“ (S. 367) „Einander lieben ist nicht das einzige im Leben, aber wozu ist der Rest gut, wenn wir nicht einmal das tun?“ (S. 240)

## **23. Die Unterschätzung der Bedeutung des konstruktiven Selbst-Umgangs und der gedanklichen Muster für das Lernen und die Kreativität:**

„Was verdirbt, ist ein schlechtes Selbst-Bild.“ (S. 193)

„Unsere unbewussten Gedanken bestimmen, wie das Leben für uns läuft. Wenn das Leben befriedigend ist, arbeiten unsere unbewussten Gedanken für uns. Wenn es nicht befriedigend ist, sind sie womöglich unsere Feinde.“ (S. 186)

„Glücklicherweise bietet der Alltag Gelegenheiten ohne Ende zur Transformierung unserer unbewussten Gedanken.“ (S. 189)

„... ich glaube, dass es wichtig ist, meinen Geist für mich selbst und auch andere effektiv zu nutzen, denn die Probleme des modernen Lebens können ohne effektives Denken nicht gelöst werden.“ (S. 188)

„Je mehr wir uns als innovative und originelle Denker sehen, desto kreativer scheinen wir zu werden.“ (S. 291)

Was immer wir über die Kreativität sonst noch sagen - die folgenden drei Punkte sind für sie essentiell: wir müssen unsere Einzigartigkeit wertschätzen, wir müssen dem Wert unserer Erfahrung vertrauen, und wir müssen in der Lage sein, frei und ausgiebig aus dem vollen Spektrum ... unseres Gedächtnisses ... schöpfen zu können.“ (S. 291f)

## **24. Die Tendenz der unterrichtlichen Interaktionen zu kurzen Frage-Antwort-Austausch-Sequenzen ohne vollständigen Selbst-Ausdruck und ohne aktives Zuhören, bei denen sich autonome Gedanken-Gebilde nicht entwickeln können:**

„Immer, wenn wir zuhören oder sprechen, verstehen wir simultan zahlreiche klare und offensichtliche Implikationen, die wir uns nur selten bewusst machen ...

Vielleicht sind das Symbolisieren und das Tiefen-Strukturieren genau die beiden Prozesse, die unser Denken so spezifisch menschlich machen.“ (S. 243)

„Wenn wir uns zur Gewohnheit machen, unsere Hoffnungen und Träume symbolisch auszudrücken, legen wir damit das Fundament für die Erfolge der Zukunft.“ (S. 289)

„Originäre Gedanken, einmal unterbrochen, sind unter Umständen für immer verloren.“ (S. 224)

„Ich habe immer wieder beobachtet, wie die Intelligenz meiner Schüler durch bloßes Zuhören zunahm.“ (S. 228f)

„Unsere Neigung, andere zu unterbrechen, ist ein weiterer Grund, warum in unserer so unglaublich intelligenten Spezies die Dummheit so weit verbreitet scheint. Im Grunde ist unsere Spezialität das Denken, aber nur wenige Menschen bekommen die Gelegenheit, das auch verantwortlich und unabhängig zu tun.“ (S. 229)

„Zu üben, jedem zuzuhören, ist eine wichtige Disziplin, besonders für die, die schon gewohnheitsmäßig dominieren.“ (S. 345)

## **25. Den Mangel an Selbst-Einschätzung des Neuen und Guten, an Selbst-Unterstützung, Anerkennung und Wertschätzung des Positiven zur Förderung der Selbst-Wirksamkeit:**

„Indem Sie das Offensichtliche herausstellen, wann immer es Ihnen auffällt, können Sie ... für Ihre Kinder ein Umfeld schaffen, das ihnen Mut macht, sich schön, intelligent, liebenswert, begabt, anteilnehmend und mit noch mal so vielen weiteren positiven Eigenschaften gesegnet zu fühlen ...

Sie können nicht besonders gut - möglicherweise nicht einmal halbwegs befriedigend - loben, bevor Sie damit nicht bei sich selbst anfangen. Denn nur, wenn Sie richtig stolz auf sich selbst sind, können Sie auch gut darin werden, den Menschen, die Sie lieben, das Lob, das sie in so reichem Maße und uneingeschränkt verdienen, zuteil werden zu lassen.“ (S. 193f)

„Regelmäßige Anwendung der (positiven - d.Verf.) Selbst-Einschätzung ermutigt Menschen, positiv und kreativ über alle ihre Aktivitäten nachzudenken. Leistung so zu sehen, fördert ein Gefühl für die persönliche Macht, auf die Welt zu wirken.“ (S. 350)

## **26. Der Mangel an lernanthropologischen Kern-Konzepten und Kern-Ideen, die „den Aufbau von Verbindungen zwischen unseren Ideen und Erfahrungen unterstützen“ (S. 268):**

Es geht darum, „dem Geist zu ermöglichen, das Nerven-System neu zu programmieren.“ (S. 307)

Kline differenziert zwischen allgemeinen Kern-Konzepten wie Fairness, Vorwärtsbewegung, Sequenzierung, Balance und Gleichheit und fachlichen Konzepten wie Zahlen-Gerade (Mathematik) oder Geschwindigkeit und Beschleunigung (Physik).

Der Autor plädiert dafür, alle Konzepte kinästhetisch zu verankern:

„Angenommen, Sie sollten bestimmen, was den menschlichen Geist vom Geist anderer Tiere unterscheidet - was, würden Sie sagen, wäre das? ... - der menschliche Sinn für Fairness, der anderen Tieren fehlt ...

Der Begriff der Fairness erfordert, dass man sowohl zählen als auch ein Gleichgewicht herstellen kann.“ (S. 268)

„Lassen Sie uns diese beiden Konzepte der Vorwärtsbewegung und des Sequenzierens mit der Funktions-Weise des Körpers verknüpfen. Dazu setzen wir sie mit dem Konzept der Balance in Beziehung.

Dadurch bringen wir dem Geist bei, nach Verbindungen zwischen körperlicher Erfahrung und der Struktur des Denkens Ausschau zu halten - Verbindungen, die helfen können, einen bewussteren und wohlbegründeten Denkstil zu entwickeln.“ (S. 273)

„Der Schüler, der lernt, Kernideen zu erforschen und ihre Implikationen im Geist vorwegzunehmen, kann die Fakten, auf die er dabei stößt, leichter verstehen, da er bei der Suche nach dem Kern seinen kreativen Prozess einbezogen hat.“ (S. 413)

**27. Die mangelhafte Selbst-Erkundung der Lehrenden/Erziehenden zur Analogisierung von Lehr-Lern-Prozessen:**

„Da wir unsere Kinder häufig unbewusst so behandeln, wie wir selbst behandelt wurden, laufen wir Gefahr, sie in genau die schlechten Gewohnheiten zu drängen, die wir selbst gerne los wären ...

Wenn wir uns zuerst unserem eigenen Wachstum zuwenden, können wir anschließend darangehen, das Wachstum anderer fördernd zu begleiten.“ (S. 151f)

„Indem Sie Ihren Körper erforschen, Ihren eigenen Vorrat an Kernkonzepten aufbauen und diese Kernkonzepte auf neue und unerwartete Weise anwenden, üben Sie Ihren Geist darin, für die Erziehung Ihres Kindes Richtlinien zur Verfügung zu stellen, die wesentlich wirkungsvoller sind als der Stehschritt traditioneller Erziehung.

Gleichzeitig eröffnen Sie sich vielleicht auch einige neue Möglichkeiten für Ihr eigenes Denken.“ (S. 279)



Um zu synergetischer Kooperation zu finden, ist es erforderlich, die Fühl-Denk-Modelle der Beteiligten zu erkennen, um sich einander annähern zu können. Gefühle entstehen im Zusammenhang mit der Verletzung oder Bestätigung unserer expliziten (also bewussten) und impliziten (also noch nicht ins Bewusstsein geholten) Werte.

- Werden Werte verletzt, missachtet, herabgesetzt, bedroht, entstehen in uns Gefühle, Stimmungen und Haltungen von Angst, Wut, Zorn, Ablehnung und Abgelehnt-Werden, Traurigkeit, Depression, Ohnmacht, Hilflosigkeit und Resignation.
- Werden Werte bestätigt, gewürdigt, befriedigt, in Verhalten umgesetzt, entstehen in uns Gefühle und Stimmungen von Freude, Lust, Wohlbefinden, Leichtigkeit, Erleichterung, Dankbarkeit, Zugehörigkeit und Angenommen-Werden, Glück und Zufriedenheit.

***Denken und Fühlen sind so eng miteinander verflochten, dass man besser nicht von Denken und Fühlen allein spricht, sondern vom Fühlenden.***

Dabei ist es meist so, dass die Gefühle und die hinter den Gefühlen liegenden Bedürfnisse eine Leit-Funktion für das Denken übernehmen, also die Denk-Richtung, die Einstellung und Haltung zum Leben vorgeben. Wer sich abgelehnt fühlt, wird eher intolerant auf Unterschiede schauen. Wer sich angenommen fühlt, nimmt eher tolerant Gemeinsamkeiten in den Blick.

Menschen bilden in Laufe ihres Lebens - meist in früher Kindheit - Denkfühl-Muster oder sog. Frames (Wahrnehmungs-Rahmen) aus, mit denen sie psychische, soziale und technisch-organisatorische Sachverhalte beschauen.

Um zu Konsens und Kooperation in Institutionen zu kommen, gilt es, immer wieder Bezug zu nehmen auf die Denk-Fühl-Modelle und Annahmen über Mensch und Welt, auf die Beteiligte zurückgreifen, um ein gemeinsames Problem zu klären und zu lösen.

Vor diesem Klärungs-Hintergrund kann jede Person dazu beitragen

- eine **wohlwollenden Atmosphäre** zu entwickeln, in der eigene und weiterführende Gedanken willkommen sind.
- **selbstständiges Denken** zu fördern, insbesondere kreatives Querdenken.
- dass **Fragen gestellt** und die Fragen möglichst eigenständig beantwortet werden.
- dass **Kompetenz-Grenzen** erkannt und benannt werden können und dürfen und an diesen Grenzen um Unterstützung und Beratung/Begleitung gebeten werden kann, was in der Institution als Stärke betrachtet wird.
- eine **sichere Lern- und Entwicklungs-Umgebung** zu schaffen, in dem sie
  1. nützliche Verhaltens-Regeln mitbestimmt, die jedoch offen für Veränderung sind
  2. Unterstützung anbietet zu selbstständiger Problem-Lösung, ohne zu viel vorzugeben
  3. Zuversicht, Lösungen zu finden, zur Lebens-Haltung werden lässt („Wir kriegen das mit einiger Mühe schon hin.“)

# Schritt 5: Gemeinsame Entscheidungen herbeiführen

Entscheidend für das Gelingen von Organisations-Entwicklung, z. B. als Schul-Entwicklung, ist die Art, wie Entscheidungen vorbereitet und getroffen werden.

***In der Qualität der Entscheidungs-Prozesse spiegelt sich die Kooperations-Qualität der Institution wider.***

Unter anderem sind für die Entwicklung einer dialogisch-kooperativen Entscheidungs-Kultur folgende Aspekte zu bedenken:

**Gefühlen der inneren Zu- und Abwendung** nachgeben oder nicht oder ihnen auf den Grund gehen oder sie nicht beachten

**Ethik-Prinzipien**, z. B. kategorischer Imperativ oder Prinzip der Zukunfts-Fähigkeit oder Enkeltauglichkeit, verwirklichen oder nicht anwenden

**Handlungs-Prioritäten** aus starren oder situationsgebunden flexiblen Werte-Hierarchien ableiten

**Gebote und Verbote** (aus Gesetzen, von Eltern, aus der Gemeinschaft etc.) befolgen oder sich ihnen widersetzen

**Entscheidungs-Prozesse modellieren** als Anstreben von Konsens einschließlich Minderheiten-Schutz oder eigene Position durchsetzen wollen oder Mehrheits-Entscheidungen treffen oder Kompromisse erzielen mit Loyalität oder Duldung der Nicht-Zustimmenden

Möglichen oder sogar wahrscheinlichen **Nutzen oder Schaden** für Mitwelt und Menschheit bedenken oder ignorieren

**Traditionen** (aus Staat, Kirche, familiärer Herkunft etc.) pflegen, bekämpfen oder wertkritisch überprüfen

**Inneren und äußeren Zwängen** nachgeben oder ihnen Klärung und Widerstand entgegensetzen

**Visionen**, Träume, Wünsche verwirklichen oder unbeachtet bzw. als unwichtig beiseite stellen

**Eigene Bedürfnisse** erkennen, von Ersatz-Bedürfnissen unterscheiden, befriedigen, aufschieben oder vernachlässigten

**Bedürfnisse aus der Gruppe/Institution** beachten oder ignorieren, vor oder hinter die eigenen Bedürfnisse stellen

# Schritt 6: Von der Sollens- zur Dürfens-Kultur

Lernförderlich für eine Institution wie eine Schule ist es, von einer Sollens- zu einer Dürfens-Kultur überzugehen. Haltbares, dauerhaftes soziales Engagement möglichst aller Beteiligten erwächst nur aus einer Dürfens-, Entwicklungs- oder Ermöglichungs-Kultur.

Entscheidend für den Erfolg einer Schul-Entwicklung ist die Bereitschaft und Fähigkeit der Leitenden und Lehrenden, eine Beteiligungs-Kultur, eine Kultur des freiwilligen kooperativen Engagements herzustellen, in der sich jede Person für alle anderen interessiert und engagiert und alle Personen für jede einzelne und jeden einzelnen da sind.

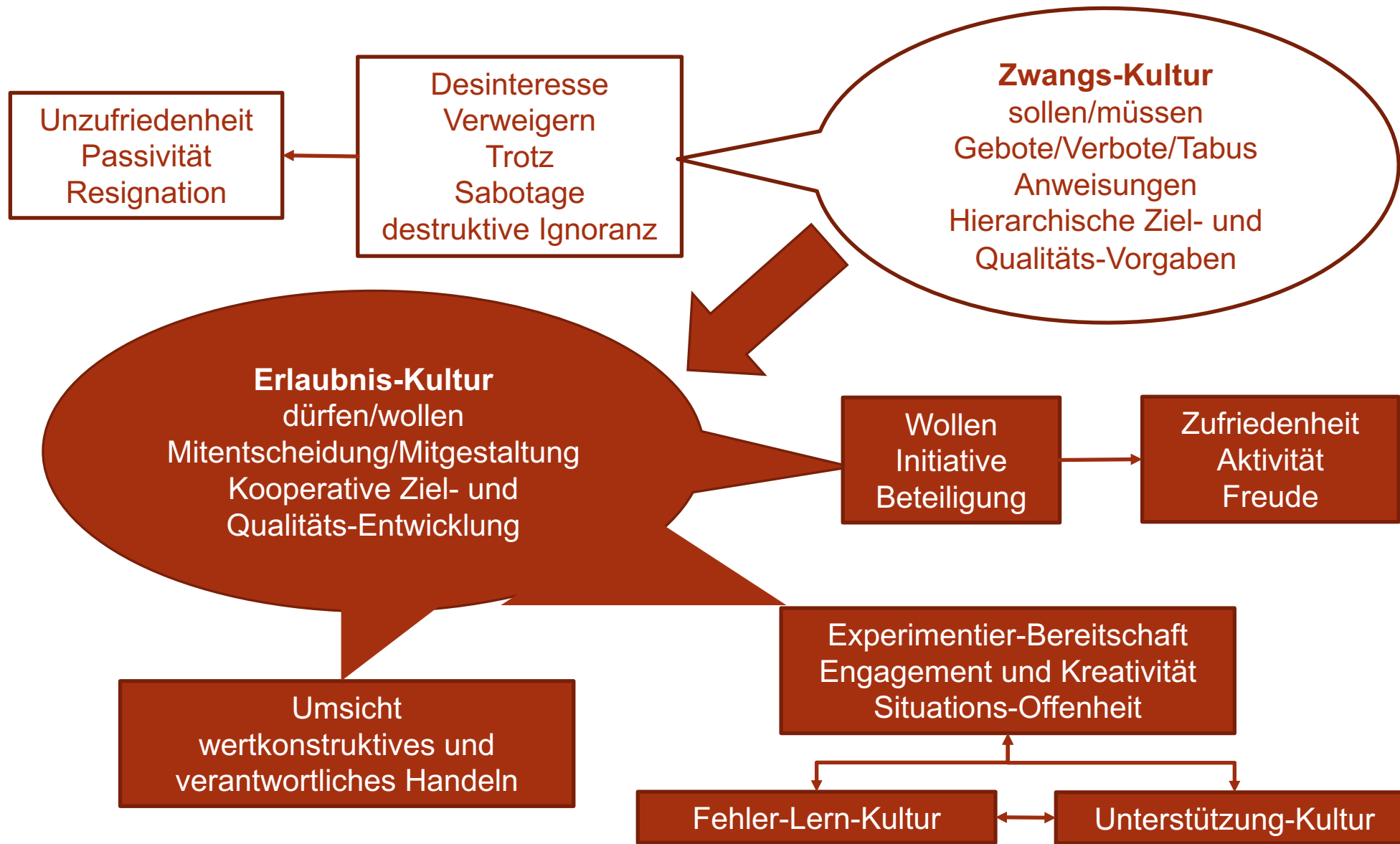
## Sollens-Kultur

- ▶ Der Mensch wird als manipulierbar, instruier- und steuerbar, z. B. durch Belohnung und Bestrafung, angesehen.
- ▶ Handlungs-Anweisungen werden gegeben, z. B. Mauern hochziehen.
- ▶ Fremdsteuerung erfolgt durch Befehle mit Sanktions-Ankündigungen.
- ▶ Wenige entscheiden für andere vor dem Hintergrund ihrer Werte.
- ▶ Vorbestimmte Ziele sind nach vorbestimmten Qualitäts-Vorgaben in einer vorbestimmten Zeit zu erreichen.

## Dürfens-Kultur

- ▶ Menschen werden als selbstorganisierte bio-öko-psycho-kulto-soziale Systeme gedacht.
- ▶ Werte, Ziele und Aufträge werden dialogisch geklärt, z. B. ein Haus für Freunde bauen
- ▶ Selbst-Steuerung findet auf Basis konsensueller Absprachen statt.
- ▶ Alle Betroffenen und Beteiligten entscheiden von dem Hintergrund gemeinsam geklärter Werte mit.
- ▶ Gemeinsam bestimmte Ziele sind nach gemeinsam bestimmten Qualitäts-Ideen in einem Disstress meidenden Zeit-Rahmen zu verwirklichen.

# zu Schritt 6: Grafik zur Kultur



# Schritt 7: Visionen zu Missionen formen

- Grundlage langfristiger kooperativer Wirksamkeit in der Schule ist die **Entwicklung gemeinsamer Visionen zu einem anderen besseren Lernen und Lehren (Arbeiten)**. **Möglichst im Konsens entwickelte Ziel-Vorstellungen werden**, anschaulich gemacht und auf diese Weise mit positiven Gefühlen verbunden, **zum gemeinsamen Attraktor**, der Gedanken und Verhalten ausrichtet.
- Vor dem Hintergrund des Standes des Wissenschaft wird eine lebenswerte konkrete Utopie von Lernen, Unterricht und Schul-Kultur auf allen Sinnes-Kanälen durch Worte, Bilder, szenisch-dialogische Vorwegnahmen des Ziel-Zustandes und andere (künstlerische) Formen der Darstellung zum Leben erweckt.
- Insbesondere **kinästhetisches** - den Leib inkl. aller relevanten Sinnes-Bereiche einbeziehendes – **Modellieren von Lern-Situationen** führt so zu einem **lerntypenübergreifenden, aktiven Lernen**, bei dem Beziehungen und ihre Bedeutungen durch kontextualisierte Handlungen (szenisch-dialogisch) ausgedrückt werden.
- Körperliche Handlungen werden auf kreative Denk-Prozesse abgestimmt (Handlungen sprechen deutlicher als Worte). Auf diese Weise werden **handlungs- und lernlogische Lehr-Lern-Verfahren integriert**. Begeisterung, Engagement und Leidenschaft für Innovation werden zusätzlich ermöglicht und gefördert durch einen **offenen Regie-Stil** im Sinne einer nicht strukturierten Struktur und durch die Beachtung der **Balance von Struktur-Prozess-Vertrauen**.
- **Aus diesen Visionen, die Soll-Zustände beschreiben, werden Missionen, also gemeinsame Aktivitäten, abgeleitet**, die – ausgehend vom Ist-Zustand – Menschen gemeinsam zum Soll-Zustand bringen sollen. Das Verhältnis von Vision (Richtung, Ziel) und Mission (Weg, Vorgehen) ist nicht linear, sondern zirkulär und rekursiv, d. h. die Vision gibt zwar die Richtung vor, aber im Rahmen der Mission formen sich in Reibung mit dem Ist-Zustand und den inneren wie äußeren Entwicklungs-Widerständen erst die konkreten Zwischenziele, die in Summe zu einer Richtungs-Korrektur beitragen können.



Vertrauen

Prozess

Struktur



Vision  
Ziele

Kreislauf

Mission  
Wege

# Lerntypenübergreifendes Lernen 1

	visuell	auditiv	kinästhetisch
Lern-Stil	Lernt durch sehen; bevorzugt anschauliche Darstellungen	Lernt durch verbale Belehrungen von Seiten anderer oder seiner selbst	Lernt durch Tun; durch unmittelbare Beteiligung
Lesen	Liebt Beschreibungen; unterbricht das Lesen manchmal, um ins Leere zu starren und sich die Szene vorzustellen; intensive Konzentration	Erfreut sich an Dialogen, Theaterstücken; meidet langatmige Beschreibungen; übersieht Illustrationen; bewegt die Lippen oder spricht vor sich hin	Bevorzugt Geschichten, in denen gleich zu Anfang etwas geschieht; zappelt beim Lesen; fasst Bücher gern an; kein(e) leidenschaftlicher Leser(in)
Recht-schreibung	Erkennt Wörter optisch wieder; ist auf Konfigurationen (das Wortbild) angewiesen	Verwendet lautliche Annäherungen	Schreibt Wörter hin, um festzustellen, ob sie sich richtig anfühlen; ist oft schlecht in Orthographie
Handschrift	Raumeinteilung und Schriftgröße sind gut; Aussehen ist wichtig	Hat anfängliche Lernschwierigkeiten; schreibt mit leichter Hand; spricht mit beim Schreiben	Zu Anfang gut, wird aber schlechter, wenn der Raum enger wird; drückt beim Schreiben stärker auf
Gedächtnis	Erinnert sich an Gesichter; vergisst Namen; macht sich Notizen	Erinnert sich an Namen; vergisst Gesichter; erinnert sich beim auditiven Wiedererleben	Erinnert sich am besten an das, was getan wurde, nicht an das, was gesehen oder worüber gesprochen wurde
Vorstel-lungs-Kraft	Lebhafte Vorstellungen; denkt in Bildern; visualisiert Einzelheiten	Spricht vor sich hin; denkt in Klängen; Einzelheiten weniger wichtig	Vorstellungs-Kraft gering; auftauchende Bilder werden von Bewegungen begleitet
Ablenkung	Achtet im Allgemeinen nicht auf Klänge; abgelenkt durch visuelle Unordnung und Bewegung	Leicht abgelenkt durch Klänge	Achtet weder auf visuelle noch auf auditive Darbietungen; scheint daher in „normalen“ Lernsituationen als ablenkbar
Problem-löse-Verhalten	Umsichtig, planvoll im Vorgehen; ordnet seine Gedanken, indem er sie aufschreibt; listet Probleme auf	Spricht die Probleme aus; sucht Lösungen verbal, vor sich hin sprechend	Geht die Probleme handgreiflich an; impulsiv; wählt oft die Lösung, die die größte Aktivität mit sich bringt

# Lerntypenübergreifendes Lernen 2

	visuell	auditiv	kinästhetisch
Reaktion auf Zeiten der Untätigkeit	Starrt vor sich hin; malt Männchen; findet etwas zu beobachten	Murmelt; spricht mit sich selbst oder mit anderen	Zappelt; findet Anlässe, sich zu bewegen; hält die Hand hoch
Reaktion auf neue Situationen	Betrachtet sie von allen Seiten; prüft die Struktur	Spricht über die Situation, das Für und Wider und was zu tun ist	Probiert die Dinge aus; berührt, fühlt und manipuliert
Erregbarkeit – Gefühlsausdruck	Etwas verhalten; starrt vor sich hin, wenn er/sie sich ärgert; weint schnell; strahlt, wenn er/sie glücklich ist; der Gesichtsausdruck ist ein gutes Zeichen der Gemütslage	Ruft vor Freude oder Ärger; geht verbal in die Luft, beruhigt sich aber bald; drückt seine Erregung verbal und durch Veränderungen in Klang, Stärke und Höhe der Stimme aus	Hüpft vor Freude; umarmt, stößt und zert andere, wenn er/sie glücklich ist; stampft, fährt hoch und trommelt, wenn ärgerlich; die allgemeine Körperhaltung ist Zeichen der Gemütslage
Kommunikation	Still; spricht nicht ausführlich; wird ungeduldig, wenn längeres Zuhören gefordert; tut sich schwer im Gebrauch der Wörter; beschreibt ohne Ausschmückungen; benutzt Wörter wie sehen, gucken usw.	Hört gern zu, kann es aber kaum abwarten, selbst zu reden; Beschreibungen sind langatmig und wiederholen sich; hört sich selbst und andere gern sprechen; benutzt Wörter wie zuhören, horchen usw.	Gestikuliert beim Beschreiben; hört nicht gut zu; tritt beim Sprechen oder Zuhören nahe an einen heran; verliert schnell Interesse an Diskussionen; benutzt Wörter wie bekommen, nehmen usw.
Allgemeines Aussehen	Sauber; überkorrekt; liebt Ordnung; zieht es vor, sein Aussehen nicht zu verändern	Passende Kleidung nicht so wichtig; kann die Wahl seiner Kleidung erklären	Sauber und bequem; achtet aber bei Aktivität nicht sehr auf Kleidung und Aussehen
Ansprechen auf Kunst	Bevorzugt die visuellen Künste und kann davon tief beeindruckt sein; neigt aber nicht dazu, Kunst ausdrücklich zu würdigen	Bevorzugt Musik; entwickelt verbale Assoziationen zu allen Kunstformen; redet mehr über Visuelles als Details anzuschauen	Reagiert auf Musik mit Bewegung; bevorzugt Skulpturen; muss sich körperlich einfühlen können, um Kunst wertzuschätzen

## Schritt 8: In Gruppen Lehrender lernen lernen

Es ist ungewohnt und darum nicht einfach, sich in Klein- und Groß-Gruppen, z. B. eines Schul-Kollegiums, so einzubringen, sich miteinander so zu verhalten, dass das Lernen in Gruppe mehr erbringt als ausschließlich allein vor sich hin zu lernen, also den Leistungs-Vorteil von Gruppen zu etablieren.

Welche Verantwortung hat jedes Gruppen-Mitglied, ein konstruktives Sozialklima, ein liebe- und vertrauensvolles Miteinander, eine synergiefördernde Entwicklungs-Atmosphäre zu erschaffen?

Worauf ist zu achten? Welche Gruppen-Dynamik ist konstruktiv und anzustreben?

Welche Dynamik in der Gruppe ist destruktiv und zu überwinden?

**Die offensichtlichen Vorteile eines Lernens in Gruppen** bestehen nicht in erster Linie in der Arbeits-Teilung – dies spielt bei Team-Arbeit eine bedeutsame Rolle –, sondern in den Möglichkeiten

- **einander** bei Lern- und Kontakt- oder Beziehungs-Schwierigkeiten als Unter- oder Überforderungen, als sozio-emotionale Belastung und Disstress (z. B. als Angst vor Leistungs-Versagen) **zur Seite zu stehen**, ohne sich dabei über- oder unterzuordnen,
- **sich wechselseitig ineinander einzufühlen und einander Resonanz im Hinblick auf bestimmte erstrebenswerte oder als störend erlebte Verhaltens-Weisen zu geben in Form**
  - **konstruktiver Rückmeldung** („So hast du eben auf mich gewirkt. Das hast du bei mir an Empfindungen, Gefühlen und Gedanken ausgelöst.“) und
  - **konstruktiver Kritik** („So sehe ich den Stand deines Vorgehens und deiner Ergebnisse im Hinblick auf unsere transparent vereinbarten Qualitäts-Kriterien für Prozesse und Ergebnisse des (gemeinsamen) Lernens.“)

Gruppen-Lernen wird produktiv, wenn gleichwertig Unterschiede („Ich bin besonders und anders als du, du und du.“) und Gemeinsamkeiten („Ich habe mit euch zusammen folgende Lebens-Situationen, Wert-Vorstellungen und Ziel-Setzungen, und zwar...“) beachtet werden.

- Werden Unterschiede in einer Gruppe zu wenig und Gemeinsamkeiten zu viel beachtet, kommt es zu einer Implosion. Die Gruppe stirbt den Konsens-Tod.

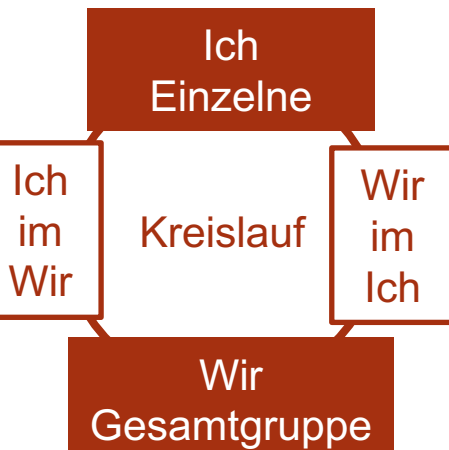


# zu Schritt 8

Gemeinsamkeit,  
Kohäsion  
(Zusammenhalt),  
Konsens und  
Kompromiss, Lokomotion  
(Klarheit über Ausgangs-  
Lage, Ziele und Wege)



Unterschied, Differenz  
und Identität  
(Besonderheit)  
Minderheiten-Votum  
integrieren, abweichende  
Positionen würdigen



- Konsens wird nicht erarbeitet, erstritten, errungen, sondern entsteht durch im Vorweg stabilisierte (prästabilisierte) Harmonie: „Da sind wir doch mal alle nett zueinander und lassen alle Zwistigkeiten und Auseinandersetzungen weg.“
- Werden Unterschiede in einer Gruppe zu viel und Gemeinsamkeiten zu wenig beachtet, kommt es zu einer Explosion. Die Gruppe stirbt den Dissens-Tod. Unterschiedliche Positionen, Sicht-Weisen, Betrachtungs-Perspektiven einschließlich Begeisterung und Bedenken wirken sich polarisierend aus. Es gelingt – aufgrund der unterschiedlichen Interessen-Lage oder wegen psychosozialer Dispositionen einzelner, z. B. narzisstische Störung und Macht-Krankheit – nicht, auf einen tragfähigen gemeinsamen Nenner zu kommen.
- Aufgabe jedes Gruppen-Mitgliedes ist es, die Gruppe durch Kommunikation und sonstiges Verhalten (z. B. Pünktlichkeit, Einhaltung der Vereinbarungen) so zu stärken, dass
  - einerseits mehr Raum und Möglichkeiten für die Entfaltung und Selbst-Verwirklichung der Einzelnen geschaffen werden,
  - andererseits jedoch zugleich die Fähigkeit und Bereitschaft zur produktiven und befriedigenden Zusammenarbeit gefördert wird, so dass sich Synergie-Effekte einstellen können und damit ein größeres Ganzes entsteht, also der Leistungs-Vorteil von Team-Lernen und Team-Arbeit sich entwickeln kann.
- Der Blick auf das Ich wird mit einem Blick auf das Wir verknüpft:
  - Kann ich in der Gruppe sein, wie ich bin und kann ich in der Gruppe werden, wie ich sein möchte?
  - Gestalte ich die Gruppe so mit, dass wir alle so sein können wie wir sind und so werden können, wie wir sein möchten?
  - Gestalte ich die Gruppe so mit, dass wir alle in der Gruppe unsere Lern- und Entwicklungs-Ziele besser (leichter, freudvoller, schneller, wirksamer, mit weniger Aufwand, schöner etc.) verwirklichen als allein?

**Qualitäts-Unterschiede zwischen der Individual- und Kooperations-Entwicklung-Ebene als höhere Komplexität der Anforderungen:**

Bei einzelnen und in Teams können unterschiedliche Arbeits-Stile unterschieden werden, die sich in ihrer Komplexität deutlich unterscheiden:

Individuum	Team
<b>Sukzessivität:</b> Arbeits-Aufgaben werden nacheinander „abgearbeitet“	<b>unsynchronisierte Parallelität:</b> Arbeits-Aufgaben werden nicht oder doppelt erledigt (Konkurrenz / Gleichgültigkeit)
<b>Parallelität:</b> Arbeits-Aufgaben werden nebeneinander bearbeitet	<b>Quantitativ synchronisierte Parallelität:</b> Arbeits-Aufgaben werden formal abgestimmt, so dass additiv vollständige Handlungen ohne Doppel-Arbeit entstehen
<b>Synergie:</b> Arbeits-Aufgaben werden so neben- und nacheinander bearbeitet, dass wechselseitige Nutz-Effekte entstehen	<b>Qualitativ synchronisierte Parallelität:</b> Arbeits-Aufgaben werden qualitativ so abgestimmt, dass Standard-, Zusatz- und Extra-Qualitäten kompetent erfüllt werden

Möglichst jede lehrende und beratende Person in der Institution Schule sollte in der Lage sein, koordinative, leitende, fachberatende und lernbegleitende Funktionen auf Zeit zu übernehmen, aber auch wieder loszulassen, damit weitere Personen aus der Einrichtung in diese gemeinschaftsdienliche Praxis hineinwachsen können.

**Koordinations- und Organisations-Funktionen:** Koordination hat meist mit Übersicht (Umsicht, Vorsicht, Aufsicht) und Bereitschaft zur vorübergehenden Übernahme von Gesamt-Verantwortung zu tun. Übersicht erlangt man durch freies Bewegen in den Dimensionen

- der Zeit (Ist-Zustand und dessen Herkunft und Entwicklung sowie kurz-, mittel- und langfristige Planung)
- des sozialen Raumes (Individuum, Gruppe, Institution, Administration, Politik)
- der Handlungen (spiralige Verläufe von der Entscheidung über die Planung zur Ausführung und Kontrolle/Evaluation einschließlich vielfältiger Rückkoppelungen)

**Leitungs- und Lehr-Funktionen:** Leitung hat zentral zu tun mit der Fähigkeit,

- Entscheidungen moderativ Konsens ermöglichend herzustellen, diese zu kommunizieren und gegebenenfalls nachzujustieren sowie
- in kooperative wirksame Handlungen umzusetzen, indem Menschen unterstützt werden, Ressourcen füreinander zu werden durch Geben und Nehmen zur Synergie-Förderung (Emergenz, das Ganze wird mehr als die Summe der Teile) und durch konstruktiven, produktiven Umgang mit Unterschieden auf der Basis von Konflikt-Toleranz und Konflikt-Bearbeitungs-Fähigkeiten.

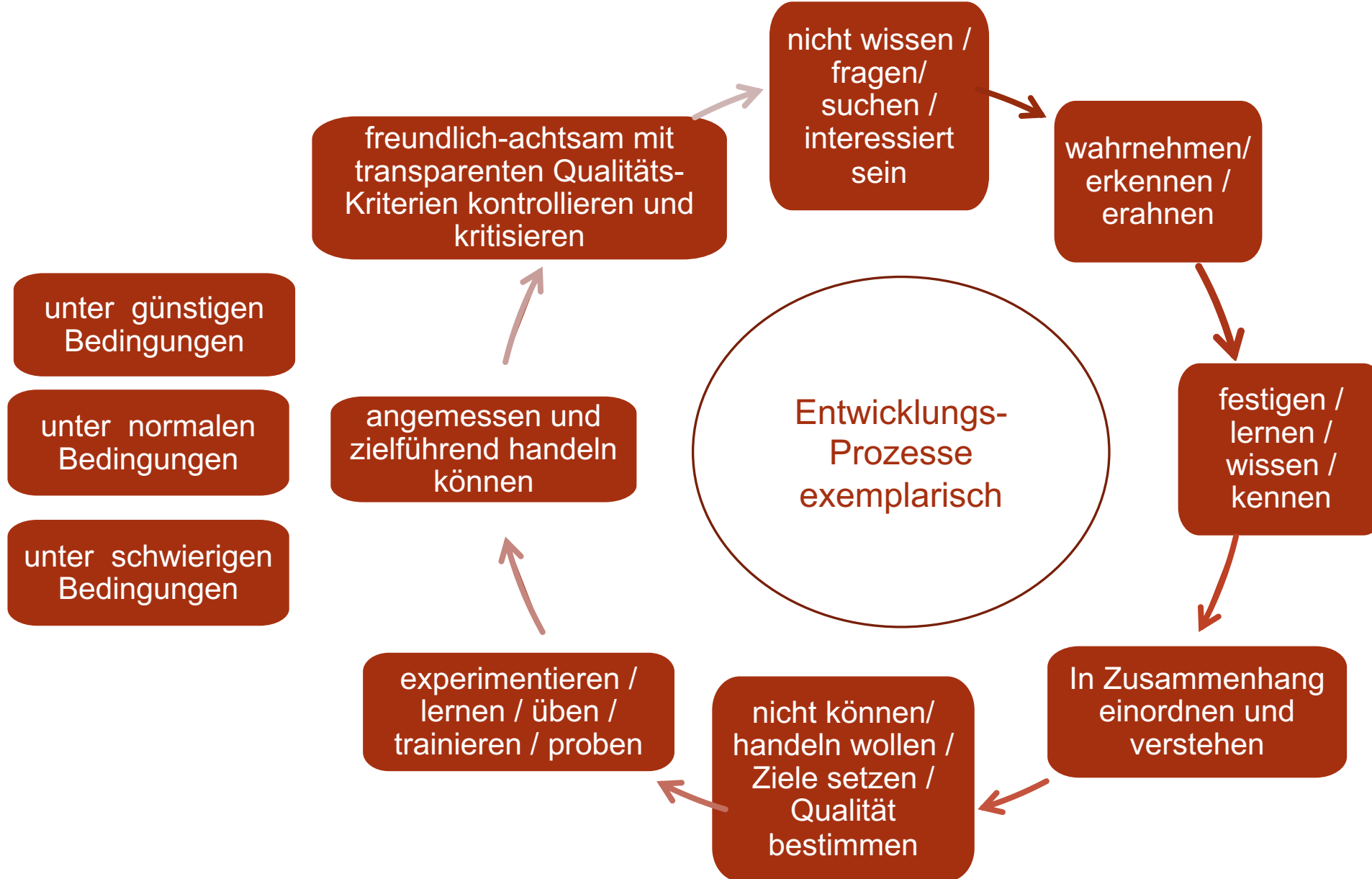
**Entwicklungs-Begleit- und Beratungs-Funktionen:** Entwicklungs-Begleitung hat zu tun mit Fähigkeiten

- zum einführenden Zuhören verbunden mit Perspektiv-Wechsel und der Bereitschaft, anderen Menschen in ihre Denk-Fühl-Welt zu folgen (pacing),
- Rat-Suchende hinein zu locken ins Experimentieren mit herausfordernden neuen Möglichkeiten (leading),
- zur Förderung der Verständnisses (Psychosozial-Edukation) für innere (intrapsychische) und soziale (interpsychische) Prozesse der Lernenden.

Wo stehe ich beim Koordinieren, Leiten und Begleiten?

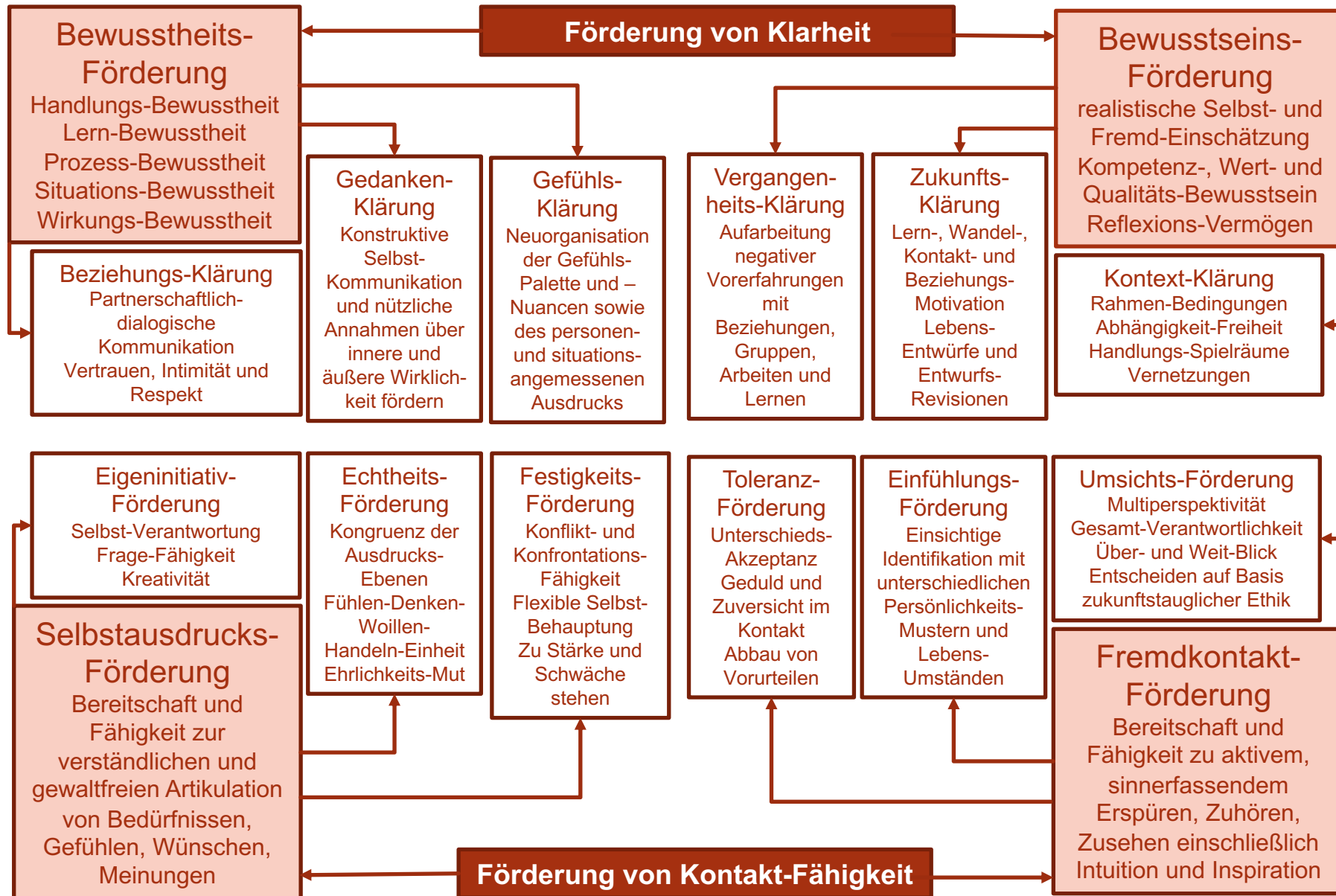
Schätzen Sie auf den folgenden Skalen sich selbst und die Zusammenarbeit im Kollegium ein und holen Sie sich Rückmeldung von zwei anderen Kolleg/-innen dazu:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Verstand und Rationalität bestimmen meine Entscheidungen											Gefühle und Emotionalität bestimmen meine Entscheidungen
Ich richte meine Aufmerksamkeit im Wesentlichen auf Ergebnisse; für mich zählt, was getan wird											Ich richte meine Aufmerksamkeit im Wesentlichen auf Prozesse; für mich zählt, wie etwas getan wird
Sach-Probleme und Aufgaben stehen im Vordergrund meiner Überlegungen											Beziehungen und Sozialklima stehen im Vordergrund der Aufmerksamkeit
Mir erscheint eine Anweisungs-Kultur mit klaren Ansagen der Leitung für unser Kollegium angemessen											Mir erscheint eine Beteiligungs- und Verhandlungs-Kultur zur Entscheidungs-Findung im Kollegium angemessen
Veränderungs-Energie und Aktivität sind bei den leitenden Personen											Veränderungs-Energie und Aktivität sind beim Kollegium und in den Teams
Ich bin zufrieden mit der Qualität der Bildungs-Prozesse in unserer Schule											Ich habe viele Wünsche, die Qualität der Bildungs-Prozesse zu verbessern
Ich bin zufrieden mit der Zusammenarbeit im Kollegium											Vieles in der kollegialen Zusammenarbeit könnte noch verbessert werden





# Entwicklungs-Begleitung 3



# Schritt 10: Neuangst und Lern-Widerstände durchschauen

- ▶ Nicht alles Neue ist besser, aber alles Bessere ist neu.  
Wandel erfordert Bereitschaft der Beteiligten zur wertgeleitet-experimentierenden und fehlertoleranten Innovation. Eine der größten Herausforderungen bei Entwicklungs-Prozessen besteht darin, dass viele Menschen - selbst als relativ zur Kindheit wirkmächtige Erwachsene - noch Angst vor Neuem, Fremdem, Risikobehaftetem, Unbekanntem und Uneindeutigem (Ambivalentem) haben. Das hat viel mit unverarbeiteten Kindheits-Erfahrungen von Schrecken, Überforderung, Lieblosigkeit und Missbrauch zu tun (jedes 7. Kind ist nach neuesten Studien von 2016 in Deutschland in der Kindheit sexuell missbraucht worden, der Anteil der Kinder mit Gewalt-Erfahrungen – psychisch und körperlich - weist in Richtung 50 %).
- ▶ Die ablehnende Haltung gegenüber Neuem: „Lieber das bekannte Elend als das unbekannte Glück.“ bestimmt uns in weit größerem Maße, als uns zumeist lieb und bewusst ist.  
Das Neue abwehrend, will man beispielsweise nicht lernen und tun, was man nicht kann.  
Neuangst durchschaut man an dieser Stelle mit dem simplen Austausch der Worte: „Ich kann nicht.“ wird experimentell durch „Ich will nicht.“ ersetzt?  
Was stimmt mehr? Erforderlich ist „nur noch“ die Bereitschaft zur Ehrlichkeit, zur freundlichen Achtsamkeit, um diesen Entwicklungs-Widerstand zu durchschauen.
- ▶ Eine andere Form des Lern-Widerstands ist beispielsweise der Wechsel vom Inhalt auf die Form, vom Thema auf die Vermittlungs-Methode, vom Was zum Wie.  
Wirkt ein Thema in irgendeiner Weise bedrohlich (das bekannte Elend bedrohend), dann kann man es abwehren, indem man die Form, die Methode kritisiert.  
„Es könnte was dran sein an dem, was du sagst. Aber wie du das Thema rüberbringst, zwingt mich dazu, es abzulehnen.“  
Hier ist es an der ablehnenden Person, diese Art des Widerstandes zu durchschauen und nicht (mehr) in die an dieser Stelle unsägliche Methoden-Kritik auszuweichen.



Mit unserer Geburt treten wir in eine komplexe Jahrtausende alte Kultur-Welt ein, in eine Welt

- der nützlichen und schädlichen Gegenstände,
- der sprachlichen Verständigung sowie der Missverständnisse und der Sprach-Verwirrung,
- der überlieferten Schrift und Symbolik,
- der impliziten Regeln und expliziten Gesetze sowie der noch unregulierten Bereiche,
- der Kultur-, Industrie- und der seltenen Natur-Landschaften,
- der Wirtschaft und Politik samt der historisch praktizierten und verworfenen oder noch nicht gelebten Alternativen,
- der Kunst, Kunst-Kritik, Kunst-Wirtschaft und Kunst-Vernichtung (Literatur, Musik, Malerei etc.) sowie
- der Kriege und der Friedens-Bemühungen.

Diese tradierte Welt ist in sich brüchig:

- Neben einer Tradition der Schönheit, Klugheit, Umsicht und Weisheit, der gerechten Verteilung des Reichtums, der aufklärenden Befreiung aus Unmündigkeit, des psychosozialen und des wissenschaftlich-technischen Fortschritts
- offenbart sich eine Tradition der Hässlichkeit, der Dummheit und Arroganz, des Elends, der zerstörerischen Habgier, der Herrschaft, der Machthaberei und des Terrors, der psychosozialen Ignoranz und der Welt-Vernichtung durch wissenschaftlich-technischen Fortschritt.

Das Vorgefundene wirkt durch seine bloße Existenz normierend auf unser Bewusstsein ein.

Was wir jeden Tag erleben, wird uns zumeist vertraut, wird zu unserer geistigen und emotionalen Heimat.

Dieser Norm-Kraft des Faktischen müssen wir uns stellen, um Vorgefundenes konstruktiv weiter entwickeln zu können.

Nur wenn wir die normierende Wirkung unserer sozialen und kulturellen Herkunfts-Bedingungen anerkennen, geben wir dem Wandel eine reelle Chance, kann es uns gelingen, einen Kultur-Wandel in Partnerschaften und Familien, in Lern- und Arbeits-Gruppen, in Institutionen und in der Gesellschaft allgemein in Richtung auf Klugheit, soziale und ökologische Verantwortung, Zukunftsfähigkeit und Mündigkeit (Emanzipation) einzuleiten – immer wieder bei uns selbst damit beginnend.

# Schritt 12: Gutes bewahren und Neues wagen

Eine starre, charakterabhängige Arbeits-Teilung in Bewahrer des Alten (Innovations-Skeptiker, Dauer-Typen, chronische Bedenken-Träger) und Kämpfer für das Neue (Innovations-Fanatiker, Wechsel-Typen, chronisch Unzufriedene) ist für eine Institution, die lernen will, nahezu tödlich. Es geht darum, das nachgewiesene Gute vom Alten wertkonservativ zu bewahren, aber das erwiesenermaßen Schlechte zu überwinden und dem potenziell Besseren im Neuen experimentierend eine gleichberechtigte Chance einzuräumen.

In Abwandlung der Aschenputtel-Aufgabe: Die Guten ins Kröpfchen, die Schlechten ins Abfall-Töpfchen.

Gelingendes Dasein erfordert einen permanenten wertgeleiteten Sortier-Prozess:

- Welcher Umgang mit Bedürfnissen, Gefühlen, Körper-Empfindungen und Gedanken, welche Handlungen als Tun und Unterlassen sind eher schädlich und welche sind eher nützlich für mich, für die mir anvertrauten Personen, für die Kooperation in der Institution Schule, für die Menschheit und die Mitwelt?
- Wo ist Gutes, das erhaltenswert ist? Wie kann ich, wie können wir dies erhalten?  
Wo ist Schlechtes, das zu vernichten oder neu zu gestalten ist?  
Wie können wir Desolates, Zerstörerisches dekonstruieren und Förderliches neu konstruieren?

Wollen wir uns entwickeln, müssen wir uns lösen von dem, was uns geschädigt, beschränkt, geistig und seelisch eingekerkert, uns von der Verwirklichung unserer Potenziale abgehalten hat:

- Wer sich nicht oder zu spät wandelt, den bestraft das Leben.  
Illusorische statische Sicherheit: „**Alles muss so bleiben, wie es war, damit ich mich angstfrei und sicher fühle.**“  
gilt es zu ersetzen durch realistische dynamische Sicherheit: „**Ich passe mich lernend an den Wandel der Mitwelt an (Autoplastizität) oder ich passe meine Mitwelt handelnd an meine Bedürfnisse an (Alloplastizität).**“
- Wandlungs-Bereitschaft zum Besseren ist dadurch zu unterstützen, dass die Beweis-Last von Neuerern abgezogen wird: „**Beweist erst mal, dass das Neue besser ist.**“  
Das Neue muss dadurch eine Chance bekommen, dass aus Irrtümern und Fehlern gelernt und dass neu angesetzt oder nachgebessert werden darf.  
Starr-konservative und chronische Bedenken-Träger gilt es zu entmachten.

Schlechtes  
vernichten  
oder  
umgestalten

Gutes  
kreativ auf  
fortschritt-  
liche  
Weise  
erhalten

Neues  
experimentell  
zum Guten  
hin gestalten

- ▶ Wir alle bilden im Laufe unserer kollektiven und individuellen Entwicklungs-Geschichte einen Interpretations-Rahmen aus, einen sogenannten „Frame“, durch den wir uns selbst und die Mitwelt betrachten. Dieser Rahmen wird gebildet aus übernommenen und/oder selbst gewählten Werten, Normen, Regeln, Tabus, Geboten, Verboten, Glaubens-Sätzen, Dogmen, Vorurteilen usw.
- ▶ Wir können durch selbst- und gemeinschaftskritische Reflexion, durch konstruktive Rückmeldung und konstruktive Kritik, den Deutungs-Rahmen in Richtung auf mehr Menschlichkeit (Humanismus) und Kreativität (geistige Flexibilität verbunden mit Perspektiven-Vielfalt und Einfühlung) erweitern. Dieser Prozess wird Reframing genannt als konstruktive Umdeutung, als entwicklungsförderliche Veränderung des Deutungs-Rahmens). Es geht darum
  - ▶ in scheinbar (der Schein kann trügen) negativen Aspekten die Chancen für Fortschritt (Wandel zum Besseren) zu erkennen,
  - ▶ davon auszugehen, dass jede Krise, jeder Konflikt zumindest eine bisher noch nicht hinreichend genutzte Entwicklungs-Chance enthält,
  - ▶ zu verstehen, dass Fehler vor allem dann potenzielle Lern-Erfahrungen enthalten, wenn Fehler qualitativ (Fehler-Art, Fehler-Grund, Fehler-Vermeidungs-Strategie) ausgewertet werden,
  - ▶ zu begreifen, dass gesunde Angst zumeist Begeisterung/Erregung ist, Positives in der aktuellen Herausforderung noch nicht entdeckt zu haben.
  - ▶ generell eine Haltung der Ressourcen- und Chancen-Orientierung und eine hoffnungsvoll-realistische Sicht-Weise einnehmen.
- ▶ Optimismus und Konstruktivität wird in der Realität verankert, indem folgende Prinzipien verwirklicht werden:
  1. Etwas verändern, etwas riskieren und dafür gerade stehen.
  2. Vertrauen in die Bewältigung des Problems, des Konfliktes, der Krise, der Herausforderung, der Aufgabe fördern.
  4. Rechtzeitig die Betroffenen in die Problem-Klärung und Problem-Lösung einzubeziehen.
  5. Ein Umfeld von wechselseitigen Respekt, Vertrauen, Offenheit und Fairness, Würde und Ehrlichkeit schaffen
  6. Eine hohe Lehr-, Lern-Begleit- und Lern-Qualität anstreben
  7. Freiheit des Ideen-Austausches und der Meinungs-Äußerung gewährleisten
  8. Wirksame Kooperation und gute Kommunikation unter den Beteiligten fördern

- ▶ Alles Bessere ist neu. Aber nicht alles Neue ist besser.  
Wegen der hohen Komplexität von institutioneller Praxis (hier Schule im Kontext des Schul-Standortes, der Schul-Aufsicht, der Bildungs-Politik und der anderen historisch gewachsenen Entwicklung-Rahmen-Bedingungen) gelingt ein Wandel zum Besseren nur im Zusammenhang eines experimentellen Vorgehens, das wegen des Scheiter-Risikos reversibel (zurücknehmbar) organisiert werden muss: „Vor welcher Situation stehen wir, sollte sich das Neue doch nicht als das Bessere herausstellen?“
- ▶ Ohne kalkulierte, moderate Risiken ist Neues und Besseres nicht möglich.  
Zu scheitern, sich zu irren, Fehler zu machen liegt in der Natur des experimentellen Vorgehens, des kreativen Prozesses. Es geht hier vor allen Dingen um psychosoziale Kreativität: Wie können wir Lehr-Lern-Prozesse so planend und begleitend modellieren, dass alle beteiligten Lernenden mit ihren unterschiedlichen Vorerfahrungen und Herangehensweisen (siehe oben z. B. visuelle, auditive und kinästhetische Lern-Typen) möglichst wirksam (Entfaltung der Lern-Kompetenz) und möglichst kooperativ (Entfaltung der Sozial-Kompetenz) lernen können?
- ▶ Bestehende Regeln im Lehr-Lern-Prozess der Klassen und der Schule werden auf den Prüfstand der neuen Qualitäts-Anforderungen gestellt.
  - ▶ Werden die lernpsychologischen und neurobiologischen Erkenntnisse zum wirksamen Lernen-Lernen berücksichtigt?
  - ▶ Werden die sozialpsychologischen, gruppensdynamischen und psychotherapeutischen Erkenntnisse zum wirksamen sozialen Lernen berücksichtigt?Fortbildung in diesen Bereichen sollte zur Selbstverständlichkeit im Lehr-Beruf werden.  
Wenn eine Person auf Fortbildung war, sollte sie den Transfer ins Kollegium mitplanen.
- ▶ Im Zusammenhang mit der experimentellen Innovation ist eine Dürfens- und Fehler-Kultur zu etablieren (siehe Schritte 6 und 15), in der optimal aus Fehlern gelernt wird.

# Schritt 15: Eine konstruktive Fehler-Kultur schaffen

Lernen erfolgt

- anfangs meist über bedeutsame Modelle (Imitation, Modell-Lernen, Identifikations-Lernen, aber auch Abwehr schlechter Vorbilder),
- später über experimentelle Handlungs-Erfahrungen (Missglücktes, Gelungenes) und
- schließlich zunehmend mehr über Probe-Handeln im Kopf (Denken) einschließlich der Klärung, was aus anderen Erfahrungsbereichen übernommen (transferiert) werden kann.

Grundlage des „erwachsenen Lernens“ ist eine experimentelle Seins- und Welt-Gestaltung als Versuch und Irrtum oder Erkenntnis, Experiment und Fehlschlag oder Erfolg, Probieren und Scheitern oder Gelingen.

Je komplexer und damit unüberschaubarer ein Handlungsfeld ist,

- desto unplanbarer wird Zukunft und
- desto höher ist die Wahrscheinlichkeit von Irrtum, Fehlschlag und Scheitern.

Leben in einer Beziehung, lernen in einer Gruppe sowie leben, lernen und arbeiten in Institutionen sind hochkomplexe Prozesse.

Wer in diesen sozialen Zusammenhängen nicht gelernt hat oder nicht die Erlaubnis bekam, mit Fehlern, Mängeln, Versagen und Unfähigkeit konstruktiv umzugehen, wird meist zum Scheitern von Beziehungen, Lern-Gruppen und Institutionen beitragen.

Wer Institutionen fördernd mitwirken will, sollte eine konstruktive Fehler-Kultur aufbauen, in der

- Fehler – insbesondere am Anfang von Innovationen – als Lern-Chancen willkommen geheißen werden und aus ihnen optimal gelernt wird.
- Fehler sorgsam qualitativ (nicht nur quantitativ) analysiert und gangbare Wege zu ihrer künftigen Vermeidung entwickelt werden.

## Schritt 16: Nichtwissen und Fragen zulassen

- ▶ Wer weiß, kann nicht lernen. Wissen behindert lernen.  
Wissen macht ignorant gegenüber Fragen.  
Nichtwissen verbunden mit der Fähigkeit, Fragen zu stellen und Vorgefundenes infrage zu stellen, ist die Grundlage für Lernen.
- ▶ Lebensbegleitend zu lernen erfordert die Bereitschaft zu einem experimentellen Leben:
  - ▶ Man klärt seine Wert-Konzepte, setzt sich konkrete Ziele oder gibt nur eine grobe Entwicklungs-Richtung vor.
  - ▶ Man bildet Hypothesen über brauchbare Wege zum Ziel und achtet darauf, dass im Weg so viele Aspekte des Zieles wie möglich enthalten sind: Der Weg ist das Ziel. Die Prozess-Qualität bereitet die Ergebnis-Qualität vor.
  - ▶ Man überprüft das Fortschreiten auf dem Weg und das Erreichen von (Zwischen-) Ergebnisse anhand seiner Wert-Konzepte (Evaluation = Wert-Beimessung).
  - ▶ Man revidiert gegebenenfalls sein Vorgehen und seine Ergebnisse.
- ▶ Lernen bewegt sich im seelisch schwierigen Feld von „Nicht-Mehr“ und „Noch-Nicht“.  
Das Alte gilt so nicht mehr und das Neue ist noch nicht zu erkennen, manchmal schon zu erahnen oder zu ersehnen. Mit dieser Unsicherheit kann sich Neuangst einstellen.
- ▶ Wer lernt, begibt sich in eine Zone des Nichtwissens und des Risikos:  
Man weiß nicht, was bei allen Bemühungen wirklich herauskommt.  
Neben der Möglichkeit zu Fortschritt, Entwicklung und Erfolg liegt die Möglichkeit zur Fehlentwicklung, zum Scheitern und Versagen.  
Risiken sollten nach Möglichkeit so dosiert werden, dass Fehlschläge nicht zu unumkehrbaren (irreversiblen) Schädigungen führen.

- Es geht in erster Linie darum, Argumente so vorzubringen, dass sie von möglichst allen wohlmeinenden Beteiligten nachvollziehbar sind.
  - Die Beiträge sollten unter Einbeziehung der Gesamt-Entwicklungs-Situation und der Einfühlung in die Beteiligten eingebracht werden: Knüpfe ich an gemeinsames Vorwissen an? Stütze ich das gemeinsame Thema? Beziehe ich Beiträge der Vorredner/-innen ein? Vermeide ich unnötige Wiederholungen? Bin ich respektvoll gegenüber den Betroffenen? Bemühe ich mich um Einfühlung und Perspektiven-Vielfalt? Verzichte ich auf Selbst-Aufwertung und Fremd-Abwertung? Verzichte ich auf Konflikt-Verhärtungen, Mehrdeutigkeiten und irreführende Metaphern?
  - Verständlichmacher sollten eingesetzt werden wie einfache Wortwahl und Satzbau, klare Gliederung und Ordnung der Gedanken, Anschaulichkeit durch Konkretisierungen, möglichst kurz und prägnant (auf den Punkt) formulieren.

Eine Beliebigkeit in der Argumentation sollte nicht zugelassen werden. Zur Förderung von Zusammenhalt, produktivem Miteinander-Lernen und Kooperation ist es notwendig, sich für die Argumentations-Weise Regularien aufzuerlegen, z. B.

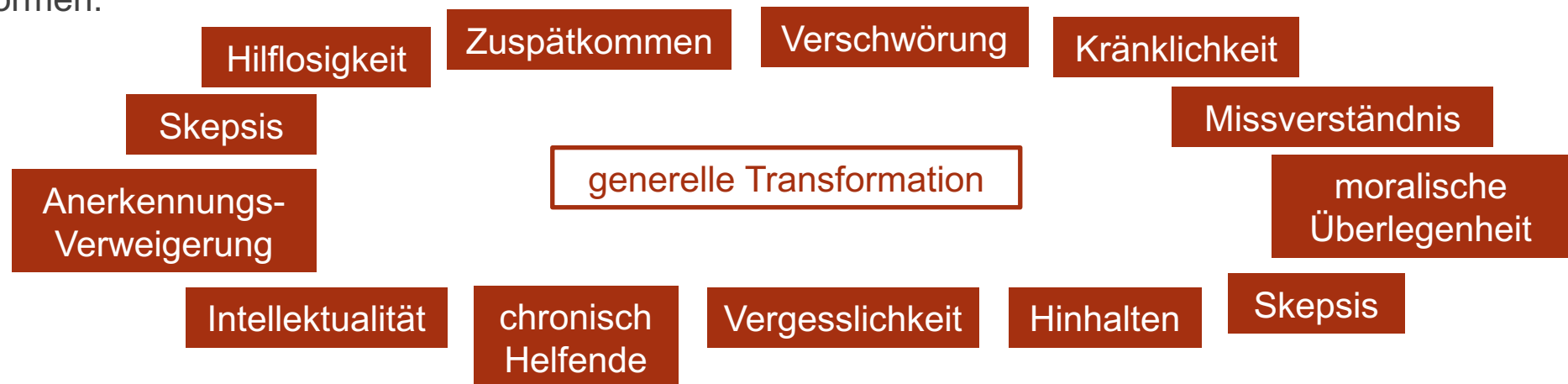
- Argumente sollten folgerichtig aufgebaut sein, also von wertenden Vorannahmen (Prämissen und Ethik-Grundlagen: Wie sehe ich Mensch und Welt?) über Offenlegung der Herangehens- und Sicht-Weise (Denk-Prinzipien: Wie gehe ich vor, um Erkenntnisse zu erlangen?) zu Feststellungen (Ist-Zustand: Wovon gehe ich aus?) in Verbindungen mit Ziel-Setzungen (Soll-Zustand: Worauf will ich hinaus?) und zu Folgerungen führen: Was bedeutet das für mein und unser Entscheiden und Handeln?
- Tatsachen-Feststellungen sollten so dargestellt werden, dass sie nachprüfbar sind (Benennung der Informations-Quelle, Art der Informations-Erhebung usw.).
- Meinungen, Vermutungen, Ideen, Vorschläge, eigene Erfahrungen sollten als solche gekennzeichnet werden.
- Behauptungen sollten mit Tatsachen-Feststellungen und Ideen zum Beweis des Zutreffens der Behauptung kombiniert sein.
- Auf Widersprüche, Lücken, Brüche und Denkfehler in der Argumentation sollte hingewiesen werden und hingewiesen werden dürfen.

- ▶ Wie werden Entscheidungs-Prozesse modelliert, so dass Meinungs- und Perspektiven-Vielfalt zugelassen und integriert werden kann? Mehrheits-Entscheidungen kann man zwar relativ leicht herstellen, sie haben jedoch in Institutionen den großen Nachteil, dass die Haltungen und Meinungen der Minderheit unberücksichtigt bleiben, ja übergangen werden. Konsens sollte angestrebt werden. Ist der nicht zu erreichen, dann sollten Kompromisse unter Einbeziehung möglichst vieler Minderheiten-Positionen gefunden werden.
- ▶ Sabotage-Verhalten als **aktive Hintertreibung der Umsetzung Entscheidungen** oder **passive Verweigerung des Engagements für eine gemeinsame Sache** entsteht meist dadurch, dass Personen mit ihren Gedanken und Gefühlen zum Thema nicht genügend Raum und Aufmerksamkeit bekommen haben.  
Zu bedenken bleibt, dass manche Menschen wegen ihrer psychischen Disposition (noch) nicht in der Lage sind, sich gegenüber gemeinsamen Entscheidungen in der Institution loyal zu verhalten. Auch in Schulen finden sich unter den Lehrenden Menschen, die – gegenwärtig oder auf längere Sicht – so in ihrem Sozial-Verhalten gestört sind, dass ihnen selbst bei Konsens-Bildung eine Loyalität gegenüber den gemeinsamen Ziel-Setzungen nicht möglich ist. In diesem Falle gilt es, klare Ansprache und Konsequenzen bei aktiver und passiver Entscheidungs-Sabotage vorzusehen.
- ▶ **Eine Spezial-Form der Sabotage von Gemeinschafts-Entwicklung ist die Intrige** als Hintertreiben von Gemeinschaftlichkeit durch Streuung von destruktiven (unwahren, pessimistischen und abwertenden) Informationen (**Gerüchte**), durch Diskriminierung und Ausschluss andersdenkender Personen aus Gemeinschafts-Aktionen (**Mobbing**). Derlei Intrigantentum, bei dem man nicht mit Betroffenen, sondern ausschließlich über sie spricht, ist das stärkste vertrauens- und damit kooperations- und institutionszerstörende Gift.  
Es ist besser, mit jemanden zu reden als über ihn zu reden. In besonders schwierigen Beziehungs-Situationen ist jedoch nichts dagegen einzuwenden, vorübergehend über andere zu reden unter der Ziel-Setzung, mit ihnen danach klar, ehrlich und fair über Probleme, Konflikte, Krisen und deren Klärung und Lösung zu reden. Jedes Mitglied einer Institution ist aufgefordert, sich nicht in den Intrigen-Sumpf hineinziehen zu lassen, nicht seinen Selbst-Wert auf Kosten der Abwertung anderer Personen zu stabilisieren. Es bedarf der psychosozialen Achtsamkeit (Ermutigt dies Gespräch die Personen, ihr Anliegen direkt mit den Betroffenen zu klären?) und der Zivil-Courage („Ich möchte mich an der Diffamierung anderer Personen nicht beteiligen, auch wenn ich dadurch ausgeschlossen oder gar selbst gemobbt werde.“), sich nicht durch Intrigierende für deren Macht-Zwecke funktionalisieren zu lassen.



# Schritt 19: Tarn-Aggressivität (TA) bei sich und anderen nicht dulden

- ▶ Wenn Menschen nicht gelernt haben, ihre Aggressionen direkt auszudrücken, entwickeln sie Techniken der Tarnung, des indirekt-passiven Ausdrucks von Aggressionen. Es gibt äußerst schwer durchschaubare und hinterhältige Formen der verdeckten Feindseligkeit, die dazu beitragen können, das emotionale Gleichgewicht, die Selbstachtung eines Menschen in der Beziehung zu einem heimlichen Aggressor zu unterminieren.
- ▶ Indirekt-passive Aggressoren sind wahre Künstler, wenn es gilt, sich als gutartig und unschuldig hinzustellen. Dadurch bewirken sie immer wieder Schuld-Bewusstsein bei ihrem Opfer, das sich am Ende jedes Mal von der Offensive in die Defensive gedrängt sieht. Deshalb darf man sich, wenn man es mit einem verdeckt-feindseligen Menschen zu tun hat, nicht von seinem Schuld-Bewusstsein leiten lassen. Es kommt nämlich nicht auf die menschenfreundlichen Absichten des passiven Aggressors an, sondern auf die schädlichen Wirkungen seines Verhaltens.
- ▶ Indirekt-passive Aggression, verdeckte Feindseligkeit verbirgt sich hinter verschiedenen Erscheinungsformen:



# Verschwörung

- Verschwörung meint eine Verbündung mit der Destruktiven Seite der Persönlichkeit eines Menschen. Man will einem Menschen scheinbar etwas Gutes tun, indem man einem Menschen, der das Rauchen aufgeben will und sich deshalb keine Zigaretten mehr gekauft hat, „großzügig“ eine von den eigenen anbietet.  
In den Fällen, da beide Partner unbewusst zusammenarbeiten, ist eine Verschwörung äußerst schwer aufzubrechen.  
Wenn der Vorgesetzte seiner fettsüchtigen Sekretärin Schokolade mitbringt, so hat diese Geste momentan auf beide eine erfreuliche Wirkung.
- **Transformation:**  
Hier muss der Empfänger oder das Opfer (in diesem Fall die Sekretärin), dem im Namen der „Zuneigung“ Schaden zugefügt wird, die Verantwortung für das Geschehen übernehmen, in dem sie hier etwa das Geschenk zurückweist.  
Sie kann damit den Chef kränken.  
Andererseits wird nur so der Weg zu einer echten, aufrichtigen Beziehung bereitet.

# Kränklichkeit

- ▶ Die „Krankheits-Tyrannen“ benutzen ihre Kränklichkeit, um damit das Maß an Macht und Einflussnahme zu erlangen, dass sie offen und direkt nicht zu beanspruchen wagen. Ihre versteckte Aggression äußert sich in Bemerkungen wie:  
„Wie kannst du nur so mit mir sprechen bei meinen Kopf-Schmerzen!“  
„Du ärgerst mich noch so lange, bis ich wieder krank werde!“  
Während normalerweise ein kranker Mensch keinen größeren Wunsch hat, als wieder gesund zu werden, können Krankheits-Tyrannen anscheinend nie ganz gesund werden. Sie brauchen ihre „Symptome“, um ihre Beziehungen nach ihren eigenen Bedürfnissen zu beeinflussen.
- ▶ **Transformation:**  
Man muss ihnen, die ihre Umgebung durch Nutzung von Schuld-Gefühlen zu manipulieren trachten, mit einer gewissen Härte entgegentreten und sich sogar den Vorwurf gefallen lassen, man trage mit seiner Rücksichtslosigkeit noch zusätzlich zur Krankheit der Leidenden bei.

# Vergesslichkeit

- Es gibt zwei Formen der Erscheinungs-Formen der Vergesslichkeit als passiver Aggression. Bei der ersten, leichter durchschaubaren Form richtet gegen andere. Jemand vergisst eine versprochene Erledigung, auf die sich die andere Person fest verlassen hat. Dabei vergisst er aber selten Erledigungen, die für ihn selbst wichtig sind. Dieser Typ des passiven Aggressors beachtet selten die Bedürfnisse anderer, deren Befriedigung von ihm abhängt, selbst wenn er sie aus vorhergehenden Erfahrungen genau kennen müsste. Dabei versteht es der heimliche Aggressor, sein durch Gedankenlosigkeit gekränktes Opfer in die Defensive zu drängen, indem er sagt: „Ich kann doch auch nicht immer an alles denken.“ Bei der zweiten Form richtet sich die Vergesslichkeit gegen den Menschen selbst. Portemonnaie, Schlüssel, Belege werden vergessen und verlegt. Dieser Mensch kann sich seine eigentlichen Bedürfnisse oder Abneigungen nicht eingestehen, weil diese nicht mit seinem Selbst-Bild übereinstimmen.
- **Transformation:** Man braucht nur für „vergessen“ die Aussage „nicht wirklich, nicht ehrlich oder nicht ernsthaft wollen“ einzusetzen. So kann man bei sich und bei anderen die tiefere Bedeutung der Vergesslichkeit erkennen.

# Missverständnis

- Auch diese Form passiver Aggression äußert sich in aller „Unschuld“, indem der „Missverstehender“ naiv erklärt:  
„Ich dachte, du meinst...!“ , während das Opfer verzweifelt und frustriert ist, weil diese „Missverständnisse“ sich destruktiv auswirken.  
„Ich dachte, sie wollten den Bericht erst am Donnerstag in einer Woche?“  
„Ich hätte schwören können, dass es ganz in deinem Sinn war, als ich dem Chef gegenüber die Kündigungs-Pläne erwähnte.“
- **Transformation:**  
Um derartige „Missverständnisse“ zu vermeiden, sollte man bei allen Aufträgen auf die fünf W-Fragen achten (Wer tut was wann wo und wie?) und sich alle Anordnungen oder Aufträge genau wiederholen lassen, bevor sie ausgeführt werden.  
Man sollte sich nicht darauf verlassen, dass Aufträge sofort richtig verstanden werden.

# Hinhalten

- ▶ Hier besteht die passive Aggression in zermürenden Verzögerungen und hartnäckigen Weigerungen, sich festlegen zu lassen.  
Die ständige Redensart des „Hinhalters“ lautet:  
„Keine Sorge, das werden wir in Kürze erledigen.“  
Wie bei der Vergesslichkeit lässt sich das Hinhalte-Verhalten an einem deutlichen Auswahl-Prinzip erkennen.  
Es werden nur ganz bestimmte Menschen hingehalten und nur ganz bestimmte Belange aufgeschoben.
- ▶ **Transformation:**  
Gegen den „Hinhalter“ kann man erfolgreich vorgehen, wenn man Termine vorgibt, die unbedingt eingehalten werden müssen, und negative Konsequenzen bei Nichteinhaltung der Termine verdeutlicht, die allerdings auch eintreten müssen.

# Zuspätkommen

- ▶ Das chronische Zuspätkommen zu Verabredungen privater oder offizieller Art ist ein indirekter Ausdruck von Feindseligkeit gegen die Person oder Personen, die man warten lässt, insbesondere dann, wenn man in einer Kultur lebt, in der Pünktlichkeit für eine Tugend gehalten wird, oder wenn die Personen, mit denen man verabredet ist, nicht gerne warten. So lässt sich die versteckte Aggression leicht an der Wirkung auf das Opfer ablesen, wenn das Warten ärgert, frustriert und demütigt. Die meisten „Zuspätkommer“ entwickeln eine schöpferische Phantasie beim Erfinden von Entschuldigungen. Sie können damit sogar ihr Opfer aus der Offensive in die Defensive manipulieren.
- ▶ **Transformation:**  
Es muss mit dem „Zuspätkommer“ ein klar definiertes Übereinkommen bestehen: „Wenn du mehr als zehn Minuten zu spät kommst und nicht angerufen hast, gehe ich weg.“ Wenn man einen entschiedenen Standpunkt dieser Art eingenommen hat, wirkt sich jedes Nachgeben oder Zurückweichen verhängnisvoll aus, denn die passive Aggression ist ein unbewusstes Verhalten, das nur so lange möglich ist, wie jemand da ist, der es sich gefallen lässt.

# chronisch Helfen

- ▶ Chronisch Helfende“ sind Menschen, die sich immer wieder zu schwachen, hilflosen, unwissenden, kranken Menschen hingezogen fühlen und bei ihnen ihre Selbstbestätigung finden.

Die Hilfe besteht oft in übertriebener Fürsorglichkeit, die alle Selbsttätigkeit der hilfebedürftigen Person erstickt.

Der „Helfer“ stellt sich auf den Standpunkt des Opfers und sucht mit ihm alle Schuld für seine Probleme in der grausamen Umwelt, anstatt ihn auf seine eigene Verantwortlichkeit für sein Leben und seinen Zustand hinzuweisen.

Er fühlt sich in dem Maße bedroht, wie die Unabhängigkeit und Kraft bei seinem Opfer zunimmt.

Wer sich freiwillig auf ein derartiges Verhältnis einlässt, benutzt in den meisten Fällen den heimlichen Aggressor als Schutz-Wehr gegen die Welt und drückt sich so vor den Aufgaben und der Verantwortung.

- ▶ **Transformation:**

Nur durch die selbständige Annahme von Verantwortung kann man sich aus den entwicklungshemmenden Einfluss einer solchen Verbindung lösen.



# moralische Überlegenheit

- ▶ Der in Wirklichkeit nach Macht strebende „Moralist“ möchte unausgesprochen immer zum Ausdruck bringen, dass er sich auf einem sittlich oder ästhetisch höheren Niveau befindet als seine Mitmenschen.  
Der Aggressor kann unter der Maske der Vergeistigung, des Gerechtigkeits-Sinnes oder der Wahrhaftigkeit seiner Menschen-Verachtung ungehemmt freien Lauf lassen.  
Im Zusammensein mit einem „Moralisten“ ist man versucht, seinen puristischen Prinzipien auf intellektueller Ebene zuzustimmen, während man sie gefühlsmäßig ablehnen möchte, ja geradezu Widerwillen gegen sie empfindet.  
Das letztere Gefühl löst dann gewöhnlich Schuld-Bewusstsein und Selbst-Zweifel aus, die das Selbst-Bewusstsein bedrohen.  
Auch hier zeigt sich die dem Verhalten zugrunde liegende Feindseligkeit lediglich in seiner Wirkung.  
Gerade diese Wirkung könnte die geheime Absicht dieser Person sein.
- ▶ **Transformation:**  
Man kann dem „Moralisten“ entgegenwirken, wenn man dieses Gefühl des Widerwillens akzeptiert, ihm traut und es zum Ausdruck bringt, anstatt sich seiner wegen Vorwürfe zu machen.

# Intellektualität

- Der „Intellektualist“ benutzt seine Gedanken-Gänge und Redens-Arten als Instrument, um sich einen Abstand von anderen Menschen zu verschaffen und dadurch emotionalen Erfahrungen auszuweichen. Er kann sich kaum anders äußern als in Urteilen, Erklärungen und philosophisch-analytischen Exkursen. Wer versucht, mit ihm in Kontakt zu treten, wird sich sehr bald von seiner eigenen Unzulänglichkeit frustriert fühlen.

Der „Intellektualist“ maskiert seine Feindseligkeit mit Vernünftigkeit und Verständnis, bringt sie jedoch dadurch zum Ausdruck, dass er sich gefühlsmäßig völlig verschließt, sich anderen damit vorenthält. Seine Aggression äußert sich in seiner Unnahbarkeit und seinem unausgesprochenen Anspruch auf intellektuelle Überlegenheit.

Er versucht, einer aufrichtigen, aggressiven Auseinandersetzung dadurch auszuweichen, dass er sich zur Lösung seiner Probleme hinter Regeln, Richtlinien und Prinzipien versteckt.

- Transformation:**

Man sollte seinen Widerwillen gegen diese Art der gefühlsmäßig sterilen Kommunikation nicht als Beweis eigener Minderwertigkeit betrachten, sondern in der Auseinandersetzung mit den diesen Menschen muss man seine spontane Reaktion auf ihn, nämlich das Gefühl von Ungeduld und Langeweile, akzeptieren und sich dazu bekennen.

Anstatt sich auf den intellektuellen Wettstreit einzulassen, sollte man lieber zu einem Austausch auf emotionaler Ebene herausfordern:

„Ihre Geistreicheleien langweilen mich und halten uns nur davon ab, uns gegenseitig unsere wahren Gefühle mitzuteilen, und das gefällt mir nicht.“

„Hör doch auf mit dem intellektuellen Quatsch und erzähl mir lieber, wie es dir in der letzten Zeit ging und wie du dich mit mir fühlst.“

# Anerkennungs-Verweigerung

- ▶ Beim Vorgesetzten, Ehepartner, Lehrer, Freund, Geschäftspartner oder Liebhaber kann sich die Aggression darin äußern, dass er niemals oder nur äußerst selten eine positive, anerkennende Äußerung macht.  
Er oder sie wird kaum sagen:  
„Das hast du gut gemacht.“ „Das gefällt mir sehr.“ „Das war gute Arbeit.“ „Das war toll.“  
Mit der Anerkennungs-Verweigerung hält man sich andere auf Distanz und hindert sie daran, unerwünschte Forderungen zu stellen und zu nahe heranzukommen.
- ▶ **Transformation:**  
Der „Anerkennungs-Verweigerer“ ist sich nicht bewusst, dass seine Zurückhaltung wie Zurückweisung auf seine Mitmenschen wirkt.  
Er braucht deshalb die direkte Herausforderung in Form einer Bitte um positive oder negative Beurteilung:  
„ Was halten Sie von meiner Arbeit?“  
Besonders wichtig wäre eine solche Konfrontation im Berufs-Leben, in dem das Bewusstsein vom Wert der eigenen Leistung die Voraussetzung für Selbst-Sicherheit des Menschen ist.



# Skepsis

- ▶ Wenn sich ein Mensch in einer Krise befindet und besonders anfällig für Skepsis ist, pflanzt der „Zweifler“ unter dem Mantel der Hilfeleistung Angst und Unsicherheit in ihm ein, indem er sich betont besorgt gebärdet:  
„Du solltest vielleicht doch lieber in die Lehre gehen, anstatt zu studieren. Akademiker sollen ganz schlechte Berufsaussichten haben, und außerdem sind die Universitäten so überfüllt, dass man überhaupt nicht zugelassen wird ...“.  
Die Einstellung des „Zweiflers“ zu Menschen und Situationen ist überwiegend negativ.  
Die „Zweifler“ versuchen, ihre eigenen Unzulänglichkeiten und Selbst-Zweifel dadurch zu kompensieren, dass sie sie auf andere projizieren.  
Sie mögen auf keinem Gebiet übertroffen werden und ertragen es nicht, wenn eine ihnen nahestehende Person zu selbstsicher oder erfolgreich wird.  
Hinter seinem „hilfreichen“ Rat verbirgt er den versteckten, feindseligen Wunsch, der andere möge seine negative Welt-Sicht teilen und auch nicht erfolgreicher und zufriedener sein als er selbst.
- ▶ **Transformation:**  
Man sollte ihre negative Einstellung ignorieren oder ihnen geradeheraus sagen, dass ihre Besorgtheit ganz und gar keine Unterstützung bedeute.

# Hilflosigkeit

- ▶ Der „Hilflose“ als heimlicher Aggressor bedient sich der Schwäche, Tränen, Empfindlichkeit und Zartheit, um Schuld-Gefühle zu erwecken, jeder Verantwortung auszuweichen und andere zu tyrannisieren. Die unausgesprochene Botschaft heißt:  
„Du kannst einfach alles, und ich bin so unzulänglich. Du musst mir helfen.“  
Die Art, in der der heimliche Aggressor andere dazu veranlasst, ihm Pflichten, Aufgaben und Verantwortung abzunehmen, ist unweigerlich verführerisch und anziehend.  
Wenn aber der heimliche Aggressor ein Opfer gefunden hat, wird er sogleich damit beginnen, sein Opfer von der sozialen Umwelt zu isolieren, Besitz-Ansprüche und Forderungen zu stellen und ihm Schuld-Gefühle einzuflößen. Seine hilflose Pose verdeckt sein starkes Bedürfnis zu dominieren und zu beeinflussen. In einer solchen Beziehung geht auf Dauer der hilflose Aggressor als Inhaber der Macht-Position hervor.  
Die leichtesten Opfer für den hilflosen Aggressor sind Menschen, die der ständigen Selbst-Bestätigung bedürfen, also Personen mit starken Selbst-Zweifeln.
- ▶ **Transformation:** Um die wirkliche Stärke und Entschlossenheit hinter Hilflosigkeit aufzudecken, könnte man in einer Situation zur Schau gestellter Hilflosigkeit sagen: „Ich glaube dir nicht. Ich habe sogar das Gefühl, dass du mich zu manipulieren versuchst und in Wirklichkeit viel stärker bist als ich.“  
Man kann voraussagen, dass sich die Pose der Hilflosigkeit schlagartig verwandeln wird in eine Reaktion irgendwo zwischen einem Wut-Anfall und eisigem Schweigen.  
Nun hat man endlich die wahre Person hinter der Maske erreicht.

# generelle Transformation

- ▶ Jede Person, die mit einer indirekt-passiv aggressiven Verhaltensweise konfrontiert wird, sollte sich die folgenden Fragen stellen:
  - ▶ Beeinflusse und dominiere ich diesen Menschen, und hindere ich ihn dadurch an seiner Selbstbehauptung? Mache ich es ihm also schwer bis unmöglich, seinen Ärger und Unwillen offen zum Ausdruck zu bringen?
  - ▶ Ist mir möglicherweise seine passive Aggression - so entnervend sie auch sein mag - doch angenehmer, als es mir sein offen zur Schau getragener Widerstand wäre?
  - ▶ Wieso kommt der passive Aggressor mit seinem Verhalten bei mir durch?
- ▶ Für den Moment kann die verdeckte Aggression offen aggressive Handlungen verhindern. Jegliche Kommunikation wird jedoch verzerrt und undurchsichtig, Indirektheit und Manipulation tritt an die Stelle offener Zuwendung. Das lebendige Potential einer zwischenmenschlichen Beziehung wird wesentlich vermindert und durch Gefühls-Kälte, Stagnation und Routine-Verhalten ersetzt.
- ▶ Auf die Dauer muss man diese Pseudoharmonie teuer bezahlen, denn indem man die Aggressionen auf Schleich-Wege abdrängt, verliert man die Kontrolle über sie, wodurch man sich ihrem unvorhergesehenen, unerwarteten und verhängnisvollen Zugriff hilflos ausliefert, denn das Verdrängte wirkt im Verborgenen.
- ▶ Die ideale Art, einem passiven Aggressor zu begegnen, wäre die, über Rückmeldung der Wirkung seines Verhaltens seine verdeckte Feindseligkeit aufzudecken und ihm seinen unterdrückten Zorn oder Hass entgegenzuhalten. Man muss jedoch damit rechnen, dass sich der heimliche Aggressor immer wieder herauszureden versucht, weil sein Selbst-Bild ihm nicht erlaubt, sich als aggressiv oder sogar feindselig anzusehen: „Ich wollte doch nur helfen.“ „Ich habe es nicht böse gemeint.“ „Ich wollte doch nur das Beste für dich.“