



Schneider Verlag
Hohengehren

systemia – Systemische Pädagogik

Band 17

**Rolf Arnold
Christiane Stroh**

Methoden Systemischer Erwachsenenbildung





systemia – Systemische Pädagogik

Herausgegeben von Rolf Arnold

Band 17

**Methoden
Systemischer
Erwachsenenbildung**

Von

Rolf Arnold

Christiane Stroh



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Umschlag: Gabriele Majer, Aichwald

Leider ist es uns nicht gelungen, die Rechteinhaber aller Texte und Abbildungen zu ermitteln bzw. mit ihnen in Kontakt zu kommen.

Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

Nähere Informationen unter:

www.isct.net

www.systemia.com

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN: 978-3-8340-1774-1

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Die Perspektivität erkennen (können)	10
2 Vom Unterschied her lernen (können)	51
3 Selbstlernen vorbereiten, anstoßen und üben (können)	64
4 Sich seiner emotionalen Programme bewusst werden (können)	122
5 Ressourcen nutzen (können)	151
6 Biografiekompetent werden (können)	174
Der Hintergrund: Ein systemischer Ansatz zum Lernen Erwachsener	197
Literatur	208

Einleitung

Methoden: Der Kern eines lebendigen und nachhaltigen Erwachsenenlernens

Die Methodenfrage wurde lange Zeit in der schulischen und hochschulischen Bildung sowie in der Berufs- und Erwachsenenbildung als zweitrangig bzw. untergeordnet angesehen. Vorrangig waren die Inhalte und die Ziele des geplanten Lernprozesses, nicht die Art und Weise der methodischen Inszenierung. Methoden rückten erst mit den neuen Kompetenzanforderungen (Stichworte: Schlüsselqualifikationen, Selbststeuerungs- und Problemlösungsfähigkeit usw.) wieder deutlicher in den Vordergrund. Man begann zu begreifen, dass man viel wissen, aber wenig können kann; Können kann sich bloß auf der Basis von Erleben, Üben und Selbstaktivität entfalten. Eine veränderte Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen zur Stärkung und Entwicklung der Methodenkompetenzen und die Selbstlernmethoden der Lernenden erwiesen sich als die grundlegende Dimension der Gestaltung neuer Lernkulturen.

Es war einmal: Der Inhalt als Zentrum

Die Didaktik sprach bis in unsere Tage hinein vom „Primat des Inhaltes“ und machte dadurch deutlich, wo der eigentliche Schwerpunkt der Vorbereitung und Planung von Unterricht zu liegen habe. Auch heute noch ist die Praxis vieler Lehrer und Dozierenden von diesem inhaltsorientierten Blick durchdrungen. Die Frage, ob und inwieweit der Lernende die „zu vermittelnden“ Inhalte nachvollziehen und sich wirksam aneignen kann, steht noch zu selten im Vordergrund der didaktischen Debatte.

In nahezu allen Bildungsbereichen wird zumeist davon ausgegangen, dass eine lineare „Vermittlung“ des Inhaltes an die Lernenden möglich sei und dass der Vermittlungserfolg von der Klarheit, der Anschaulichkeit und dem Motivierungsgehalt des Lehr-Inputs abhängig sei – eine Erwartung, die in der Praxis immer und immer wieder enttäuscht wurde. Gerald Hüther verweist auf die Grenzen dieser Annahme:

„Immer hängt das Ausmaß der im Inneren ausgelösten Veränderungen davon ab, über welche Reaktions- und Antwortmuster das betreffende Lebewesen bereits verfügt und wie effizient es diese Muster aktivieren und einsetzen kann. Und das wiederum ist abhängig von den jeweiligen Vorerfahrungen, die es bereits bei der Lösung ähnlicher Probleme und Herausforderungen machen und in seinem Inneren als geeignete Antwort- und Reaktionsmuster verankern konnte.“

Die Vorerfahrungen sind also entscheidend dafür, ob eine bestimmte in seiner äußeren Welt oder in seinem Inneren auftretende Veränderung von einem Lebewesen als bedeutsam erlebt und bewertet wird – und ob dadurch ein eigener Lernprozess ausgelöst wird. (...) Alle Lebewesen entwickeln ihre jeweiligen strukturell verankerten Reaktions- und Antwortmuster anhand der von ihnen im Verlauf ihrer bisherigen Entwicklung gefundenen Lösungen. Diese von ihnen gefundenen Lösungen sind bedeutsam. Nicht objektiv und gleichermaßen wichtig für alle, sondern immer nur für das betreffende Lebewesen. Deshalb sind alle Lernprozesse durch die subjektive Zuschreibung von Bedeutsamkeit gekennzeichnet. Und deshalb kann auch nichts gelernt werden, was für ein Lebewesen bedeutungslos ist“ (Hüther 2016, S. 45).

Diese durch Forschung gewonnenen Einsichten stärken einen anderen Blick auf Lehr-Lernprozesse. Diesem geht es nicht allein darum, Lernprozesse wirksamer werden zu lassen; es sollten vielmehr auch die negativen Nebenwirkungen der inhalts- und lehrerzentrierten Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen vermieden werden: *die Passivität und die „gelernte Hilflosigkeit“ der Lernenden*. Es waren deshalb Arbeitgeber, die in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts diese Effekte entschieden zu kritisieren begannen.

Systemisch-konstruktivistische Lernkonzepte rückten deshalb die Logiken der *Aneignung* und *Erschließung* als tragende Bewegungen von subjektiven Veränderungsprozessen in den Blick und teilen damit eine Sichtweise, die der Erwachsenenbildungspraxis und ihrer Theorie seit jeher vertraut gewesen ist. Das lebensweltliche Selbst findet gewissermaßen seine naturwissenschaftliche Verankerung im „Synaptischen Selbst“ (LeDoux 2002). Beiden gemeinsam ist die unvermeidbare Einsicht, dass das Lehren und die Konzepte der Steuerung über Inputs überwunden werden müssen, um Lernen und Kompetenzentwicklung in ihrer Inside-Out-Logik anregen, arrangieren, begleiten und unterstützen zu können. Für die Kompetenzentwicklung und die EU-Bildungspolitik ist gleichermaßen das didaktische Programm leitend: Wo Input war, muss Outcome sein.

Heute: Die Lernmethode als Zentrum

Die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft spricht in ihrem wegweisenden Gutachten „Bildung neu denken!“ davon, dass dieses Primat des Inhaltes auf die mittelalterlichen Klosterschulen zurückgehe, mit den heutigen Einblicken in das Lernen und die damit verbundenen Hirntätigkeiten aber nicht mehr glaubwürdig begründet werden könne:

„Der Lehrer als ‘Inhaber’ von Wissen, Kompetenz und Wahrheit belehrt den Schüler. (...) Diese Grundkonstellation war religiös motiviert, weil historisch der (geistliche) Lehrer seine Tätigkeit als Glaubensvermittlung begreifen sollte. Es handelte sich um einen linearen, einseitig vom Lehrer ausgehenden Vorgang. Dabei spielte die Frage keine Rolle, ob eine Sache verstanden wurde, sie sollte geglaubt werden.

Diese Grundkonstellation ist heute wirklichkeitsfremd und vor allen Dingen lernpsychologisch überholt. In den Kognitionswissenschaften wird Unterricht heute nicht als eine ausschließliche Aktivität des Lehrers, sondern des Lernenden begriffen. Der Lernende benötigt eine komplexe, differenzierte 'Lernumgebung', die ihn zum Lernen herausfordert. Diese komplexe 'Irritation' führt zu einer kognitiven Ausdifferenzierung des Gehirns. Es kommt also darauf an, eine Lernumwelt so zu gestalten, dass sie zum Lernen veranlasst“ (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft 2003, S. 88).

Dies ist der Grund dafür, dass heute die Methodenfrage deutlich in den Vordergrund rückt.

Methoden sind keine Wege zum Ziel, wie es der griechische Wortursprung Glauben macht, sondern Erfahrungsräume. Durch die Methodenwahl entscheidet sich nämlich, welche Erfahrungen dem Lernenden „gewährt“ werden: Darf er lediglich nachvollziehen, aufgreifen und dokumentieren oder wird er dazu eingeladen, eigene Lösungswege, Recherchen, Problemlösungen sowie Kooperationen in Angriff zu nehmen?

Methoden als Erfahrungsräume zu definieren, setzt ein Umdenken voraus.

Eine Methode ermöglicht nur dann eine wirksame Lerninszenierung, wenn sie

- grundsätzlich die Lernenden aktiviert,
- ihnen Raum für eigene Suchbewegungen gibt,
- sie zur Kooperation anstiftet,
- ihnen hilft, „Herren im Hause“ der eigenen Lernfähigkeit zu werden,
- ihre Problemlösungsfähigkeit beansprucht und
- das Gefühl der Selbstwirksamkeit stärkt.

In diesem Sinne werden im Folgenden „Methoden einer Systemischen Erwachsenenbildung“ – sogenannte „(M)unterrichtsmethoden“ (Gross/Boden 2006) – dargestellt. Diese Methoden verstehen sich als Lernmethoden. Dies bedeutet, dass ihre Wirkung für und auf die Lernenden sowie die Lebendigkeit und Nachhaltigkeit des Lernprozesses im Vordergrund stehen. In dem Buch „Systemische Erwachsenenbildung. Die transformierende Kraft des Selbstlernens“ (Arnold 2013) heißt es:

„Durch die stärkere Hinwendung auf die Methoden und Medien treten Lernen und Kompetenzentwicklung als ein ganzheitliches Erleben in den Blick. An die Stelle einer linear-monistischen Sicht (Inhalte stiften Kompetenzen!) tritt eine Sicht auf die Dynamiken und Interdependenzen der Kompetenzreife, die stets mehr ist als eine inhaltsabhängige Verarbeitungsleistung des Lernenden. Sie setzt vielmehr seine

Fähigkeit zur Kontextualisierung des Gelernten ebenso voraus, wie seine Fähigkeit zum interdisziplinären Denken, Verknüpfen und Handeln. (...) Letztlich ist jede Kompetenz eine Kontextkompetenz. Aus diesem Grunde muss eine vornehmliche oder gar ausschließliche <Legitimation> des Lehr-Lerngeschehens aus inhaltlichen Gesichtspunkten zu kurz greifen. Erst eine Didaktik der Methodenorientierung (>Welche Erfahrungsräume stiftet diese Methode und welche verhindert sie?<) sowie der Medienorientierung (>Wie erhält der Lernende Zugang zu dem jeweils erforderlichen Wissen?<) ist deshalb geeignet, eine wirkliche Kompetenzentwicklung anzubahnen und zu gestalten“ (Arnold 2013, S. 80f).

Grundlage: Erwachsenen didaktik eines lebendigen und nachhaltigen Lernens

Für die Ausarbeitung einer modernen didaktischen Leitkonzeption ist es notwendig, auf die Ergebnisse der neueren Erwachsenenbildungsforschung Bezug zu nehmen (vgl. Siebert/Rohs 2017). Für die Grundlegung einer wirksamen Bildungsarbeit zeichnen sich dabei zunehmend Konzepte ab, die dreidimensional sind und davon ausgehen, dass Menschen

- sich neues Wissen sowie insbesondere fachliche und auch methodische Kompetenzen selbst – in formellen und informellen Kontexten – aneignen und man ihnen diese nicht „vermitteln“ kann (*Aneignungsdimension*);
- sich nur dann dazu in der Lage sehen, wirklich verhaltenswirksam zu lernen und alte – biographisch „bewährte“ – Deutungs- und Emotionsmuster zu transformieren, wenn sie deren Tragfähigkeit (Viabilität) auch in den begleiteten Lernprozessen erleben können (*Erlebensdimension*);
- Kompetenzen nur dadurch nachhaltig weiterentwickeln oder transformieren können, wenn sie diese in Handlungs-Situationen erproben können (*Anwendungsdimension*).

Die Struktur: Das Methodenraster

Die Darstellung, Auswertung und Kommentierung der Methoden eines lebendigen und nachhaltigen Lernens erfolgt entlang einheitlicher Gliederungspunkte.

Diese sind:

- *die Bezeichnung und Beschreibung der Methode*

Dabei kann es sein, dass Methoden, die in ähnlicher Weise auch in anderen Methodensammlungen auftauchen, eine andere Bezeichnung erhalten, da sie hier in einem anderen Begründungszusammenhang dargestellt und genutzt werden. Man muss wissen: Es gibt kaum „neue“ Methoden, wohl aber eine veränderte Kontextualisierung der zumeist bekannten Methoden. Diese „andere –

erwachsenendidaktische – Aktualität“ (Arnold 2013, S. 79) folgte einem anderen Blick auf die Methodenfrage:

„Sie konnten nicht länger bloß als Wege zum Inhalt gedacht werden, sondern wurden auch im Hinblick auf das in ihnen wirksame Aktivierungspotenzial ›befragt‹ – wodurch Methoden in den Zusammenhang mit einem ›aktivierenden Lehren‹ gerückt wurden und auch theoretisch entsprechende Begründungen erfuhren. Methoden konnten so in ihrer für die Initiierung und Gestaltung von Reflexion und Kompetenzentwicklung ›konstitutiven‹ Rolle in Erscheinung treten und auch eine theoretische Neubegründung des Methodischen einleiten“ (ebd.).

- *ihr Bezug zu Aneignen, Erleben und Handeln*

Diese drei Aspekte sind für einen systemisch-konstruktivistisch begründeten Methodeneinsatz grundlegend. Methoden erhalten nämlich ihre Kompetenzwirkung durch die Ermöglichung von Aktivität, Selbstorganisation und Selbstbildung; sie werden letztlich vom Lernenden her wirksam, nicht vom Lehrenden. Diese Begründung vom lernenden Gegenüber her ist zwar für die Erwachsenen- didaktik nicht vollständig neu, im allgemeindidaktischen Diskurs aber ungewohnt. Dieser folgt einem Vermittlungsgestus, dem auch das Methodische untergeordnet wird. Methoden erscheinen ihm als Arrangements des Vermittlungsgeschehens durch den Lehrenden.

- *Voraussetzungen des Methodeneinsatzes*

Methoden können unterschiedlich genutzt werden – je nach Kontext, Stand der Selbstlernfähigkeiten der Lernenden sowie Kompetenzraum, in dem diese sich bewegen. Gleichzeitig lässt sich die Eignung von Methoden auch weder auf Unterrichtsphasen eingrenzen, noch eindeutig auf Themen oder Gegenstände beschränken. Es kommt auf die methodische Phantasie des Lernarrangements an und auf die tatsächliche Ermöglichung dessen, was Lernen ist bzw. sein kann: eine Selbstbewegung der Lernenden.

- *Umsetzungserfahrungen*

Methodeneinsatz folgt keinem Rezeptbuch; sein Erfolg lebt vielmehr von den vielfältigen Erfahrungen experimenteller Unterrichtspraxis. Diese folgt lediglich dem Grundsatz: „Wo bislang Fremdorganisation des Lernens gewesen ist, soll Selbstorganisation werden.“ Die Wirkungen, die mit einer solchen Öffnung des Methodeneinsatzes erreichbar sind, können dokumentiert und beschrieben werden – allerdings ohne den Anspruch, dadurch gewissermaßen über Erfolgsgarantien für den Einsatz in strukturähnlichen Lagen zu verfügen.

Die vorliegende Zusammenstellung von Methoden einer systemischen Erwachsenenbildung basiert auf vielfältigen Erfahrungen in Trainings und Führungskräfte-Workshops – ist mithin evidenzbasiert, weil experimentell erprobt. In den

genannten Kontexten konnte mit Hilfe systemischer Methoden immer wieder eine Lernkultur entstehen, in welcher Lernen als selbstorganisierte Aktivität der Lernenden möglich wurde. Dies Erfahrungen können mit Hilfe einer systemisch-konstruktivistischen Lerntheorie begründet werden, die davon ausgeht, dass

„Lehrende die Kompetenzreife im Gegenüber zwar nicht ›gewährleisten‹ (können), sie können allerdings eine ›Inszenierung‹ bzw. ein Arrangement wählen, welches die Bereitschaften des Gegenübersystems, sich strukturell zu ›ver koppeln‹, erhöhen kann. Dabei gestaltet eine systemisch-konstruktivistische Didaktik Kann-Bedingungen, keine Muss-Kausalitäten. So kann sich die ›emotionale Offenheit‹ der Lernenden z. B. in einem Klima der Wertschätzung eher erhöhen als in einem konfrontativen und kontrollierenden Kontext, sie muss allerdings nicht (z. B. wenn der Lernende aus seinem Entsendungskontext heraus bedrängenden Erfahrungen ausgesetzt ist, die ihn in seinen Möglichkeiten verängstigen, d. h. ›eng‹ (etymologische Wurzel von ›Angst‹) werden lassen). Die strukturelle Koppelungsbereitschaft von lernenden Systemen können [sic!] sich auch eher in solchen didaktischen Situationen erhöhen, in denen ›Zugänge (zu Wissen und Kompetenzen) gestaltet‹ und ›Ownership‹ spürbar vorausgesetzt werden als in ausschließlich vermittelnden und prüfenden Kontexten“ (Arnold 2012d, S. 125).

Die folgende Darstellung ist in sechs Kapitel untergliedert. Diese bezeichnen Anlässe und Dimensionen einer selbstorganisierten Kompetenzreife. Sie setzen Fähigkeiten zur eigenständigen Entwicklung von Lösungsstrategien für neuartige Problemstellungen voraus, dass die Lernenden sich mehr und mehr darin üben können, mit folgenden Anforderungen bewusster umgehen zu können:

- **die Perspektivität erkennen (können)**

Menschen sind in ihrer Wahrnehmung, Lagebeurteilung sowie Handlungsbeurteilung von ihrer Vergangenheit geprägt. Sie agieren vor dem Hintergrund ihrer gewachsenen Sichtweisen und ihres bisherigen Könnens. Sie handeln deshalb selten aufgrund einer nüchternen Prüfung der tatsächlichen Gegebenheiten, sondern folgen ihrer Interpretation derselben. Dabei bleiben sie sich selbst treu, indem sie ihren „Eigenzuständen“ (Rohr 2016, S. 47) folgen, ohne diese erkennen, analysieren oder gar überwinden zu können. Demgegenüber wäre es weiterführend, „diese Eigenzustände zu erkennen“ (ebd.) und die in diesen angelegte Perspektivität hinter sich zu lassen. Dieses wäre ein tiefenwirksames Lernen, welches eine neuartige „strukturelle Koppelung des Organismus mit seinem Interaktionsmilieu“ (ebd., S. 48) hervorbringen könnte.

- **vom Unterschied her lernen (können)**

Oftmals ist es die Ausblendung oder gar Ablehnung gegensätzlicher Standpunkte und Ansätze, denen eine frische Kraft zur Lösung neuartiger Probleme

innewohnt. Wer von – seinem – Unterschied her lernen kann, öffnet sich gegenüber neuartigen Lesarten und erleichtert es dadurch auch, dass die Wirklichkeit sich ihm neu zeigen kann. Es sind nicht mehr die eigenen Möglichkeiten, die nur das in den Blick treten lassen, was sich ihnen zeigt, sondern die bewusste Suche nach anderen Möglichkeiten der Konstruktion, Deutung und Interpretation des Geschehens. Der Physiker David Bohm spricht in diesem Zusammenhang davon, dass „Meinungen oft als ›Wahrheiten‹ (erlebt werden), obwohl sie vielleicht lediglich unseren eigenen Annahmen und unserer Vorgeschichte entspringen“ (Bohm 2011, S. 37). Wer vom Unterschied her zu lernen vermag, vermeidet diesen Effekt einer sich selbst erfüllenden Beobachtung.

● **Selbstlernen vorbereiten, anstoßen und üben (können)**

Lernen ist eine Eigenaktivität, die vom Subjekt selbst „verwaltet“ wird. Dies bedeutet aber auch, dass der Erfolg des Lernens von den Lernenden selbst verantwortet wird. Ob und inwieweit sich dieser einstellt oder eben nicht, ist auch davon anhängig, ob der Lernende in der Lage ist, sein Lernen selbst zu organisieren. Dies ist häufig nicht der Fall. Deshalb ist der Erfolg eines selbstorganisierten Lernens ganz wesentlich davon abhängig, ob die Lernenden Gelegenheiten erhalten, nicht bloß gegenstandsrelevante Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten anzueignen, sondern zugleich ihre Fähigkeiten zum selbstorganisierten – lebenslangen – Lernen zu erweitern. Dafür ist die Arbeit mit sich öffnenden – systemischen – Methoden hilfreich; zugleich aber geht es auch um die Übung der Skills eines selbstorganisierten – independent – Lernens. Dies kann und sollte Schritt für Schritt geschehen, weshalb Lehrende auch über Kenntnisse und Tools zur Förderung eines solchen Lernens verfügen sollten.

● **sich seiner emotionalen Programme bewusst werden (können)**

Menschen sind keine Lernmaschinen. Dies bedeutet: Ihr Lernerfolg ist nicht in erster Linie davon abhängig, wie viel Stoff sie beherrschen, er findet vielmehr in ihren persönlichen Fähigkeiten zur Initiative und Problemlösung seinen Ausdruck. Diese Fähigkeit basiert auf Selbstkompetenzen, die letztlich in der emotionalen Erfahrung der Selbstwirksamkeit wurzeln. Wer gelernt hat, sich grundsätzlich weniger zuzutrauen, von dem können ebenso wenig Initiative und Selbstorganisation erwartet werden, wie von demjenigen, der noch niemals Gelegenheit hatte, sich von außen anzuschauen. Selbstkompetenzen umfassen dem gegenüber

„(...) die Fähigkeiten des Einzelnen, sich selbst zu verstehen und das eigene Echo in seinen sozialen und professionellen Handlungen zu erkennen. Wer in diesem Sinne selbstkompetent agiert, dem ist die Tatsache bewusst, dass auch er nur ein Beobachter unter anderen ist und über keinen privilegierten Zugang zur Wirklichkeit verfügt. Er kennt seine emotionalen und kognitiven Grundeinsparungen und weiß, wozu ihn diese

immer und immer wieder verleiten können. (...) Kann man die Tiefe einer Person, die um die Relativität und Beobachtergebundenheit ihrer Wahrnehmung weiß und entsprechend zu handeln versteht, treffender beschreiben? Gibt es eine tragfähigere Basis für die Entwicklung unserer Persönlichkeit als den suchenden Blick hinter unsere eigenen Beobachtungen?“ (Arnold 2016, S. 56)

● Ressourcen nutzen (können)

Eine grundlegende didaktische Konsequenz der systemischen Erwachsenenbildung ist das Verständnis des Lernens als eine selbstorganisierte Aneignungsbewegung der menschlichen Kognition und Emotion. Diese kann nicht erzwungen, sondern lediglich ermöglicht werden. Nicht Input-, sondern Kontextsteuerung ist ihre Maxime. Konkret bedeutet dies, dass Inhalte von Lehrenden nicht „vermittelt“, sondern dass lediglich Zugänge arrangiert werden können, wobei offen bleiben muss, ob und inwieweit die Lernenden tatsächlich willens und in der Lage sind, sich mit diesen zu verbinden. Wahrscheinlicher wird diese Verbindung, wenn sie selbst entscheiden, wie sie die arrangierten Zugänge nutzen wollen oder können. Diese Fähigkeit „lebt“ von ihren Selbstlernkompetenzen einerseits und den Selbstlerngelegenheiten andererseits. Diese verbessern sich in der digitalen Gesellschaft zunehmend, während gleichzeitig die – gewohnte – Lernortbindung des kompetenzbildenden Lernens nachlässt. Wenn Menschen überall und jederzeit nicht bloß Zugänge zu Informationen, sondern ebenso zu didaktisierten Lernplattformen sowie virtuellen Austausch- und Übungsräumen finden können und zudem lernen, diese Ressourcen zu nutzen, dann müssen Zusammenkünfte sowie didaktische Interventionen sich neu begründen, will man nicht spürbar an Regelungen festhalten, weil man diese gewohnt ist, nicht, weil sich diese – gegenüber den digitalen Distribuierformen als überlegen erwiesen haben. Es spricht viel dafür, dass die einzige überzeugende Begründung für das Versammlungslernen darin liegt, in eigens methodisierten Räumen Aneignung, Erleben sowie Anwendung erfahren zu können.

● biografiekompetent werden (können)

In den Lerngesellschaften ist die Fähigkeit, seine eigene Biografie zu verstehen, zu reflektieren und gestalten zu können, zu einer Schlüsselkompetenz geworden ist. Peter Alheit spricht in diesem Zusammenhang von der „Biographizität“ und beschreibt damit eine Fähigkeit, „moderne Wissensbestände an biographische Sinnressourcen anzuschließen und sich mit diesem Wissen neu zu assoziieren“ (Alheit 1995, S. 292). Seine Biografiekompetenz erweitert man in Situationen, in denen man die Gelegenheit erhält, sich die eigene Gewordenheit zu vergegenwärtigen, diese mit den Sichtweisen und Erfahrungen anderer Lebensweltpartner zu vergleichen und die eigenen Muster in ihrer orientierenden Logik nüchtern zu betrachten. Biographisches Lernen kennt deshalb ganz eigene Methoden,

um Selbstreflexion anzustoßen und neue Wege für sein eigenes Leben zu konstruieren und in Ansätzen zu erproben.

Hinweise:

Die hier vorgestellten Methoden sind jeweils der Kategorie zugeordnet, zu der sie die nach Ansicht der Autoren engste Verbindung aufweist. Dies schließt nicht aus, dass einzelne Methoden auch Elemente anderer Kategorien in sich vereinen. So geht beispielsweise die Aktivierung persönlicher Ressourcen zumeist auch mit einer fundierten Auseinandersetzung mit den emotionalen Grundeinsparungen einher, während die Förderung der emotionalen Kompetenz häufig durch die Anbahnung eines Perspektivwechsels begünstigt wird.

Bei der Zusammenstellung der hier dargestellten Methoden haben wir uns darauf beschränkt, solche Methoden auszuwählen, welche möglichst tiefwirkende Reflexions- und Aneignungsprozesse auszulösen versprechen. Kennenlern-Methoden oder spielerische Formen der Kooperation, wie sie in zahlreichen Methodensammlungen vorgestellt sind, haben wir deshalb ausgeklammert. Die hier zusammengestellten Methoden sind auch ganz überwiegend keine Anfangsmethoden, sondern Erarbeitungs- und Selbstreflexionsmethoden. Einzelne Methoden eignen sich zwar auch für die Gestaltung der Anfangssituation; ihre eigentliche Valenz (gemeint: „didaktische Wertigkeit“) liegt allerdings in der Ermöglichung eines selbstreflexiven Lernens in Kontexten der Kooperation und des Erlebens.

An vielen Stellen werden die Methodendarstellungen durch Passagen aus Veröffentlichungen der Systemischen Pädagogik aus Kaiserslautern unterfüttert. Diese Form des Belegens dient nicht allein der Illustration und theoretischen Vertiefung. Ziel ist es auch, die Konzeptionen zum Emotionalen Konstruktivismus, zum Systemischen Leadership sowie zur Subsidiären Führung selbstorganisierter Kontexte praxisbezogen zu präzisieren und auch zu evaluieren. Für nahezu alle der hier dargestellten Methoden eines systemischen oder gar lebendigen Lernens gilt, dass sie vielfältigen Anwendungen ausgesetzt wurden und einer experimentellen Forschung entstammen.

1 Die Perspektivität erkennen (können)

Wir brillieren – oder: Brillentausch!

Die Teilnehmenden beschäftigen sich in einer Timeline oder einer Selbstreflexionsübung mit ihren emotionalen Anfangseinsparungen. Diese gilt es zunächst zu identifizieren und dann in einem Slogan oder persönlichen Leitmotto auszudrücken. Beide Schritte können im kollegialen Dialog (zu zweit) durchlaufen werden.

Was?

Den gefundenen Leitsatz („Leitmotto“) nutzend basteln die Teilnehmenden Brillen (aus Moderationskärtchen), auf denen sie ihren Satz vermerken. Indem sie diese Brille aufsetzen, blicken sie bewusster in der gewohnten Weise in die Welt und können so eine allmähliche Distanz zu ihrer gewohnten Sichtweise entwickeln.

Wie?

Weitere Möglichkeiten der Arbeit mit der Brille:

- Die Teilnehmenden tragen den Rest des Tages diese Brille und beobachten sich dabei, *wie* sie beobachten.
- Sie werden in gezielte Streitsituationen bzw. Konfliktgespräche (im Rollenspiel) geführt und führen diese
 - a) mit ihrer gewohnten Sichtweise und
 - b) indem sie – probeweise – die Brille des Gegenübers aufsetzen und durch diese auf die Situation blicken.
- In ähnlicher Weise werden den Teilnehmenden emotional herausfordernde Situationen vorgegeben, wie z. B.
 - a) „Man kann sich kein Gehör verschaffen“ (z. B. als Lehrender)
 - b) „Man wird provoziert“
 - c) „Die Führung soll aus der Hand gegeben werden“
 - d) „Man hat mit Disziplinverweigerung zu tun“
- Die Teilnehmenden werden aufgefordert, in einer Triadenarbeit ihre Brillen zu tauschen und zu erleben, wie unterschiedlich sich „derselbe“ Fall darstellt

- je nach der Perspektive bzw. aus dem Leitsatz heraus, aus dem man auf ihn blickt.
- Schließlich könnten die Teilnehmenden auch aufgefordert werden, sich eine Idealbrille zu basteln, durch die sie zukünftig auf die Welt blicken möchten.

Warum?

Diese Übung eignet sich besonders für die Arbeit an dem Thema Perspektivenvielfalt. Auch die Wirksamkeit eigener Perspektivierungen können mit dieser Methode bewusst gemacht und transformiert werden: Menschen können z. B. in Wandlungsprozessen aufgefordert werden, sich ihre „Bedenkenbrille“ zu basteln, um zu lernen, bewusster mit den eigenen – meist bereits mitgebrachten – Sichtweisen, Erfahrungssätzen oder gar Lamentos umzugehen. In ähnlicher Weise lassen sich auch „psychedelische Brillen“ basteln, die die Welt sonniger oder energievoller auf uns wirken lassen. Dabei geht es nicht darum, die eigenen Brillen durch andere zu ersetzen, da jede Brille uns nur den Zugang zur Wirklichkeit zu stiften vermag, den sie zu stiften vermag. Es geht vielmehr darum, sich der Brillenhaftigkeit der eigenen Wahrnehmung bewusster zu werden und zu lernen, ab und an mal die Welt wertschätzend aus der Perspektive der anderen Beobachter zu betrachten.

Hintergrund

In dem Buch „Seit wann haben Sie das? Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus“ (Arnold 2009a) heißt es:

„Um Veränderungen anzubahnen, muss das Neue zur Sprache kommen können. Es kann sich jedoch nur artikulieren, wenn wir Anderes vernehmen können als unsere Angst vor Plausibilitätsverlust. Das Problem besteht nun allerdings darin, dass wir nicht anders können, als auf das Neue durch die Brillen unserer Erfahrungen zu blicken – ein ungewöhnliches Bild. Es handelt sich nämlich tatsächlich um Brillen, also eine Mehrzahl von Sehhilfen, durch die wir gleichzeitig blicken. Das Bild, das uns dabei erscheint, ist somit mehrfach gebrochen oder – im Extremfall – nach Maßgabe unserer eigenen Sehschwäche so verzerrt, das wir es erkennen können. Andere, die wir durch diese Brillen blicken lassen würden, könnten nichts erkennen, denn ihre Sehschwäche ist eine andere und bedarf anderer Brechungen und Verzerrungen. Ein wesentlicher Schritt in Richtung der Ausbildung einer emotionalen Innovationsfähigkeit ist bereits dadurch geleistet, dass wir erkennen, dass wir durch die Brillen unserer Erfahrungen blicken und sich uns kein unverfälschtes Bild der Wirklichkeit ergeben kann. Indem wir diese Einsicht in unserem Bewusstsein verankern, bilden wir eine reflexive Beobachterposition aus“ (Arnold 2009a, S. 49, Herv. i. Orig.).

Eva Scala schreibt:

„Im Laufe meiner Annäherung an systemische Sichtweisen habe ich mir eine Brillensammlung zugelegt. Wenn mich nicht gerade ein Problem allzu fest in seinen Klauen hält, dann probiere ich unterschiedliche Gläser aus und betrachte durch sie meine Welt. Da liegt die violette Problembrille, die nach den Ursachen sucht, die grüne Lösungsbrille, die vielfältige Zukunftsperspektiven entwirft, da liegen die rosa optimistischen und die braunen skeptischen und die grellbunten paradoxen Gläser. Das verschafft mir einen spielerischen Umgang mit den täglichen Anforderungen, die »schwere« Wirklichkeit wird leichter. Ich weiß, dass ich mir meine Lebensgeschichte erfinde und weiß, dass ich sie auch anders erzählen kann – ich kann meine Standpunkte wechseln. Ich habe viele Möglichkeiten, eine Unzahl von Hypothesen und immer mehr als EINE Lösung“ (in: Renolder/Scala/Rabenstein 2014, S. 236).



Vielfalt der Blicke (Wandmalerei aus Bosnien)

Hierzu heißt es in den erwähnten „Grundlinien eines Emotionalen Konstruktivismus“ (Arnold 2009a):

Der reflexive Beobachter unterscheidet sich in der Art seines Denkens, Fühlens und Handelns grundlegend von einem naiven Beobachter. Der reflexive Beobachter beobachtet in doppelter Weise: Er beobachtet das Gegenüber, zugleich beobachtet er aber, wie sich in diesem Gegenüber sein Eigenes rekonstruiert. Es ist dieser Vorgang der 'Rekonstruierung', dessen Bedeutung für unser Denken, Fühlen und Handeln in den Alltagsvorstellungen über unser soziales Zusammenleben kaum ins Bewusstsein tritt. Im Alltag fühlen wir uns abgetrennt vom Gegenüber. Dieses begegnet uns, teilt sich uns mit und mutet uns seine Wünsche und Handlungen zu. Unser Bild vom Gegenüber ist

das einer losgelösten, uns objektiv begegnenden Realität. Dass sich dieses Gegenüber uns allerdings nur zu unseren eigenen Bedingungen zeigen kann, dass seine Handlungen nicht auf uns wirken, sondern lediglich Wirkungen in uns auslösen können, deren Substanz bereits zuvor in uns angebahnt gewesen ist, ist für viele ein neuer und auch ärgerlicher Gedanke. Wenn es mein ureigener Stoff ist, der sich in meinem Erleben artikuliert, dann gerät das Ursache- und Wirkungsdenken an seine Grenze. Was ist Ursache, was Wirkung? Ist die Handlung des Gegenübers wirklich Ursache für meine Bewertung, mein Gefühl und meine Reaktion? Oder reagiere ich selektiv auf das, was sich mir da zeigt – vielleicht sogar in einer Art und Weise, die das Gegenüber erstaunt oder bestürzt? Es ist diese Aufweichung der Trennung zwischen Eigenem und Fremdem, zwischen Subjekt und Objekt, mit deren Ausleuchtung sich die neueren Kommunikationstheorien beschäftigen. Ihre Konzepte sind Mischkonzepte, die uns helfen zu verstehen, wie selektiv und spezifisch wir auf das Gegenüber reagieren, wobei dieses 'Reagieren' oft mehr von einem Agieren hat, als uns bewusst und auch lieb ist: Ich stelle mir mein Gegenüber in meiner Wahrnehmung auch so her, wie es meine emotionale Konstanz 'benötigt'“ (Arnold 2009a, S. 50f.; Herv. i. Orig.).

Sich blind begegnen

Diese Methode dient der Förderung der Achtsamkeit der Teilnehmenden. Im Zentrum stehen die Wahrnehmung mit allen Sinnen sowie die Förderung der Konzentration und Kooperation sowie das Spüren von systemischen Energien. Die Teilnehmenden erleben sich zudem in ungewohnter Weise als blinde Wesen, die sich nicht auf ihre visuellen Orientierungsgewohnheiten verlassen können, aber sich gleichwohl im Raum bewegen und positionieren müssen. Beins, Lensing-Conrady und Wolf bezeichnen diese Methode als „Das Wesen“ und beschreiben das zugrundeliegende Kernanliegen mit folgenden Worten:

Was?

„Das zunächst überraschende Element der Umkehrung der Aufmerksamkeit auf die Stille bzw. Leere setzt auch im Seminar die ›Uhr auf Null‹. Die Aufgabe ist gut geeignet als Bewegungspause, aber auch zur Unterstützung eines Wir-Gefühls. (...) Sich ›blind‹ zu begegnen ist eine ungewöhnliche Erfahrung. Es wird ein Gemeinsamkeitsgefühl der Gruppe unterstützt“ (Beins/Lensing-Conrady/Wolf 2017, S. 26).

Wie?

Das Procedere beschreiben Bein/Lensing und Wolf folgendermaßen:

„Der Seminarleiter bittet die Gruppe, sich in der Mitte des freien Raumes zu verteilen und die Augen zu schließen. Unter den TeilnehmerInnen wird vom Seminarleiter während des Spiels eine Person als ›Wesen‹ bestimmt (z.B. durch einen Druck auf die Schulter, evtl. auch erst nach einigen Minuten). Nun geht jede Teilnehmerin mit geschlossenen Augen achtsam los. Angeraten ist ein Selbstschutz durch einen quer vor den Körper gehaltenen Arm sowie eine akustische Wachsamkeit. So bekommen sie mit, wo sich die einzelnen TeilnehmerInnen bewegen. Berühren sich zwei TeilnehmerInnen, stellen sie die Frage: ›Bist Du das Wesen?‹ Die Antwort (zunächst eher ›Nein‹) erfolgt und die TeilnehmerInnen gehen weiter.

Trifft eine Teilnehmerin aber auf ›das Wesen‹, erhält sie keine Antwort, denn das Wesen bleibt stumm. Durch die Begegnung wird die Teilnehmerin Teil des Wesens und hält es am Arm fest. Nun besteht das Wesen bereits aus zwei TeilnehmerInnen, die jetzt beide auf die Frage einer dritten Teilnehmerin, ob sie das Wesen seien, keine Antwort geben. Auch die dritte Teilnehmerin wird zum Wesen, sodass es wächst. Sukzessive werden alle TeilnehmerInnen eins mit dem Wesen. Ein hilfreicher Hinweis des Seminarleiters könnte lauten: ›Das Wesen ist dort, wo man nichts hört‹. Wenn das Wesen vollständig ist, bittet der Seminarleiter alle Teilnehmer, die Augen wieder zu öffnen“ (ebd.).

Entscheidend sind bei dieser Übung die absolute Ruhe sowie die Verpflichtung der Teilnehmenden, tatsächlich vollständig die Augen geschlossen zu halten (ggf. mit Hilfe einer Flugzeug-Schlafklappe).

Warum?

Diese Übung lebt davon, dass es gelingt, die Aufmerksamkeit der Teilnehmenden auf die Stille und das achtsame Lauschen zu fokussieren und auch aufeinander hinzuspüren. In Seminaren eignet sich diese Methode nicht allein als Bewegungsübung, sondern auch zur Förderung der nonverbalen Fähigkeiten, sich „blind zu begegnen“. Diese Fähigkeit kann zugleich das Wir-Gefühl in der Seminargruppe unterstützen – vor allem, wenn sie z.B. stärker zum Beginn der gemeinsamen Arbeit zum Einsatz gelangt.

Sie eignet sich aber auch als Erfahrungshintergrund, um danach im Zweiergespräch Fragen zu klären, wie:

- Was war für dich am schwierigsten?
- Welche Fähigkeiten haben dir am meisten geholfen, dich blind zu orientieren?
- Für welche Situationen in deinem Alltag sind diese Fähigkeiten hilfreich?
- Wann musst du dich „blind“ orientieren?

Hintergrund

In zahlreichen Veranstaltungen der Erwachsenenbildung kommt der kognitiven Auseinandersetzung mit Inhalten bzw. mit den Beiträgen anderer eine vorrangige Bedeutung zu. Gerade lernungsgewohnte Teilnehmende sind häufig dann überfordert, wenn die Auseinandersetzung mit Texten, neuen Inhalten oder Problemstellungen mehrere Stunden füllen. Diese Erfahrung entführt sie aus den Routinen der Alltagswelt, in der das Erleben und selbstverständliche Tun im Vordergrund stehen. Selten begegnet man sich blind, sondern meist wissend. Man weiß, was zu tun ist, reproduziert die gelernten und bewährten Zugänge und wird dadurch selbst mehr und mehr blind gegenüber dem Facettenreichtum der unmittelbaren Gegebenheiten.

Dieser Erstarrung kann durch „Xenofizierung“ (Arnold 2014a, S. 185 ff.) entgegengewirkt werden. In dem Buch „Begriffe sind Fenster, Systemische Pädagogik von A bis Z“ heißt es hierzu:

„Voraussetzung für die nachhaltige Gestaltung von Neuem und zum Umgang mit Fremdem und Verschiedenem ist die Erzeugung einer Verfremdung, um Führungskräften tatsächlich die – inneren – Gelegenheiten zu geben, um neue Formen des Umgangs mit sich selbst und anderen zu entwickeln und sich so selbst zu verändern“ (ebd., S. 186).

Wer in diesem Sinne um Veränderung bemüht ist,

„(...) der sieht sich dabei häufig mit der geballten Macht der Erfahrungen und des Routinewissens seiner Zielgruppe konfrontiert. Diese will sich vielleicht nicht auf fremdes Terrain führen lassen, sondern so bleiben, wie sie ist? Sie wehrt sich vielleicht gegen Infragestellungen, Hinterfragungen und Kritik und ist mehr oder weniger unverhohlen der Auffassung, dass diejenigen, die da an den gewachsenen Gewissheiten und Gewohnheiten rütteln, weder ausreichend kompetent oder gar autorisiert seien? Nicht selten verdampfen deshalb frische Denk- und Gestaltungsansätze wirkungslos an den Selbstschutzmaßnahmen (...). Solche Bornierungen durch Verfremdungsmechanismen aufzuweichen und zu überwinden, ist nicht leicht, aber möglich“ (ebd.).

Die Methode „Sich blind begegnen“ eröffnet somit Möglichkeiten, sich emotional auf unsichere sowie unsichtbare Bewegungen einzulassen. Die Teilnehmenden erleben zwar scheinbar bloß spielerisch, dass sie mit Beobachtung, Abwägung und Argumentation nicht weiterkommen, doch vermag ihnen diese spielerische Erfahrung durchaus Zugänge zu ihren Gefühlen im Umgang mit Unsicherheit zu bieten. Im Gespräch mit anderen können diese besprochen und auch im Hinblick auf die eigene Lebenspraxis ausgelotet werden, indem man sich z. B. von der Frage „Wie hast du dich in diesem Geschehen gefühlt?“ zu der Frage „In welchen Situationen hast du ähnliche Gefühle des Blindseins gespürt?“ vorarbeitet. Ergebnisorientiert ist schließlich die Frage: „Welche Kompetenzen könnten dir helfen, dich vertrauensvoller blind zu orientieren?“

Kompetenzskulptur (Kompetenz-Aufstellung)

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen beschäftigen sich in einem selbstreflexiven Prozess (vgl. Pachner 2013) mit der Frage, über welche Potenziale und Ausprägungsgrade einzelner Kompetenzen sie (oder die Mitglieder ihres Teams) bereits selbst verfügen. Dafür wird eine Form der Inszenierung gewählt,

„(..) in deren Rahmen innere Bilder von Systemen oder Systemteilen externalisiert und meist mithilfe von Stellvertretern im Raum aufgestellt und so der Betrachtung sowie Intervention zugänglich gemacht werden können“ (Weber 2012, S. 32 f.).

Im Falle der Kompetenz-Aufstellung ist es das Ziel, das innere – emotionale – Verhältnis der Akteure zu den einzelnen – z. B. in einem Kompetenzprofil neu geforderten – Kompetenzbeschreibungen ihres Arbeitsplatzes zu visualisieren und experimentell zu gestalten. Dieser Arbeit liegt die Einsicht zugrunde, dass im Außen nur sein darf, was im Inneren – als gespürte und gelebte Möglichkeit – bereits vorhanden ist (vgl. Arnold 2013, S. 168 ff.).

Was?

Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen erhalten folgenden Auftrag: Stellen Sie sich vor, Ihre Kompetenzen seien verschiedene Personen Ihres „inneren Teams“ (Schulz von Thun/Hars 2010)! Positionieren Sie diese Personen so im Raum, wie Sie sich mit ihnen verbunden fühlen und ordnen Sie diese zu sich selbst (= die Fokusposition) so an, dass deutlich wird, wem Sie sich näher fühlen und wie Sie das Verhältnis der Teammitglieder untereinander empfinden. Mögliche Teammitglieder könnten sein (hier: Beispiel Bildungsabteilung):

- die Mitarbeiterkompetenzen,
- die Selbstführungskompetenz,
- die Lernbegleitungskompetenz,
- die didaktische Kompetenz,
- die Methodenkompetenz,
- die kollegiale Beratungskompetenz
- etc.

Wer steht wem nahe, wer am Rande? Wer hat Blickkontakt mit Ihnen oder den anderen, wer nicht? Was könnten Sie selbst verändern, um die einzelnen Anteile ausbalancierter zu entwickeln?

Wie?

Weitere Möglichkeiten der Arbeit mit der Kompetenzaufstellung sind:

- Die Teilnehmenden legen den Repräsentanten ihres inneren Kompetenzteams einen typischen Satz in den Mund, den diese nach Möglichkeit mimisch ausdrücken sollen; auf alle Fälle sollen sie die in diesem Satz ausgedrückte Begründung ihrer Position im inneren Kompetenzteam durchspüren.
- Die Aufstellenden stellen sich selbst auf die Position des Fokus und werden gebeten, das Profil, welches sie sehen, zu charakterisieren.
- Sie werden aufgefordert auszudrücken, wie sie sich unter diesen Gegebenheiten fühlen. Wie lautet ihr eigener Begründungssatz?
- Ähnlich geben die Repräsentanten Auskunft darüber, wie sie sich im Team verankert fühlen und was sie selbst gerne verändern würden: „Formulieren Sie Ihre Vorstellung in einer Aufforderung an den Teamleader!“
- Eine weitere Aufforderung könnte sein: „Bewegen Sie sich mit maximal drei Schritten in die Richtung einer Positionsveränderung, wie Sie sie für sich adäquater erleben! Mit wem möchten Sie kooperieren bzw. zumindest Blickkontakt aufnehmen?“
- Man kann auch die kollektive Weisheit der Beobachter nutzen, um einen Veränderungsplan zu entwickeln: „Welche Empfehlungen würden Sie dem Teamleiter geben, um das Kompetenzprofil seines inneren Teams weiterzuentwickeln?“

Warum?

Diese Aufstellungsarbeit eignet sich besonders für die Aufdeckung und Reflexion „innerer Bilder“ (Hüther 2006). Diese stellen sich uns selten als Formeln, sondern meist als Eindrücke dar. Sie sind Ausdruck einer inneren Ordnung, die nicht bloß gedacht, sondern auch gespürt wird. Die systemischen Methoden greifen vielfach zu künstlich im Seminargeschehen inszenierten Formen der Konstellierung der dabei aufbrechenden energetischen Felder. Diese sind insofern „künstlich“, als die Komplexität des inneren Geschehens in einer laborähnlichen Situation visualisiert und damit erkennbar gestaltet wird. Dabei entsteht eine rollenspielähnliche Lage, wie sie in der Realität selbst so nicht auftritt. Die Bildhaftigkeit des Geschehens (hier: „Mitglieder des inneren Kompetenzteams“) ermöglicht eine analytische Detailierung, die Veränderungsansätze sichtbar werden lässt.

Gleichzeitig nutzen Aufstellungsmethoden die Kräfte des „wissenden Feldes“ (Mahr 1999) – eine energetische Kraft, die von dem feststellbaren Sachverhalt getragen wird, dass Menschen emotional-körperliche Positionierungen in Be-