



(Selbst-)kompetent bilden -
Kinder nachhaltig stärken

WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer

Ein Konzept zur Stärkung der professionellen Haltung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften

herausgegeben von Julius Kuhl, Claudia Solzbacher und Renate Zimmer



WERT:

Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer

Ein Konzept zur Stärkung
der professionellen Haltung von
pädagogischen Fach- und Lehrkräften

(Selbst-)kompetent bilden – Kinder nachhaltig stärken

Herausgegeben von
Julius Kuhl, Claudia Solzbacher
und Renate Zimmer



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Titelbild: Michaela Kruse-Heine, Osnabrück

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

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.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-8340-1692-8 – **2. unveränderte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 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

<i>Julius Kuhl, Claudia Solzbacher & Renate Zimmer</i> Vorwort	7
<i>Julius Kuhl & Claudia Solzbacher</i> WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer. Eine Einführung in einen neuen Ansatz zur Persönlichkeitsbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften	13
<i>Renate Zimmer, Peter Keßel & Stefan Schache</i> Selbstkompetenz und Psychomotorik: Bewegung und Körperlichkeit in der Entwicklungsförderung	49
<i>Stefan Schache & Thomas Künne</i> WERTvoll: vier (Um-)Wege zur Selbstkompetenz	73
<i>Anna Maria Engel & Peter Keßel</i> Rahmung der Fortbildung und Arbeitsverständnis in den Workshops	101
<i>Michaela Kruse-Heine, Peter Keßel, Anna Maria Engel, Inga Doll & Nathalie Pöpel</i> Methodisch-didaktische Elemente im Überblick	123
<i>Peter Keßel, Anna Maria Engel, Michaela Kruse-Heine, Inga Doll & Fiona Martzy</i> Das Bedürfnisfeld „Gelassenheit“ in der Praxis: Eine exemplarische Darstellung der Methodik	141
<i>Nathalie Pöpel</i> Evaluation der Fortbildungen: Ergebnisse, Perspektiven, Ausblicke	177
<i>Peter Keßel, Michaela Kruse-Heine & Anna Maria Engel</i> Impulse für die LehrerInnenausbildung	187
<i>Meike Sauerhering & Birgit Behrensen</i> Erkundungen in einer sozialräumlichen Bildungslandschaft: Eine quantitative Untersuchung zu Dimensionen der Selbstkompetenz pädagogischer Akteure	203
<i>Inga Doll & Michaela Kruse-Heine</i> Dialogische Entwicklung der Fortbildung	219
Verzeichnis der AutorInnen	229

Julius Kuhl, Claudia Solzbacher & Renate Zimmer

Vorwort

Seinen Ausgangspunkt hatte dieses Buch in einem Projekt zur Förderung der Selbstkompetenz von Kindern. Gemeinsam mit ErzieherInnen und Lehrkräften wollten wir eine Fortbildung zu der Frage entwickeln, wie man die Selbstkompetenz von Kindern fördern könnte, um sie nachhaltig in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu stärken. Im Verlaufe der Fortbildungen wurde deutlich, dass die TeilnehmerInnen einen persönlichen Handlungsbedarf bei der Weiterentwicklung ihrer eigenen Selbstkompetenzen ausmachten. Sie fragten sich, inwieweit sie selbst über die Fähigkeiten verfügen, die sie den Kindern vermitteln sollen. So kam es dazu, dass die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte verstärkt an ihren eigenen Selbstkompetenzen arbeiten wollten, wie bspw. der Frustrationstoleranz oder der Selbstmotivation, um auf diese Weise später auch den Kindern ein Vorbild sein zu können.

Diesem Wunsch wollten wir nachkommen. In der jahrelangen interdisziplinären Zusammenarbeit der psychologischen und der pädagogischen Abteilung der Forschungsstelle Begabungsförderung des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (Leitung Julius Kuhl und Claudia Solzbacher) konnten wir einen spezifischen Blick auf Selbstkompetenz und ihre Bedeutung für (kindliche) Entwicklung und Lernen entwickeln und zusätzlich von Erkenntnissen aus der Forschungsstelle Bewegung und Psychomotorik (Leitung Renate Zimmer) profitieren. Gemeinsam haben wir herausgearbeitet, welche Bedeutung die Selbstkompetenz von Fach- und Lehrkräften für die Gestaltung des pädagogischen Alltags hat. So entstand eine Workshopreihe, die den wichtigsten Einsichten aus den benannten Grundlagen Rechnung trägt. Über mehrere Jahre haben wir diese mit pädagogischen Fachkräften, Lehrkräften, SozialpädagogInnen und Studierenden der ersten Phase erprobt und immer wieder verbessert.

Insgesamt, so wurde im Laufe der Workshops immer klarer, arbeiteten die TeilnehmerInnen damit auch an ihrer professionellen Haltung. Im Verlaufe unserer Begleitforschungen wurde deutlich, dass eine professionelle pädagogische Haltung maßgeblich auf gut entwickelten Selbstkompetenzen basiert und ein Rückgrat liefert, um sich in zum Teil widersprüchlichen Ansprüchen von Bildungspolitik und Gesellschaft im beruflichen Alltag zum Wohl des Kindes engagieren zu können.

Studien zeigen, dass pädagogische Fach- und Lehrkräfte grundsätzlich über ein hohes Maß an persönlichem Engagement, Wissen und Können verfügen. Belastungen, hohe Anforderungen und Stress beeinträchtigen jedoch die

professionelle Handlungsfähigkeit, weil sie den Zugriff auf das umfassende persönliche Erfahrungs- und Wissensrepertoire (Selbstzugang) einschränken. Selbstkompetent zu sein bedeutet, auf die Fähigkeiten zurückgreifen zu können, die benötigt werden, um in sich verändernden und herausfordernden Situationen motiviert und aktiv gestaltend handeln zu können. Belastende Bedingungen mindern die Möglichkeiten eines zentralen Bereiches der pädagogischen Arbeit – nämlich die Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung.

Durch die Auseinandersetzung mit den eigenen Selbstkompetenzen kann also ein wichtiger Beitrag zur Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit und darüber hinaus auch der psychischen Gesundheit geleistet werden. In diesem Sinn handelt es sich bei den Workshopangeboten auch um präventiv ausgerichtete Maßnahmen, die auf der Individualebene von PädagogInnen ansetzen, um diese in ihrer Gesunderhaltung zu unterstützen.

Pädagogische Fach- und Lehrkräfte sind in der aktuellen Zeit durch unzählige Anforderungen stark belastet. Zudem stehen sie einer Flut von Fortbildungsangeboten gegenüber (Inklusion, Sprache, herausfordernde Kinder, etc.). Vor diesem Hintergrund besteht die Gefahr, dass sie eine mehr oder weniger fortbildungsresistente Haltung entwickeln. Unter den täglichen Belastungsbedingungen hat eine Fortbildung zur „eigenen Selbstkompetenzentwicklung“ möglicherweise keinen Vorrang vor der direkten Auseinandersetzung mit den akut drängenden Herausforderungen im Alltag (wie Inklusion oder Kinder aus Familien mit Fluchthintergrund).

Mit dem vorliegenden Buch möchten wir deutlich machen, dass es gerade die Arbeit an den eigenen Selbstkompetenzen ist, die dabei hilft die professionelle Handlungsfähigkeit der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte aufrecht zu erhalten und sich die Offenheit und Neugierde zu bewahren, die notwendig ist um die aktuellen Herausforderungen meistern zu können. Die dafür notwendigen Dimensionen umfassen für uns vor allem das **W**issen über, das **E**rleben von und die **R**eflexion eigener Selbstkompetenz sowie die Möglichkeit des **T**ransfers des so Erlernten und Erlebten in die konkrete Praxis („WERT“). Dies sind folgerichtig auch die Säulen unserer Workshops, deren Entstehen und Inhalte ebenfalls in diesem Buch erläutert werden.

Zielgruppe des Buches sind neben interessierten WissenschaftlerInnen und PraktikerInnen besonders MultiplikatorInnen in Aus- und Fortbildung.

Dieser Herausgeberband ist als Monografie zu lesen, entstand er doch aus einem ForscherInnenverbund, die alle Teile gemeinsam erarbeitet haben: 13 projekt-beteiligte AutorInnen haben aufeinander aufbauend und sich aufeinander

beziehend die Grundlagen von Selbstkompetenz und d.h. letztlich von Haltung analysiert und die maßgeblichen Dimensionen und Eckpfeiler einer Selbstkompetenz fördernden Fortbildung aus ihren jeweiligen Perspektiven erörtert:

Julius Kuhl und Claudia Solzbacher stellen im Grundlagenteil die Grundzüge der Theorie der Selbstkompetenz vor, um im Anschluss die Bedeutung der Selbstkompetenz der pädagogischen Fach- und Lehrkräfte für die Selbstkompetenzförderung von Kindern zu beleuchten. Abschließend zeichnen sie Entstehung, Verortung und Konzeptionierung des Projekts nach.

Renate Zimmer, Peter Keßel und Stefan Schache beschreiben den Ansatz der Psychomotorik: ein Konzept, in dem das Erleben von Selbstkompetenz auf einer handlungsorientierten Ebene unterstützt und die Perspektive eröffnet wird, Selbstkompetenz auch körperlich zu verorten. Über den Körper und in Bewegung kann Selbstwirksamkeit erlebt, erfahren und bewusst gemacht werden. Die differenzierte Betrachtung sich unterscheidender Körperkonzepte und -vorstellungen ermöglicht es, der kognitiven Betrachtungsweise von Selbstkompetenz eine körperliche, bewegungsbezogene zur Seite zu stellen. Auf dieser Basis zeigt sich sinnhaft erlebte und reflektierte Bewegung auch für die pädagogischen Fachkräfte als ein wesentliches – authentisches – Werkzeug für die Auseinandersetzung mit der Selbstkompetenz, wie es in dem Projekt Anwendung fand.

Stefan Schache und Thomas Künne erläutern die Umsetzung im Projekt, wie auf die in einer Pilotstudie erhobenen Bedürfnisse der PraktikerInnen konkret reagiert wurde. Welche Angebote wurden warum geschaffen, die auch von den betroffenen AkteurInnen tatsächlich angenommen werden, ohne in Bevormundungen und Imperativen (Sei gelassen!) zu enden? Die Autoren stellen dafür die methodischen WERT-Bausteine (Wissen, Erleben, Reflektieren und Transfer) im Einzelnen vor und explizieren ihre theoretische Herleitung und Verschränkung, was das Spezifische dieser für das Projekt entwickelten Methodik herausarbeitet und damit nachvollziehbar macht.

Anna Maria Engel und Peter Keßel erläutern die Rahmung des Workshopangebotes und das Arbeitsverständnis in den Workshops zur Selbstkompetenzförderung. Dabei werden zentrale Aspekte, wie die Bedeutung der Reflexivität, welche angeregt wird durch Erlebenssituationen, die Bedeutung der Beziehung, aber auch der Freiwilligkeit als Voraussetzung für einen gelingenden Austausch praktisch erläutert und theoretisch eingebettet. Zudem wird aufgezeigt, wie Beliebigkeit durch die Festlegung von Bedürfnisfeldern eine Begrenzung erfährt und welche Rolle die Interdisziplinarität, die durch die

DozentInnenteams gelebt wird, für die Workshops spielt. Die genannten zentralen Aspekte spiegeln sich auch in den Bedürfnisfeldern wider, welche somit nicht nur die Inhalte, sondern überdies zentrale Bestandteile der Rahmung und somit der Gesamtkonzeption der Workshopreihe bilden.

Michaela Kruse-Heine, Peter Keßel, Anna Maria Engel, Inga Doll & Nathalie Pöpel stellen in ihrem Beitrag einzelne methodisch-didaktische Elemente und Vorgaben der Workshops innerhalb des Projektes konkret dar. Das Besondere an dieser „konkreten Methodik“ ist die spezifisch auf Selbstkompetenz-Fortbildungen ausgerichtete Perspektive. Zentral ist, dass die eingesetzten Materialien ein hohes Maß an Beteiligung und Selbstreflexion der TeilnehmerInnen ermöglichen. Es werden nach der Anbindung an eine Bezugstheorie (PSI) die für diese Workshops angepassten Materialien vorgestellt bzw. einzelne bereits bekannte Materialien (wie z.B. Gedankenschatzbuch und Arbeitsblätter) in den Zusammenhang mit der WERT-Methodik gestellt und verdeutlicht, welche konkreten Effekte mit dem Einsatz des jeweiligen Materials angestrebt werden.

Peter Keßel, Anna Maria Engel, Michaela Kruse-Heine, Inga Doll & Fiona Martzy stellen daran anschließend exemplarisch für die Umsetzung in den Workshops das Bedürfnisfeld „Gelassenheit“ mit all seinen im Rahmen verschiedener Workshops realisierten Inhalte vor. Dieses von den Lehrkräften immer wieder als herausfordernd genannte Feld wurde ausgewählt, weil es als ein sehr relevantes Thema der Selbstkompetenzfortbildung angesehen wird. Unter anderem gehen die AutorInnen folgenden Fragestellungen nach: Wie stehen Gelassenheit und Selbstkompetenz zueinander in Beziehung? Wie lässt sich Gelassenheit herstellen? Was sind individuelle Bedingungen und Strategien, um einen gelassenen Zustand herzustellen? Wie lassen sich diese in den Alltag integrieren?

Nathalie Pöpel stellt einige Ergebnisse, Perspektiven und Ausblicke der Evaluation der Workshops vor. Um die Effekte und den Nutzen der besuchten WERT-Fortbildung zu untersuchen, wurden zwischen 2013 und 2015 neun Fortbildungsdurchgänge evaluiert. Dabei zeigte sich, dass das Wissen um die Bedeutung von Selbstkompetenzen für das pädagogische Handeln bei den Teilnehmenden statistisch signifikant zugenommen hat. Die behandelten Themen aus den Bedürfnisfeldern sowie die WERT-Methodik sind somit auf hohes Interesse der Teilnehmenden gestoßen. Die Rückmeldungen der Teilnehmenden bieten wichtige Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung des Ansatzes.

Peter Keßel, Michaela Kruse-Heine und Anna Maria Engel machen in ihrem Beitrag deutlich, inwieweit der WERT-Ansatz auch Impulse für die LehrerInnenausbildung bietet damit einen wichtigen Beitrag zur

Professionalisierung von Lehrkräften leisten kann. Zunehmend gewinnt die Erkenntnis an Bedeutung, dass für das schulische Lernen ein lernförderliches Klima, die Glaubwürdigkeit der Lehrkräfte und die Fähigkeit der Lehrerinnen, die SchülerInnen zum Nachdenken anzuregen und gemeinsam über das eigene Lernen nachzudenken, zentral sind. Basierend auf projektassoziierten Selbstkompetenz-Seminaren in der universitären LehrerInnenausbildung und der Erfahrung und dem Austausch mit Lehrkräften in den Workshops des Projekts werden Überlegungen dargelegt, dass bereits angehende Lehrkräfte in ihren Selbstkompetenz gestärkt werden müssen und welche besonderen Faktoren dabei Berücksichtigung finden sollten. In diesem Zusammenhang werden auch Überlegungen zur Einbettung der Thematik und Methodik in die zweite Ausbildungsphase und Weiterbildungen für LehrerInnen erörtert.

Meike Sauerhering und Birgit Behrensen geben einen Rückblick auf die Kontextualisierung des Projekts und erläutern die Pilotstudie in einer regionalen Bildungslandschaft, in der Belastungsmomente im beruflichen Alltag von ErzieherInnen und LehrerInnen erhoben wurden, um daraus Ansatzpunkte für die Konzeptionierung der sich daran anschließenden Workshops zu ziehen. Auf der Grundlage persönlicher Interviews im Sozialraum und eines quantitativ angelegten Fragebogens wurden Alltagsressourcen und -stressoren erhoben und konkrete Ressourcen als auch Belastungsmomente der PädagogInnen vor Ort erfasst.

Inga Doll und Michaela Kruse-Heine schildern im Anschluss, wie basierend auf den Erkenntnissen aus dieser Pilotstudie die vorgestellte Workshopreihe des Projekts passgenau entwickelt wurde. Dazu sollten in einem dialogischen Entwicklungsverfahren mit vor Ort tätigen AkteurInnen die Bedürfnisse und Ressourcen der pädagogischen Fachkräfte vertiefend betrachtet werden. Die Treffen der dialogischen Entwicklungsgruppe wurden anhand der WERT-Bausteine gestaltet. Die Darstellung der im Wissenschaftsteam entwickelten Methodik verdeutlicht unter anderem, wie grundsätzlich in den entwickelten Workshops interdisziplinär gearbeitet werden kann.

Unser Dank gilt den teilnehmenden PädagogInnen aus der Praxis, von deren kritischen Reflexionen die Entwicklung der Fortbildung sehr profitiert hat. Wir bedanken uns auch bei der Friedel & Gisela Bohnenkamp-Stiftung, die das Projekt über die gesamte Laufzeit von 3 Jahren begleitet hat. Ohne deren finanzielle und ideelle Unterstützung wäre die Realisierung des Projektes nicht möglich gewesen.

Osnabrück, im September 2016

Die HerausgeberInnen

Julius Kuhl Claudia Solzbacher Renate Zimmer

Julius Kuhl & Claudia Solzbacher

WERT: Wissen, Erleben, Reflexion, Transfer

Einführung in einen neuen Ansatz zur Persönlichkeitsbildung von pädagogischen Fach- und Lehrkräften

Ausgangspunkt des hier vorgestellten Konzepts ist die Annahme, dass Kinder und Jugendliche Selbstkompetenz benötigen, um Prozesse ihrer eigenen (Lern-) Entwicklung erfolgreich gestalten zu können. Die Berücksichtigung von Selbstkompetenzen ist in der Pädagogik allerdings dadurch erschwert, dass es eine kaum noch überschaubare Vielfalt von Kompetenzbegriffen gibt, die zu recht kritisiert werden, z.B. weil sie entweder zu global oder zu spezifisch sind oder sich in normativen Appellen erschöpfen („Sei gelassen!“). In einer solchen Situation ist es verständlich, dass man sich irgendwann dieses Begriffes ganz entledigt, womit dann allerdings auch die Gefahr besteht, das Kind mit dem Bade auszuschütten. Wir möchten mit diesem Buch einen Ansatz verfolgen, der das pädagogisch und psychologisch Wertvolle des Kompetenzbegriffs herausarbeitet, ohne auf globale, inflationäre oder normativ reduzierte Kompetenzkonzepte zurückgreifen zu müssen: Sinnvoll ist ein Kompetenzkonstrukt erst dann, wenn es konkrete, diagnostizierbare Kompetenzen beschreibt, deren Entwicklungs- und Förderbedingungen so detailliert ausgearbeitet sind, dass sie pädagogisch umsetzbar sind. Selbstkompetenz in diesem Sinne ist Teil der Persönlichkeitsentwicklung. Ihre Förderung nimmt somit entscheidenden Einfluss auf die gesamte Bildungsbiografie von Kindern und Jugendlichen. Sie entfalten ihre Begabungen, sind Herausforderungen gewachsen, lernen mit Fehlern umzugehen und auch mal Hindernisse zu überwinden. Die Stärkung ihrer Selbstkompetenz kann somit nachhaltige Grundlage für die Entwicklung ihrer fachspezifischen wie fächerübergreifenden Kompetenzen sein.

Soll die Selbstkompetenz von Kindern gefördert werden, müssen auch die pädagogischen Fach- und Lehrkräfte über Selbstkompetenzen verfügen und diese bewahren können. Das bedeutet allerdings nicht, dass Selbstkompetenzen von der Vermittlung von Unterrichtsinhalten abgelöst oder gar zum zentralen Unterrichtsgegenstand werden. PädagogInnen äußern heute oft gerade deshalb Unbehagen an dem inflationären Umgang mit dem Begriff der Selbstkompetenz, weil sie Beispiele vor Augen haben, in denen irgendwelche, z.T. ad hoc definierten formalen Selbstkompetenzen *auf Kosten* fachspezifischer Inhalte vermittelt werden sollen:

„Es ist modisch geworden, die Methode des Unterrichtens wichtiger zu nehmen als die zu vermittelnden Inhalte. Früher fragte ein Lehrer, wenn er eine Deutschstunde für eine 8. Klasse plante: ‚Welcher Text ist für Schüler, die sich gerade in der Pubertät befinden, geeignet, um ihnen ein wenig Orientierung zu geben?‘ Heute fragt man: ‚Welche Kompetenzen sind im Kompetenzraster noch abzuarbeiten?‘ In der Pädagogikabteilung von Buchhandlungen stößt man zuhauf auf Titel wie ‚Methodentraining‘, ‚Lerntraining‘, ‚Abiturtraining‘, ‚Kompetenzen trainieren‘. Man fragt sich, ob man nicht aus Versehen in der Sportabteilung gelandet ist. Nach meiner Erfahrung verändert die Kompetenzorientierung die Sicht auf den zu planenden Unterricht. Die Stoffe, die schwierig zu erschließen sind, werden gerne „geopfert“, wenn sie sich nicht mit einer der gängigen Kompetenzen vermitteln lassen. Leider gehen dabei auch die Stoffe verloren, die bei den Schülern auf Begeisterung stoßen könnten. Schüler für den Lernstoff zu entflammen ist das Erfolgsrezept eines guten Unterrichts. Ein langweiliger Unterricht ist für Schüler oft das Schlimmste, was sie in der Schule erleben. Sie leiden darunter und fangen an, den Lehrer als ‚Schlafpille‘ zu hassen. Deshalb ist es bedauerlich, dass das formale Prinzip der Kompetenzorientierung dazu beiträgt, die Spannungsmomente im Unterricht, die durch den Lehrstoff gegeben sein könnten, abzutöten.“ (Rainer Werner, FAZ vom 14.01.2016, S. 6).

Aus der im vorliegenden Band dargestellten psychologisch informierten pädagogischen Sicht kann ein solcher Widerspruch zwischen fachspezifischen Unterrichtsinhalten und formalem Kompetenztraining durchaus aufgelöst werden. Die in diesem Einleitungskapitel skizzierten Ergebnisse psychologischer und neurobiologischer Forschung zeigen vor allem, dass Selbstkompetenzen *intuitiv* wirksam werden und auch am besten intuitiv vermittelt werden. Das bedeutet für die Unterrichtspraxis, dass sie in der Regel begleitend zu den jeweiligen fachspezifischen Inhalten vermittelt werden. Dass Selbstkompetenzen gewissermaßen beiläufig vermittelt werden, schließt natürlich nicht aus, dass in der *Lehrerausbildung* durchaus explizit über die relevanten Verhaltensweisen zur Förderung von Selbstkompetenzen reflektiert wird, zumal das, was früheren Lehrergenerationen so selbstverständlich gewesen sein mag, dass es keiner Explikation bedurfte, nicht automatisch den heute in der Verantwortung stehenden PädagogInnen selbstverständlich sein muss, die sich einer Vielzahl neuer und zum Teil widersprüchlicher Anforderungen gegenüber sehen. Und selbstverständlich sollten auch LehrerInnen wissen, welche Möglichkeiten psychologisch

ausgebildete Experten haben, um Kindern mit besonderem Entwicklungsbedarf im Bereich der Selbstkompetenzen ein gezieltes Training der für die Begabungsentfaltung relevanten Selbstkompetenzen zu vermitteln. In der interdisziplinären Zusammenarbeit der pädagogischen und der psychologischen Abteilung der Forschungsstelle Begabungsförderung des nifbe konnten wir einen spezifischen Blick auf Selbstkompetenz und ihre Bedeutung für (kindliche) Entwicklung und Lernen entwickeln und zusätzlich von Erkenntnissen aus der Psychomotorik und Bewegungswissenschaft profitieren. Gemeinsam haben wir zum anderen anschließend herausgearbeitet, welche Bedeutung die Selbstkompetenz von Fach- und Lehrkräften für die Gestaltung des pädagogischen Alltags hat. Beide Perspektiven gehen auch in unsere nachfolgenden Überlegungen mit ein.

Selbstkompetenz und Persönlichkeitsentwicklung (Theorie)

Dass Selbstkompetenz einen zentralen Bereich der Persönlichkeitsentwicklung ausmacht, ist heute unstrittig. Dennoch wird ihre Förderung bisweilen vernachlässigt oder nimmt lediglich eine randständige Bedeutung ein. Neben Planungs- und Konzentrationsfähigkeit gehören zur Selbstkompetenz die Fähigkeiten, sich selbst zu motivieren, mit Misserfolgen umzugehen sowie Widersprüche auszuhalten und zu integrieren. So geht es bei der Selbstkompetenz im Kern darum, mit den eigenen Gefühlen umgehen zu können.

Welche Bedeutung ihr beizumessen ist, zeigt die Einbettung des von uns so verstandenen Konzepts der Selbstkompetenz in den aktuellen Diskurs um Kompetenzen im Allgemeinen.

Von Kompetenz wird in den verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen gesprochen. Obwohl der Begriff innerhalb der Disziplinen durchaus nicht einheitlich verwendet wird, kann festgehalten werden, dass er oft zugleich die Prozesse wie das Ergebnis des Kompetenzerwerbs bezeichnet. Mit der Kompetenzorientierung wird der Blick auf die tatsächlich erreichte Leistung gerichtet (vgl. z.B. Klieme & Hartig, 2007). Es geht um die Vermittlung zwischen Wissen und Können, wie es in Verhalten und Leistung einer Person innerhalb eines konkreten Kontextes sichtbar wird. Bezieht sich Kompetenz auf Interaktionen zwischen verschiedenen Personen, geht es um einen wirkungsvollen Austausch mit dem sozialen Umfeld.

Beim Lernen müssen Wissensinhalte mit gesellschaftlich vermittelten Einstellungen, Werten und Motiven verknüpft werden (vgl. Klieme & Hartig, 2007). Lernen und Lerninhalte lassen sich nicht vom gesellschaftlichen Kontext ablösen. So ist es Aufgabe des Elternhauses, der Kita und der Schule, diesen Prozess im Idealfall reflektiert und aufeinander abgestimmt grundzulegen und voranzutreiben.

Die Verfasser der Expertise zu den nationalen Bildungsstandards betonen, dass viele unterschiedliche Kompetenzbegriffe nebeneinander stehen: von Persönlichkeitsmerkmalen bis zu erworbenem umfangreichem Wissen, von fächerübergreifenden Schlüsselqualifikationen bis zu fachbezogenen Fertigkeiten (vgl. ebd.). Insgesamt dienen Kompetenzmodelle dazu, Bildungs- und Erziehungsprozesse besser (oder manche würden sagen: erstmals) zu operationalisieren und strukturiert zu betrachten. Zudem werden Zusammenhänge und Abhängigkeiten zwischen den Kompetenzbereichen verdeutlicht (vgl. Solzbacher, 2014).

Eine wichtige Grundlage in der Debatte um Kompetenz im Allgemeinen und auch um Selbstkompetenz lieferte für die Pädagogik der Erziehungswissenschaftler Roth bereits 1971 mit seinem Handlungskompetenzmodell. Hier wird Kompetenz in die drei Dimensionen Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz gegliedert. Zu fragen ist nun, ob Selbstkompetenz lediglich eine Kompetenz neben anderen ist, oder ob sie nicht eher deren Basis ist? Dieser Frage sind wir in unserem interdisziplinären Forschungsteam nachgegangen. Wir sind zu der Überzeugung gelangt, dass Selbstkompetenz als Basiskompetenz anzusehen ist. Und dass der Stellenwert, der ihr in der Forschung, der Bildungspolitik und vermutlich auch in der Praxis zuerkannt wird, nicht die Bedeutung widerspiegelt, die ihr für das Lernen von Kindern und Jugendlichen zukommen müsste.

Tatsächlich wird das (Lern-)Handeln des Einzelnen maßgeblich durch grundlegende Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen beeinflusst, die für unser spezifisches Verständnis von Selbstkompetenz relevant sind. Wir wissen z.B., dass dem Selbstbild von Kindern und Jugendlichen und ihrem persönlich motivierten Leistungsstreben etc., eine größere Bedeutung für den Lernerfolg zukommt als ihrer Begabung oder Intelligenz. So sind bei Schulkindern Leistungsfreude und Anstrengungsbereitschaft für ihr Leistungsergebnis (z.B. Schulnoten) relevanter als ihre getestete Begabung (vgl. Kuhl et al., 2011). Mit der Scholastik-Studie (vgl. z.B. Helmke et al., 2003) wird ein Zusammenhang zwischen Selbstkonzept und Schulleistung nachgewiesen. Zum Beispiel wirkt sich ein positives Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern auf ihre Schulleistungen aus, umgekehrt zeigen sich Wirkungen guter Schulleistungen auf das Selbstkonzept.

Auch Schneekloth & Pupeter (2010) stellen fest, dass der Grad des Vertrauens in die eigene Selbstwirksamkeit eine grundlegende individuelle Ressource ist, die es dem Kind ermöglicht, vorhandene Angebote zu nutzen und Chancen zur Verwirklichung auch umzusetzen. Spätestens in der Grundschule entwickeln Schülerinnen und Schüler ein positives oder auch negatives (Leistungs-)

Selbstkonzept, das sich nachhaltig auf die gesamte Bildungsbiografie auswirken kann (vgl. Grotz, 2005). Die Selbstwirksamkeitserwartung, also die Überzeugung, etwas (bewegen) zu können, ist eng mit der (Leistungs-)Motivation verbunden. Allerdings kann man nicht immer davon ausgehen, dass Konzepte und Überzeugungen, die sich auf eigene Kompetenzen beziehen, die eigentlichen Ursachen des Ausmaßes sind, in dem Begabung in Leistung umgesetzt wird. Sonst wären Motivations- und Leistungsdefizite ja immer leicht dadurch behebbar, dass man Lernenden positive Überzeugungen einredet (vgl. Kuhl, Schwer & Solzbacher, 2014a). Leider wird der Kompetenzbegriff häufig auf die subjektive Ebene reduziert, ohne die objektive Grundlage subjektiver Überzeugungen zu berücksichtigen. Dann besteht die Gefahr, dass der Begriff „Selbstkompetenzen“ zu global oder inflationär verwendet wird, d.h. dass entweder nur ganz pauschal von einer alle Lebensbereiche durchdringenden Selbstwirksamkeitsüberzeugung geredet wird oder aber für jede noch so spezifische Tätigkeit eine neue Selbstwirksamkeitsüberzeugung postuliert wird. Um solchen Risiken zu entgehen, müssen *Selbstkonzepte*, *Wirksamkeitserwartungen* und *Kontrollüberzeugungen* immer auch im Kontext der ihnen zugrundeliegenden *objektiven* Kompetenzen berücksichtigt werden. Die Untersuchung objektiver Kompetenzen ist auch deshalb wichtig, weil – wie im nächsten Abschnitt erläutert wird – Selbstkompetenzen überwiegend intuitiv (unbewusst) funktionieren und deshalb oft gar nicht auf der Ebene subjektiver (bewusster) Überzeugungen pädagogisch oder psychologisch erreichbar sind.

Ein Beispiel dafür, dass die Förderung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in enger Verbindung mit der Förderung objektiver Kompetenzen verwirklicht werden kann, ist der in diesem Band ausführlich dargestellte psychomotorisch-motologische Ansatz von Renate Zimmer: Ziel ist es, Kinder zu ermutigen und besonders (oft durch ungünstige Sozialisationserfahrungen generierte) Unsicherheiten bei Kindern, die sich nichts mehr zutrauen, soweit in die Handlung (humanistisch gesehen in die Selbstaktualisierung und das Wachstum) zurückzubringen, dass sie merken, dass sie doch mehr können, als sie dachten. Dafür ist es oft auch notwendig, diese Leistungen der Kinder verbal zu begleiten. Damit aber die Entwicklung nicht auf der kognitiv-konzeptuellen Ebene stecken bleibt, sondern auch der oft ganz intuitiv funktionierende objektive Kompetenzanteil wachsen kann, müssen die Kinder ein propriozeptives Feedback – also die Rückmeldung aus dem Körper – erfahren, um auch implizit körperlich zu spüren, dass sie etwas leisten können bzw. geleistet haben (vgl. dazu auch Zimmer, Keßel & Schache, in diesem Band). Wenn die Entwicklung des kognitiven (verbalisierbaren) Selbstkonzepts Hand in Hand mit dem Wachsen objektiver Selbstkompetenzen fortschreitet, ist die Gefahr von Selbstunter- oder

überschätzung gebannt. Dann können intuitiv abrufbare Selbstkompetenzen sogar noch verstärkt und stabilisiert werden, wenn sie sich in entsprechenden (realistischen) Selbstkonzepten widerspiegeln. So entwickelt sich ein Kind auch auf Basis von echten Selbstwirksamkeitserfahrungen schrittweise motorisch weiter, ohne dass der kognitiv reflektierten (und verbalisierbaren) Selbstwirksamkeitsüberzeugung die ganze Verursachungslast für ein Handlungsergebnis zugeschrieben werden muss. Vereinfacht formuliert: Man kann nicht jedem Menschen die Selbstwirksamkeit einreden und erwarten, dass er dann auch gleich mehr kann, aber die positive Überzeugung kann ihm dabei helfen, sich eher auf eine neue Herausforderung einzulassen.

Wichtige Grundlagen für die Selbstkompetenzentwicklung aus der PSI-Theorie

Das förderungswürdige Spektrum objektiver Fähigkeiten ist naturgemäß außerordentlich groß. Es reicht von den im vorigen Abschnitt erwähnten psychomotorischen Kompetenzen, über sprachliche Fähigkeiten, bis hin zu Fähigkeiten, die die Selbststeuerung betreffen, etwa die Fähigkeit, eigene Vorsätze umzusetzen (Handlungskompetenz), oder die Fähigkeit, aus Fehlern zu lernen und an leidvollen Erfahrungen zu wachsen, statt sie verdrängen zu müssen (Selbstwachstum). Solche Selbstkompetenzen sind auch deshalb von zentraler Bedeutung, weil sie mit der Entwicklung anderer Kompetenzbereiche wie motorische und sprachliche Kompetenzen eng verwoben ist. Die PSI-Theorie ist aus der Frage entstanden, welche Systemvoraussetzungen die genannten Fähigkeiten zur Selbststeuerung haben. Was braucht es z.B., um die eigenen Vorsätze umsetzen zu können? Zunächst einmal darf man sie nicht vergessen: Unerledigte Absichten müssen im (Intentions-)Gedächtnis aufrechterhalten werden, bis sie erledigt sind. Das Aufrechterhalten genügt aber nicht: Wie oft passiert es uns im Alltag, dass wir auf unseren guten Vorsätzen sitzen bleiben (Erich Kästner, 1950): „Es gibt nichts Gutes, außer man tut es.“. Wie lässt sich Prokrastination („Aufschieberitis“) vermeiden? Hier scheint es auf die Regulation von Emotionen anzukommen. Denn für das Aufrechterhalten von unerledigten Absichten braucht man andere Affekte als für ihre Ausführung. Um ins Handeln zu kommen, hilft positiver Affekt. Das merkt man schon daran, dass das Handeln (d.h. die Verhaltenssteuerung) bei Tätigkeiten, die Spaß machen, kein Problem ist: Man braucht dazu nicht einmal bewusste Kontrolle, man führt sie oft ganz spontan und intuitiv aus.

Mit dem Begriff „intuitive Verhaltenssteuerung“ ist ein System gemeint, das die kontextsensible Ausführung von Verhaltensroutinen, die wir abrufbar in unserem

Handlungsrepertoire haben, ohne (oder mit wenig) bewusster Kontrolle steuert. Beim Paartanz auf einer dicht gedrängten Tanzfläche oder bei vielen Sportarten (z.B. Tennis, Surfen), aber auch bei zahlreichen Alltagstätigkeiten (z.B. Geschirr spülen, die Wohnung aufräumen), berücksichtigt die intuitive Verhaltenssteuerung „kontextsensibel“ sehr viele Merkmale und Veränderungen in der Umgebung und speist sie intuitiv in die Verhaltenssteuerung ein. Verhaltenssteuerung kann natürlich auch durch negative Affekte energetisiert werden (z.B. Lernen aus Angst vor der schlechten Note oder unter Zeitdruck), wobei allerdings die enorme Kontextsensibilität der intuitiven Verhaltenssteuerung verlorengeht, weil übermäßiger Stress kontextsensible Systeme umgeht (u.a. wohl deshalb, weil Vermeidungsverhalten sehr rasche und einfache „Fluchtreaktionen“ erfordert). Auf die aufmerksamkeitsverengende Wirkung negativer Affekte kommen wir noch zu sprechen.

Absichten bildet man typischerweise, wenn die unmittelbare Ausführung nicht möglich oder nicht sinnvoll ist, z.B. wenn man auf eine gute Gelegenheit warten muss oder wenn es um eine unangenehme Tätigkeit geht, für die wir erst einmal die passende Motivation aufbringen müssen (z.B. eine Diät einhalten, schwierige Mathe-Aufgaben üben, Zimmer aufräumen etc.). Die Aufrechterhaltung eines solchen Vorsatzes ist also nicht mit gesteigerter Freude verbunden, sondern zunächst dämpft sie den positiven Affekt. Diese manchmal paradox erscheinende Handlungshemmung, die mit der Bildung eines Vorsatzes einhergeht, ist eigentlich sehr nützlich: Sie verhindert ein vorschnelles Handeln, z.B. wenn man noch nach einer optimalen Handlungsmöglichkeit suchen muss oder auf eine geeignete Ausführungsgelegenheit warten will. Um (unangenehme!) Vorsätze im geeigneten Moment umsetzen zu können, muss dann aber die Dämpfung des positiven Affekts wieder aufgehoben werden, sonst bleibt man auf seinen guten Vorsätzen sitzen und es droht Aufschieberitis. Wenn der Wechsel in den positiven Affekt nicht von außen kommt (z.B. dadurch dass der Vater oder eine Lehrerin einen Schüler ermutigt), dann muss er selbst herbeigeführt werden. Vorsätze umsetzen zu können, erfordert also einerseits, die Dämpfung positiven Affekts auszuhalten (Frustrationstoleranz hilft bei der Bildung und Aufrechterhaltung unangenehmer Vorsätze) und andererseits kommt es auch darauf an die Handlungshemmung im richtigen Moment wieder aufheben zu können (z.B. durch Selbstmotivierung). Wenn ein sehr fröhlicher Mensch ganz einseitig auf positiven Affekt festgelegt ist, wird er Schwierigkeiten mit Schwierigkeiten haben: Er kann Leichtes und Angenehmes ohne Weiteres ausführen (er hat keine Verhaltenshemmung), aber ihm fehlt die Fähigkeit, die Dämpfung positiven Affekts auszuhalten (Frustrationstoleranz), die nötig ist um Vorsätze im Intentionsgedächtnis aufrechtzuerhalten. Halten wir also fest: Das Zusammenspiel (Interaktion)

zwischen Intentionsgedächtnis und intuitiver Verhaltenssteuerung braucht das Zusammenspiel von zwei affektregulatorischen Kompetenzen: Frustrationstoleranz und Selbstmotivierung.

Diese Zusammenhänge sind in der **1. Modulationsannahme** der PSI-Theorie zusammengefasst:

Die Dämpfung positiven Affekts aktiviert das Intentionsgedächtnis (und umgekehrt), während die Aufhebung dieser Dämpfung (d.h. die Heraufregulierung von positivem Affekt) die kontextsensible Umsetzung der gespeicherten Absichten erleichtert.

Wie lernt man nun aus Fehlern und wie können leidvolle Erfahrungen so bewältigt werden, dass man an ihnen wächst (Selbstwachstum)? Zunächst einmal kommt es darauf an, dass der Fehler bzw. die leidvolle Erfahrung zugelassen und nicht verdrängt wird. Man kann aus Erfahrungen nicht lernen, wenn man sie übergeht.

Der Fehler bzw. die leidvolle Erfahrung bildet in der Wahrnehmung die „Figur“ im Fokus der Aufmerksamkeit, wodurch allerdings viele Merkmale des jeweiligen Erfahrungskontextes in den Hintergrund der Aufmerksamkeit geraten (Figur-Grund-Trennung). Das psychische System, das den Fehler (oder generell eine unangenehme Erfahrung) in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt, statt ihn abzuwehren, nennen wir die „Objekterkennung“. Gemäß der **2. Modulationsannahme** der PSI-Theorie *intensiviert negativer Affekt diese Fokussierung auf eine Einzelheit*, was den Vorteil hat, dass negative Einzelerfahrungen (wie ein Fehlerrisiko oder die Gefahr, dass ein schmerzhaftes Erlebnis wieder passiert) in zukünftigen Situationen wiedererkannt wird: Dadurch dass die Objekterkennung die Gefahrenquelle aus dem Kontext herauslöst, kann sie sie zukünftig auch in anderen Kontexten wiedererkennen.

Mit dem Wiedererkennen ist es aber nicht getan. Wir haben aus einem Fehler bzw. einem schmerzhaften Erlebnis erst dann wirklich gelernt, wenn wir ihn (bzw. es) auch dann vermeiden können, wenn wir nicht explizit daran erinnert werden und ihn von selbst wiedererkennen. Hier geht es um die Kompetenz, einen Fehler vorzusehen, d.h. sich „von selbst“ rechtzeitig daran zu erinnern, *bevor* er auftritt. Sigmund Freud sprach von *Wiederholungszwang*, wenn seine Patienten immer wieder denselben Fehler machten (z.B. sich immer auf denselben Partnertyp einließen, auch wenn sie längst wussten, dass dieser Typus ihnen nicht gut tat). Einen Fehler wiederzuerkennen garantiert demnach noch nicht, dass man das Fehlerrisiko rechtzeitig voraussieht, um ihn vermeiden zu können. Wiederholungszwang gibt es auch im ganz normalen Alltag, nämlich immer dann, wenn wir nicht „von selbst“ daran denken, dass wir etwas anders machen müssen

(z.B. wegen einer Dauerbaustelle die gewohnte Strecke zum Arbeitsplatz vermeiden). Die Alltagssprache benennt hier im Grunde schon das System, das nötig ist, damit Fehler in Zukunft „von selbst“ vermieden werden, also auch dann, wenn man nicht explizit an das Fehlerrisiko erinnert wird. Das „SELBST“ überwacht aus dem Hintergrund des Bewusstseins die Umgebung und warnt ganz von „selbst“, sobald irgendetwas mich persönlich (mich „selbst“) angeht (Kuhl, 2011; Storch & Kuhl, 2012). Diese breite Form der Aufmerksamkeit ermöglicht sehr viel umsichtigeres Entscheiden und Handeln als der enge Fokus der bewussten Aufmerksamkeit, wie er mit der Objekterkennung verbunden ist. Die breite Aufmerksamkeit des SELBST, die auf alles achtet, was von persönlichem Interesse ist, d.h. was für meine Werte, Bedürfnisse, Ziele eine positive oder negative Bedeutung haben könnte, nennen wir *Wachsamkeit*. Dieser Begriff hat mit dem heute populären Begriff der Achtsamkeit zwar die Ausweitung der Aufmerksamkeit gemeinsam. Allerdings hat die Achtsamkeit keine persönlichen „Relevanzfilter“, sondern ist darauf ausgerichtet, Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühle gerade nicht zu bewerten, sondern gewissermaßen „vorbeiziehen“ zu lassen.

Wachsamkeit ist ein wichtiges, aber nicht das einzige Funktionsmerkmal des SELBST. Dieses System ist ein nicht bewusstseinspflichtiges Erfahrungsnetzwerk, das nicht nur auf Fehlerrisiken aufmerksam macht, sondern auch Gefühle nachhaltig, kontextsensibel und umsichtig, also ohne Unterdrückung irgendwelcher unangenehmer Anteile wahrnehmen und regulieren kann. Weil es enorm viele Informationen gleichzeitig verarbeiten kann, ist das SELBST in der Lage, im Entscheiden und Handeln sehr viele *persönlich* relevante Bedingungen, eigene und fremde Gefühle, Bedürfnisse, Werte, Handlungsmöglichkeiten gleichzeitig zu berücksichtigen. Da dieses System auch die Identität der Person vermittelt, wird es das „SELBST“ genannt. Die Funktionsweise und die hirnbioologischen Grundlagen des SELBST lassen sich heute sehr detailliert aufzeigen (Kuhl, 2011; Kuhl, Quirin & Koole, 2015).

Wenn Fehlererfahrungen ins SELBST integriert werden, sind sie in dem Netzwerk von Handlungsmöglichkeiten in jeweils passenden Kontexten verbunden, sodass in Situationen, die ein Fehlerrisiko, eine Gefahr oder die Erinnerung an eine leidvolle Erfahrung bergen, je nach Kontext automatisch (unbewusst) ein Verhalten generiert wird, das die Fehlervermeidung ermöglicht, ohne dass man überhaupt bewusst an das Fehlerrisiko denken muss. Da das SELBST sehr ausgedehnte Verbindungen mit dem autonomen Nervensystem, in dem sich Emotionen entfalten, eingeht, kann es Emotionen und Bedürfnisse nicht nur berücksichtigen, sondern auch regulieren (Kuhl, 2011).

Wie erwähnt beruht die kognitive Verarbeitung des SELBST ähnlich wie die intuitive Verhaltenssteuerung auf einer gleichzeitigen Berücksichtigung vieler Informationen („Parallelverarbeitung“). Dies geschieht allerdings auf einer sehr viel höheren Integrationsebene als es der intuitiven Verhaltenssteuerung gelingt: Im SELBST-System werden Erfahrungen über eigene Fähigkeiten in den unterschiedlichsten Situationen und Aufgabenbereichen, über eigene Bedürfnisse und Werte und über viele die eigene Identität ausmachenden Merkmale integriert. Das bedeutet: Wer ein gutes SELBST-System entwickelt hat und auch über einen guten Zugang zum SELBST verfügt (implizite Selbstwahrnehmung), wird sich (und andere) nicht überfordern, weil das Erfahrungsnetzwerk des SELBST zahllose Erfahrungen über die Fähigkeiten der eigenen oder anderer Personen gespeichert hat. Ein gut entwickeltes SELBST kann bei komplexen Entscheidungen „an alles denken, ohne an alles denken zu müssen“. Das SELBST berücksichtigt ja alles persönlich Relevante weitgehend unbewusst. Es kann die Ausführung unangenehmer Vorsätze emotional positiv unterstützen, weil das SELBST eine ausgedehnte Direktverbindung mit den Emotionen und Körperwahrnehmungen hat. Es kann schmerzhaftes Erleben nachhaltig und ohne Abwehrmanöver, d.h. selbstkonfrontativ, z.B. dadurch bewältigen, dass eine leidvolle Erfahrung durch die Integration ins SELBST mit vielen positiven Erfahrungen in Kontakt kommt, die die schmerzlichen Seiten *relativieren*. Allerdings ist der Selbstzugang ab einer individuell unterschiedlichen Intensität von negativem Affekt (Stress) gehemmt, weil dieser ja – wie erwähnt – eine Verengung der Aufmerksamkeit auf einen Fehler oder ein schmerzhaftes Erlebnis bewirkt (Näheres: Kuhl, 2011; Kuhl, Quirin & Koole, 2015).

Die **2. Modulationsannahme** der PSI-Theorie fasst zusammen, wie die für das Selbstwachstum wichtige Interaktion zwischen Objekterkennung und dem SELBST durch den Wechsel zwischen dem Aushalten von negativem Affekt und seiner Herabregulierung vermittelt wird.

Negativer Affekt (Angst, Schmerz, Stress) hemmt den Selbstzugang und intensiviert die Verengung der Aufmerksamkeit auf schmerzrelevante Einzelheiten (Objekterkennung), während die nicht defensive („selbstkonfrontative“) Herabregulierung von negativem Affekt den Kontakt solcher Einzelerfahrungen mit dem SELBST ermöglichen (d.h. den Selbstzugang intensivieren) und damit akkommodatives Selbstwachstum ermöglichen.

Wir nennen das Selbstwachstum, das aus dem dialektischen Wechsel zwischen dem Zulassen von negativen Erfahrungen (Objekterkennung) und ihrer durch die Herabregulierung von negativem Affekt ermöglichten Integration in das ausgedehnte Erfahrungsnetzwerk des SELBST entsteht, *akkommodatives*

Selbstwachstum, weil es auf einer Anpassung (Akkommodation) und Revision bestehender SELBST-Strukturen beruht: Wenn ein fremdes, eigentlich unerwünschtes oder sogar schmerzhaftes Erlebnis ins SELBST integriert wird, verändert es dessen Erfahrungsnetzwerk statt die Wahrnehmung mit dem bestehenden Schema zu „assimilieren“. Das wäre der Fall, wenn z.B. leidvolle Erfahrungen geleugnet oder schöngeredet werden, was allerdings zuweilen durchaus hilfreich sein kann, solange man in einer (Stress-)Situation ist, die keine selbstkonfrontative Bewältigung ermöglicht, ohne dass es zu einer emotionalen Überforderung der Person kommt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass emotionsregulierende Fähigkeiten wie Selbstmotivierung und Selbstberuhigung gerade deshalb von ganz besonderer Bedeutung sind, weil sie die Selbststeuerung der Kooperation derjenigen psychischen Systeme unterstützen, die für die Entfaltung aller Selbstkompetenzen von großer Bedeutung sind. Selbstmotivierung ermöglicht es, Ziele und zielrelevante Handlungsabsichten in die Tat umzusetzen (Kooperation von Intentionsgedächtnis und intuitiver Verhaltenssteuerung) und Selbstberuhigung unterstützt das Lernen aus Fehlern und eine Form des Selbstwachstums, die sogar aus schmerzhaften Erfahrungen neue Lösungen generiert. Damit gewinnt die Frage, wie die Entwicklung und Förderung von Basiskompetenzen wie Selbstmotivierung und Selbstberuhigung im Einzelnen aussieht. Bevor wir darauf eingehen, soll zunächst die Relevanz der hier skizzierten psychologischen Grundlagen der Selbstkompetenz für den Begriff der Haltung erörtert werden, der in der Pädagogik eine bemerkenswerte Entwicklungsgeschichte hat.

Problemaufriss: Eine professionelle pädagogische Haltung bedarf der Selbstkompetenzen von pädagogischen Fachkräften und Lehrkräften

Zur Bewältigung von pädagogischen Herausforderungen, die durch das Thema „Inklusion“ und aktuell auch durch den Zustrom von Flüchtlingen entstehen, wird oft die Bedeutung einer „richtigen“ professionellen Haltung hervorgehoben. So wird in zahlreichen Veröffentlichungen an die Notwendigkeit einer „richtigen“ Haltung der an Erziehung und Bildung beteiligten AkteurInnen appelliert. Schließlich sei eine professionelle Haltung eine Schlüsseldimension, die jegliches pädagogisch-professionelles Denken und Handeln beeinflusse. Was denken aber pädagogische Fachkräfte und LehrerInnen, wenn sie in diesem Zusammenhang Aufforderungen hören, wie: „Siehe Heterogenität als Chance an!“, „Denke und handle inklusiv!“, „Denke ressourcenorientiert und nicht defizitorientiert!“.

Was ist denn, wenn PädagogInnen größte Zweifel an der ein oder anderen gerade aktuellen Reform haben? Machen wir es am Beispiel „Heterogenität als Chance

begreifen“ deutlich: Diese Aufforderung zöge doch auch einen wesentlich ressourcenorientierteren Umgang mit Kindern nach sich und vor allem ein deutlich individualisiertes Leistungsfeedback. Aber das stellt Vieles auf den Kopf, was bisher als Lehrer-Aufgabe angesehen wurde. Schließlich haben gerade Lehrkräfte jahrelang ausgelesen und Noten gegeben, um Kinder in bestimmte Schulformen einzutüten. Das wurde auch bisher im Hinblick auf das Schulsystem so erwartet. Jetzt werden plötzlich neue Normen vorgegeben. Kurz: Kann man seine Haltung verändern, nur weil man dazu aufgefordert wird oder weil es plötzlich neue Anforderungen an PädagogInnen gibt? Sicher nicht. Das erscheint so paradox und schwer umsetzbar, wie die Aufforderung „Sei spontan!“ an eine Person, die gewöhnt ist, ihre eigenen Impulse den ihr übertragenen Aufgaben und Anforderungen unterzuordnen.

Was könnte nun aber hinter der viel zitierten „richtigen“ pädagogischen Haltung von LehrerInnen stecken? Bei genauerer Betrachtung erweist sich der Begriff Haltung ähnlich wie der bereits erwähnte Kompetenzbegriff als nicht eindeutig definiert, kaum durchschaubar und somit auch anfällig für unterschiedliche ideologische Interpretationen und Inhalte. Wie wir bereits zu dem sehr unterschiedlich, oft nur diffus umschriebenen Kompetenzbegriff erläutert haben, wird auch beim Haltungsbegriff meist sehr einseitig auf Überzeugungen, Einstellungen und subjektive Erwartungen rekurriert, ohne die für den jeweiligen pädagogischen Kontext relevanten *objektiven* Kompetenzen näher zu bestimmen, die einer professionellen Haltung zugrunde liegen. Es wird bei Recherchen zu diesem Thema schnell klar: Eine bestimmte Haltung wird seit über 200 Jahren gefordert oder sogar regelrecht verordnet (vgl. Fiegert & Solzbacher, 2014), aber nirgends wurde bisher definiert, was genau diese Haltung ausmacht. Ein Blick in die Historie von Schule, d.h. auf die geschichtliche Entwicklung des Unterrichtens, Lehrens, Lernens und Erziehens, zeigt, dass diese Aufgaben schon immer mit der grundsätzlichen Frage verbunden wurden, welchen Einfluss der Lehrer auf die Qualität ihrer Bewältigung hat. Wissenschaftlich geht es hierbei darum, die Funktion und Wirkung des Lehrers – d.h. seiner Persönlichkeit – in schulischen Kontexten und insbesondere für den Erfolg von Lehr-, Lern- und Erziehungsprozessen zu erforschen, was als eine sehr alte und umstrittene Fragestellung von immer noch oder gerade wieder aktueller wissenschaftlicher Bedeutung angesehen werden kann.

Die Studie des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie (2009) belegt die Bedeutung von Haltung. Hattie hatte mittels Meta-Analysen einen Versuch unternommen, zu klären, welche Faktoren das schulische Lernen am stärksten beeinflussen und kam zu dem Ergebnis, dass der Einfluss des Lehrers im