



Schneider Verlag
Hohengehren

systhemia – Systemische Pädagogik

**Rolf Arnold und Michael Schön
(Hrsg.)**

Lernbegleitung

**Anmerkungen zu einem
Modus pädagogischer
Professionalität**

Band 21





systhemia – Systemische Pädagogik

Herausgegeben von Rolf Arnold

Band 21

Lernbegleitung

**Anmerkungen zu einem Modus
pädagogischer Professionalität**

Herausgegeben von

Rolf Arnold und Michael Schön



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.systhemia.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: 978-3-8340-2202-8

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!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2022

Printed in Germany – Druck: Format-Druck, Stuttgart

Inhalt

Rolf Arnold und Michael Schön	
Lernbegleitung als Modus pädagogischer Professionalität – Einleitender Überblick der Herausgeber	7
Rolf Arnold	
Die Systemik der Lernbegleitung – Anmerkungen zu einer Vertiefung der Professionalität pädagogischen Handelns	11
Kerstin Ziemen	
Die Mehrdimensionale Reflexive Pädagogik und Didaktik – Lernbegleitung im Fokus	25
Dörte Görl-Rottstädt	
Praxisrelevante Ansätze zur Implementierung medienpädagogischer Themen bei der Lernberatung und Lernbegleitung im Studium der Sozialpädagogik	39
Silke Müller-Lehmann	
Lerncoaching als pädagogisches Handlungskonzept – Professionalisierungschance für Lehrkräfte im Transformationsprozess zu einer Schule des 21. Jahrhunderts	53
Benjamin Dreer	
Lernbegleitung von Nachwuchslehrkräften als Teil pädagogischer Professionalität von Lehrkräften und Aufgabe der Schulentwicklung	69
Michael Schön	
Emotionale Kompetenzen als Basis resonanter Lernbegleitung – Eine ermöglichtsdidaktische Perspektive	83
Andrea Gergen	
Lernbegleitung durch Mentorinnen und Mentoren im Vorbereitungsdienst zum Lehramt – Praktiken der Berufsbildung in der gymnasialen Lehrkräftebildung	101
Dörte Görl-Rottstädt und Yvonne Knospe	
Lernberatung und Lernbegleitung in Justizvollzugsanstalten aus Perspektive von Führungskräften – Transfer in curriculare Strukturen zur Unterstützung der Studiengangsentwicklung	115
Merle Ruelmann, Sandra Zulliger, Alois Buholzer und Kathrin Krammer	
Verbindung von formativem Assessment und Lernunterstützung in individuell-adaptiven Unterrichtsinteraktionen	131
Julia Kristin Dörner	
Lehrpersonen als Partizipationscoaches? Erkenntnisse aus einem Schulentwicklungsprozess	151
Annika Gruhn	
Eine ethnografische Perspektive auf Lernbegleitung	165
Dörte Görl-Rottstädt, Maik Arnold, Michael Heinrich-Zehm und Marcel Köhler	
Überlegungen für die Implementierung einer Konzeption zur (digitalen) Lernberatung und Lernbegleitung im Hochschul- und Berufsschulkontext	177

ROLF ARNOLD UND MICHAEL SCHÖN

Lernbegleitung als Modus pädagogischer Professionalität – Einleitender Überblick der Herausgeber

Ganz gleich, ob in Kontexten von Grundschule oder Berufs- und Erwachsenenbildung, ob vor dem Hintergrund von Digitalisierung oder auch inklusionsorientierter Unterrichtsgestaltung: Pädagoginnen und Pädagogen, die Lernprozesse adäquat anregen und begleiten, entsprechen heute kaum noch den „klassischen“ Rollenvorstellungen einer Lehrkraft, die vor einer Gruppe von Lernenden ausschließlich doziert und referiert. Die Rolle wandelt sich dahingehend zu der eines Lernarangeurs, einer Lernberatenden, eines Coaches, einer Mentorin oder einer Traineerin für die Lernenden. Dies stellt neue Anforderungen an die Professionalisierung und verlangt nach einer entsprechenden pädagogischen Haltung. Zudem werden innovative Konzepte und Herangehensweisen für die lebendige und nachhaltige Ausgestaltung der Lehr-Lern-Prozesse notwendig. Kurzum: Wer Lernen als eine selbstorganisierte Aneignungsleistung des lernenden Subjekts versteht, versteht Lernbegleitung als einen Modus pädagogischer Professionalität.

Der vorliegende Sammelband versucht, dem in multiperspektivischer Weise nachzuspüren und Raum zu geben. Dafür versammelt er Beiträge von Autorinnen und Autoren, die sich mit eher theoretischen Überlegungen und Perspektiven im Kontext von Lernbegleitungsprozessen auseinandersetzen, aber auch Beiträge, die konkrete Beispiele aus Praxisphasen der Lehrkräftebildung und Einblicke in die Ausbildung von Lehrkräften bieten sowie zusätzlich auch Beiträge, die aus Forschungsvorhaben und empirischen Studien berichten und damit letztlich Implikationen für die Zukunft von Aus- und Weiterbildungsprozessen ableiten.

Gleich im Anschluss an diesen kurzen einleitenden Überblick geht Rolf Arnold (Technische Universität Kaiserslautern) in seinem Beitrag auf *die Systemik der Lernbegleitung* ein. In Form von vier Folgerungen macht er darin Anmerkungen zu einer Vertiefung der Professionalität pädagogischen Handelns. Dabei legt er u. a. die These dar, dass eine die systemische Professionalität tragende Haltung nur dann reifen kann, wenn man in der Lage ist, überzeugend und durchgängig die Orientierung am Eigennutz in sich selbst zu überwinden. Dahingehend – so die These weiter – benötigen pädagogische Professionals die Fähigkeit zur kontemplativen Reflexion der eigenen Wertorientierung. Pädagogische Professionalisierung, die auf Haltungsbildung setzt, muss daher im Kern eine kontemplative Persönlichkeitsbildung sein.

Darauffolgend stellt Kerstin Ziemen (Universität zu Köln) in ihrem Beitrag das Modell der *Mehrdimensionalen Reflexiven Pädagogik und Didaktik* vor. Dieses Modell einer Allgemeinen Didaktik und Pädagogik, die sich als inklusiv versteht, beinhaltet fünf wechselseitig miteinander verbundene und interagierende Dimensionen, welche wiederum die Anforderungen, die an professionelle Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter gestellt werden, beleuchten. Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik bietet eine Art Reflexionsfolie, die sowohl als Orientierungshilfe für die methodisch-didaktische Planung, als auch als Instrument zur (Meta-)Analyse dienen kann. Die fünf Dimensionen bilden dabei die Grundlage für einen zyklischen Frage-Analyse-Antwort-Prozess, wirken sich auf die Begleitung des Lernens durch die Professionals aus und bieten letztlich Entwicklungsmöglichkeiten für alle Beteiligten.

Dass Medienwelten in unserer heutigen Zeit zur Lebenswelt gehören, lässt sich schwerlich negieren. Der Einbezug der Lebenswelt der Lernenden ist zugleich ein fundamentaler Bestandteil von Lernberatungskonzepten. Aus diesem Grund betrachten auch immer mehr pädagogische wie auch sozialpädagogische Fachkräfte medienpädagogische Themen als einen festen Bestandteil ihrer Arbeitswelt. Wie es gelingen kann, seinen Platz als Lernberaterin oder Lernberater in diesbezüglichen pädagogischen Settings zu finden, beleuchtet Dörte Görl-Rottstädt (Fachhochschule Dresden) in ihrem Beitrag zu *praxisrelevanten Ansätzen zur Implementierung medienpädagogischer Themen bei der Lernberatung und Lernbegleitung im Studium der Sozialpädagogik*. Sie gibt dabei einen Einblick in die methodische und didaktische Gestaltung ausgewählter Lehr-/Lern-Szenarien innerhalb eines Moduls des Bachelorstudiengangs „Sozialpädagogik und -management“ an der Fachhochschule Dresden.

Die Erweiterung der Rolle der Lehrkraft hin zu einem beratenden Begleiten der Schülerinnen und Schüler stellt ohne Frage einen wichtigen Entwicklungsschritt im Transformationsprozess zu einer „Schule des 21. Jahrhunderts“ dar. Silke Müller-Lehmann (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) beschäftigt sich in ihrem Beitrag dahingehend mit *Lerncoaching als pädagogischem Handlungskonzept*, das zur Professionalisierung von Lehrkräften beitragen kann. Es geht dabei um die Gestaltung der Rolle als pädagogische sowie fachliche Begleitung von Lernenden, zur Ausgestaltung der Rolle als Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden sowie zur Gestaltung der Rolle als Schulentwickelnde. Dazu werden Befunde aus einem Praxisforschungsprojekt an einer Gemeinschaftsschule in Baden-Württemberg präsentiert.

Im Mittelpunkt des Beitrags von Benjamin Dreer (Universität Erfurt) steht die *Lernbegleitung von Nachwuchslehrkräften als Teil pädagogischer Professionalität von Lehrkräften und Aufgabe der Schulentwicklung*. Ganz gleich, ob während des

Studiums, in Praktika oder im Referendariat: die Phasen, in den schulpraktische Handlungskompetenz erworben wird, stellt für angehende Lehrpersonen einen zentralen und prägenden Professionalisierungsschritt dar. Der adäquaten und kompetenten Begleitung von Nachwuchslehrkräften kann daher gar nicht genug Beachtung geschenkt werden. Im Beitrag wird ein Blick auf die diesbezüglichen Kompetenzanforderungen sowie bislang eher untergeordnete Felder des Forschungsdiskurses geworfen, um neue, lohnende Zugänge herauszuarbeiten.

Im darauffolgenden Beitrag beschäftigt sich Michael Schön (Technische Universität Kaiserslautern) mit *emotionalen Kompetenzen als Basis resonanter Lernbegleitung*. Dabei wird davon ausgegangen, dass für eine lernförderliche Atmosphäre adäquate selbstreflexive, selbstregulierende, soziale sowie interaktive Fähigkeiten auf Seiten der Lernbegleitenden unabdingbar sind. Der Beitrag stellt zunächst die aus ermöglichtsdidaktischer Perspektive relevanten Aspekte vor, erläutert den zugrunde liegenden Begriff der Resonanzstiftung und stellt ein Theoriemodell emotionaler Intelligenz und Kompetenz vor. Daran anknüpfend werden für eine resonanzstiftende Lernbegleitung erforderlichen Kompetenzen deduktiv abgeleitet und vorgestellt.

Die *Lernbegleitung durch Mentorinnen und Mentoren im Vorbereitungsdienst zum Lehramt* wird im Beitrag von Andrea Gergen (Philipps-Universität Marburg) thematisiert. Sie definiert dabei die konzeptionellen Abgrenzungen zwischen Lernbegleitung, Lernberatung und Sozialisation in der Berufs- und Schulpädagogik und rahmt dies organisationspädagogisch. Das Lernen von, in und zwischen Organisationen steht im Mittelpunkt der im Beitrag präsentierten Studie zum Mentoring im gymnasialen Vorbereitungsdienst zum Lehramt. Mittels Interviewsequenzen werden die Befunde einer habituell verankerten „Meister-Schüler-Beziehung“ im Mentoring innerhalb der Lehrkräftebildung an allgemeinbildenden Schulen praxistheoretisch gerahmt.

Im Beitrag *Lernberatung und Lernbegleitung in Justizvollzugsanstalten aus Perspektive von Führungskräften* wird von Dörte Görl-Rottstädt und Yvonne Knospe (beide Fachhochschule Dresden) aus dem Studiengang Sozialpädagogik und -management der FH Dresden berichtet. Darin erhalten Studierende u. a. Einblicke in die Arbeit von lernbegleitenden und -beratenden Bildungsverantwortlichen in Justizvollzugsanstalten. Im Beitrag wird, anhand des Studienprogramms und eines ausgewählten Moduls, die enge Verknüpfung von Resilienz und dem Arbeitsfeld der Justizvollzugsanstalten methodisch und didaktisch rekonstruiert und reflektiert, um wesentliche Aspekte von Lernberatung und Lernbegleitung zu verdeutlichen.

Im Zentrum des Beitrags *Verbindung von formativem Assessment und Lernunterstützung in individuell-adaptiven Unterrichtsinteraktionen* von Merle Ruelmann, Sandra Zullinger, Alois Buholzer und Kathrin Krammer (alle Pädagogische

Hochschule Luzern) steht die Frage, wie individuell-adaptive Lernprozessbegleitung respektive -förderung im Unterricht umgesetzt werden kann. Dabei wird, anhand von Unterrichtsvideos aus dem Mathematikunterricht explorativ das Potential von Feedbackloops analysiert, bei denen Lehrkräfte diagnostische Fragen mit Rückmeldungen kombinieren, um die Lernenden adäquat zu unterstützen und zu fördern.

Julia Kristin Dörner (Universität Trier) beschäftigt sich in ihrem Beitrag *Lehrpersonen als Partizipationscoaches?* mit der Rolle von Lehrkräften im Prozess der schulischen Partizipationsförderung. Trotz rechtlicher Vorgaben wird die Schülerinnen- und Schülerpartizipation in Schulentwicklungsprozessen mitunter häufig vernachlässigt. Im Beitrag wird diesbezüglich der Frage nachgegangen, ob und wie Lehrkräfte für ihre Schülerinnen und Schüler als Coaches fungieren können, damit diese Partizipationsfähigkeit erlangen. Die Ergebnisse untermauern die gemeinsame Verantwortung von Lehrperson – als Coach bzw. Coachin – und Schülerschaft – als Coachees – für einen gelingenden Lernbegleitungsprozess zur Partizipationsförderung.

Annika Gruhn (Universität Siegen) stellt in ihrem Beitrag *eine ethnografische Perspektive auf Lernbegleitung* vor und präsentiert hierzu ausgewählte empirische Ergebnisse aus der von ihr durchgeföhrten Studie „Doing Lernbegleitung“. Dabei wird Lernbegleitung als spezifische Deutung des Generationenverhältnisses zwischen Studierenden und Kindern sowie zwischen Studierenden und ihren studentischen Peers rekonstruiert. Das Erkenntnispotential der angelegten Konzeption von Lernbegleitung wird schließlich vor dem Hintergrund der Professionalisierung Studierender in und durch Praxisphasen diskutiert.

Der abschließende Beitrag von Dörte Görl-Rottstädt, Maik Arnold, Michael Heinrich-Zehm und Marcel Köhler (alle Fachhochschule Dresden) präsentiert schließlich noch *Überlegungen für die Implementierung einer Konzeption zur (digitalen) Lernberatung und Lernbegleitung im Hochschul- und Berufsschulkontext*. Der Blick liegt dabei gerade auch auf der aktuellen Herausforderung der Covid-19-Pandemie, in der die – fast überall noch – vorherrschende Präsenzlehre durch Onlineangebote ersetzt oder zumindest weitreichend ergänzt werden musste. Der Beitrag verfolgt das Ziel, ausgewählte Software-Tools zu beschreiben und hinsichtlich ihres Potenzials für digitale Lernarrangements zu analysieren. Die dahinterliegende Intention ist die Entwicklung neuer Lernkulturen, die mit Bezug auf ermöglichtsdidaktische und handlungstheoretische Konzepte sowie die organisationale Umsetzung von Lernberatung und Lernbegleitung im Hochschul- und Berufsschulkontext diskutiert werden.

ROLF ARNOLD

Die Systemik der Lernbegleitung – Anmerkungen zu einer Vertiefung der Professionalität pädagogischen Handelns

„Lehren heißt nicht übermitteln,
es heißt den ‚fruchtbaren Moment‘ vorbereiten,
heißt, eine lebendige Bereitschaft wecken,
welche (...) den Sinngehalt
in sich aufzunehmen strebt“
(Copei, 1955, S. 101).

Der Begriff der Lernbegleitung markiert Formen des pädagogischen Handelns, die sich weitgehend von dem Anspruchsdenken (Bildungskataloge, Curricula usw.) und den Interventionshoffnungen überliefelter Vorstellungen zum Lehr-Lern-Prozess gelöst haben. An deren Stelle rückten in den letzten beiden Jahrzehnten verstärkt Konzepte und Ansätze, die sich in nüchterner Weise den tatsächlichen Wirkungen pädagogischen Handelns zuwandten. „Lernen“ wurde dabei weniger als das Produkt von geeigneten Lehrformen betrachtet, sondern verstärkt als selbstorganisierte Aneignungsleistung des Subjektes in den Blick genommen. Diese – so auch die unterstützende Argumentation aus dem erstarkten Bereich der Hirnforschung – lassen sich nicht erzwingen und gewährleisten; man kann sie lediglich durch geeignete Arrangements sowie durch Professionalität ermöglichen und begleiten.

In der didaktischen Forschung zu diesem Selbstorganisationsgeschehen entstand dabei das Konzept einer *Ermöglichungsdidaktik*, das stärker die Bedingungs- als die Entscheidungsfaktoren von Lehr-Lern-Prozessen in den Blick nahm und den Lehrbegriff weitgehend entsorgte. Insbesondere Studien zum Lebenslangen Lernen und zur Erwachsenen- und Berufsbildung plädierten mehr oder weniger deutlich für eine „Entlehrung“ der Bildungsformen, und man fragte z. B. nach den Kontexten, in denen Lernende die Kompetenzen zur Gestaltung der aktuellen Anforderungen in Lebenswelt und Beruf tatsächlich erworben haben (vgl. Arnold, 2017). Das Ergebnis war eindeutig: Nicht die Bildungsinstitutionen (Schule etc.) mit ihren geregelten und didaktisierten Angeboten, sondern das informelle Lernen im Lebenslauf (in Familie, Freizeit, am Arbeitsplatz etc.) stattet die Menschen letztlich für die Bewältigung ihres Alltags aus. „Das Leben bildet“ wusste schon Pestalozzi. „Lernen“ ist das eigentliche Gattungsmerkmal des Menschen und sein eigentlicher

komparativer Entwicklungsvorteil – so die Hirnforschung, aber auch bereits die pädagogische Anthropologie.

1 Erste Folgerung

Diese Einsichten führten nicht auf breiter Front zu einer Ablösung, wohl aber zu einer Aufweichung bisheriger Konzepte zur Professionalität pädagogischen Handelns, die bis dato stark von der Idee der Wissensvermittlung und Führung durchdrungen waren. Man begann – vor allem zunächst in den betrieblichen Bildungskontexten – zu begreifen, dass man viel wissen, aber gleichzeitig wenig können kann und tastete nach einem erweiterten Bildungsverständnis, das weniger durch Wissensinhalte, sondern durch Subjektqualitäten beschrieben wurde. Diese Orientierung nahm das tatsächliche Können in den Blick – unabhängig von der Frage, wie viel Zeit bei dessen Erwerb in welchen Bildungseinrichtungen zugebracht wurde.

Diese Ablösungsprozesse lassen sich auch als „Entsubstanzialisierung“ der Bildungsdebatte beschreiben, die mit einer spürbaren Verschiebung der Bedeutungsformen von „Bildung“ einhergeht. Diese wird nicht länger als eine „objektive Vorgegebenheit“ (Schäffter, 2019, S. 43) behandelt, sie dient vielmehr als Begriff zunehmend zur Beschreibung einer

„(...) Kommunikations-, Beziehungs- und Konfliktfähigkeit der gesellschaftlichen Akteursgruppen bei gleichzeitiger Einnahme eines eigenen, resonant veränderbaren Standpunkts“ (ebd., S. 46).

In ähnlicher Weise löst sich das didaktische Denken mit einer Entsubstanzialisierung des Lernbegriffes mehr und mehr von den überlieferten Bedeutungsfeldern, in denen dieser Begriff bislang bevorzugt verankert gewesen ist, und versucht, Lernen neu zu denken. Diese Bewegung hat auch ganz praktische Konsequenzen in den Prozessen einer didaktischen Organisationsberatung (z. B. Schulentwicklung): Es geht dabei letztlich um eine Lösung des Lernbegriffs von seinem konnotativen Komplementär, dem Lehren, der das Lernen tendenziell an das Lehren koppelt und so über Jahrhunderte zu einer Verengung des didaktischen Blicks auf die lehr-abhängigen Prozesse der Kompetenz- und Identitätsentwicklung führte. Dass diese Verengung des Blicks schließlich auch zu einer Verflüssigung der Didaktik führt, verdeutlichte bereits Christoph Türcke in seiner „Kritik des Didaktik-Kults“ (Türcke, 1994). Er schreibt zu den lernpsychologischen Grundlagen der Didaktik-Modelle:

„Über die Aneinanderreihung wahrgenommener Phänomene kommt sie [die Lernpsychologie; R.A.] nicht hinaus. Welcher Lernvorgang auch analysiert wird – immer steht am Anfang Nichtwissen bzw. Nichtkönnen, es folgt

eine in mehrere Schritte unterteilte Phase des Lernens und schließlich der Endzustand: Können. Doch wie kommt es, daß diese Schritte aufeinander folgen und sich zu einem Prozeß fügen? An der Sache, die gelernt werden soll, liegt es nicht. Mathematik oder Klavierspielen können nichts dafür, wie weit es einer in ihnen bringt. Aber auch die Darbietungsweise des Lernstoffes ist nicht der Grund. Gute Methoden können Lernprozesse beschleunigen, nicht aber produzieren: das müssen die Lernenden schon selbst tun. Der Grund kann also nur in ihnen liegen“ (ebd., S. 17).

Türcke verweist damit auf „ein geistiges Vermögen“ (ebd., S. 18) des Menschen: seine Lernfähigkeit. Durch diese sind Menschen schon seit jeher in der Lage, Subjektives und Objektives zu verbinden:

„Hätte der menschliche Intellekt nicht eine spezifische Struktur an sich, die ihn befähigt, die Vielfalt von Sinneseindrücken unter Begriffe zu fassen und diese Begriffe zu Urteilen und Schlüssen zu verknüpfen, wäre er also nicht dies produktive Vermögen zur geistigen Synthesis, das Erfahrung erst ermöglicht – kein Mensch könnte etwas lernen“ (ebd., S.18).

Für die Frage nach den professionellen Formen, um solche Verknüpfungsprozesse zu unterstützen, anzuleiten und zu begleiten, ergeben sich aus diesen Überlegungen, die erst erkannt und formuliert werden können, wenn man das Bedeutungsfeld des durch einen „Lehr-Lern-Kurzschluss“ (Holzkamp, 1993) kontaminierten Didaktikdiskurses hinter sich lassen kann, grundlegende Folgerungen. Dabei stößt das Bemühen, sich zu einem neuen Denken des Lernens jenseits unserer gewohnten und selbst oft Jahrzehntelang erduldeten Formen des Lehrens und Lernens voranzutasten, leicht an seine erkenntnistheoretischen Grenzen. Denn: An unser gewohntes Denken reicht, wie Türcke selbst weiß, „keine Erfahrungswissenschaft heran (...), weil es aller Erfahrung zugrundeliegt und sie überhaupt erst ermöglicht“ (Türcke, 1994, S. 18).

Ein Neudenken des Lernbegriffs sieht sich deshalb bei der Entwicklung pädagogischer Professionals (Lehrerbildung, Ausbilderqualifizierung usw.) vor das grundlegende Problem gestellt, an Erfahrungen anzuknüpfen, welche die Akteure und Akteurinnen nur als verborgene Schätze in sich tragen. Ihre Schulbildung oder ihre Lernerfahrungen in Ausbildung oder Studium haben ihnen eher selten einen wirklich tragfähigen Zugang zu ihrer eigenen Lernfähigkeit eröffnet, vielmehr tragen sie das unbelegte Versprechen „Unsere Lehre hat Dich zu dem gemacht, was aus Dir geworden ist!“ in sich. Dieses verstellt meist den Zugang zu dem, was eigentlich geschieht: Es waren und sind die Lernenden selbst, die sich Inhalte, Sichtweisen und Können aneignen – meist selbstorganisiert und auf sich gestellt in häuslicher Vorbereitung, angesichts von Prüfungen oder in der Erlebensdichte konkreter Anforderungen. Dabei werden dauerhaft bloß solche Einsichten und Kompetenzen

angeeignet, die sich mit der Lebenswelt und dem Erleben der Lernenden in irgend-einer Weise verbinden lassen, während andere verblassen. Das „Verlernen“ ist deshalb auch nicht Ausdruck einer bloßen Vergesslichkeit des Subjekts, es ist vielmehr Ergebnis der Nichtnutzung und des Verblassens vergeblicher Kompetenzaneig-nung, da unser Gehirn nach der Maßgabe „use it or lose it!“ zu funktionieren scheint.

Für die Entwicklung von Bildungsorganisationen einerseits sowie die Professionalisierung von Lehrpersonal andererseits ist die Klärung des Lernbegriffs deshalb gleichermaßen die grundlegende Voraussetzung. Während Lehrkräfteteams, das Kollegium von Hochschulen oder die Verantwortlichen in der betrieblichen Bildungsarbeit sich dabei vielleicht zum ersten Mal mit der grundlegenden Frage „Was ist für uns Lernen?“ auseinandersetzen und damit den Auftakt für eine didak-tische Organisationsentwicklung einleiten, lautet die selbstreflexive Ausgangs-frage für den Prozess einer pädagogischen Professionalisierung: „In welchen Situa-tionen und Kontexten habe ich in meinem Leben wirklich nachhaltig Kompeten-znen erworben?“ Oder: „Welches waren die nachhaltigsten Lektionen in meinem Le-ben?“

Beide Fragen öffnen den Blick über den didaktischen Tellerrand der in Bildungsinsti-tutionen, Lehrplänen sowie Bildungsprogrammen absolvierten „Bildungskarri-ere“. Dabei tritt das informelle Lernen in den Blick. Und die Subjekte werden – viel-elleicht zum ersten Mal – nachdrücklich auf ihre eigenen Lernressourcen hingewie-sen. Es sind nämlich die Methoden des Lernenden, die seine Identitäts- und Kom-petenzentwicklung tragen. Diese jedoch werden noch immer selten bewusst in den Blick genommen und gezielt gestärkt, sieht man einmal von den mittlerweile wie-der verlassenden Konzepten eines Methodentrainings (Klippert, 1994) ab. Auch die metakommunikative Fokussierung auf die Selbstlernkompetenzen der Lernen-den wird erst vereinzelt aufgegriffen und in das Zentrum einer die Selbstorganisa-tion der Lernenden stärkenden Bildungsarbeit gerückt (vgl. Kaiser, 2003; Kaiser et al., 2012). Diese Halbherzigkeit ist misslich, zeigen doch die Schulentwicklungsde-batten überdeutlich, dass alle Bemühungen um eine Verbesserung von Qualität, Nachhaltigkeit und Organisationskultur zu kurz greifen, wenn sie nicht den Kern des Schulischen, nämlich die Unterrichtsentwicklung, zum Ausgangspunkt neh-men.

2 Zweite Folgerung

„Man kann viel wissen und nichts können!“ – so lautet eine der zentralen Einsich-ten der Kompetenzdebatte (Arnold & Erpenbeck, 2014). Nimmt man die neueren Debatten um eine Neufassung des Lernbegriffs in den Blick, so kann man diese Ein-sicht ergänzen um die Einsicht, dass man auch viel können, aber nichts zuwege

bringen kann. Damit nämlich ein Individuum auch tatsächlich die Initiative ergreift und sich zutraut, „neuartige Herausforderungen erfolgreich zu bewältigen“ (so die Kompetenzdefinition des Europäischen Qualifikationsrahmens), ist eine Haltung erforderlich, die von dem Gefühl der Selbstwirksamkeit und der Erfahrung des Gelingens getragen ist. Diese Haltung ist Ausdruck der Persönlichkeit. Die zweite Folgerung einer „entlehrten“ Didaktik lautet deshalb: Es geht nicht allein um Identitäts- und Kompetenzbildung, also nicht allein um die Fragen „Wer bin ich?“ und „Was kann ich?“, sondern auch um die Grundfrage jeglicher Selbstbildung: „Wer kann ich werden und wenn ja, wie?“ (vgl. Arnold, 2013).

Die Haltung eines Menschen ist Ausdruck seiner Vorprägungen sowie der Persönlichkeitsbildung, die ihm in seinem Leben zuteilwurde. Auch hierbei sind es weniger die deklamatorischen Absichten der Bildungsträger, als vielmehr das faktische Erleben von Zugehörigkeit, Akzeptanz und Stärkung einerseits sowie Begrenzung, Ablehnung und Verneinung andererseits, welche die Grundeinspurungen der Persönlichkeit konstituieren. Diese legen das Denken, Fühlen und Handeln der Personen weitgehend fest, wie Gerhard Roth in seinem Buch „Über den Menschen“ schreibt (Roth, 2021) und damit den pädagogischen Veränderungsoptimismus erbüchert. Er stellt fest,

„(...) dass Menschen schon in der Jugendzeit eine bestimmte Grundhaltung einnehmen, etwa die eines unverbesserlichen Optimisten oder eines eher leicht positiv oder negativ denkenden Menschen oder eines hartnäckigen Pessimisten. Dabei kann es durchaus größere oder kleinere Schwankungen geben, die durch die Lebensumstände hervorgerufen wurden, aber Menschen kehren über kurz oder lang zu ihrer Grundhaltung zurück“ (ebd., S. 106f.).

Diese Rigidität des Selbst schließt Veränderung jedoch nicht aus; sie bindet deren Gelingen vielmehr an bestimmte Voraussetzungen. Roth identifiziert folgende vier „Grundvoraussetzungen“ einer auch langfristig erfolgreichen Veränderung von sich selbst oder anderen, nämlich

- „das Ausmaß der Bereitschaft zu Veränderungen“,
- „der Leidensdruck, das heißt das Bewerten der gegenwärtigen Situation als negativ, unvorteilhaft, schmerzlich“,
- „die Belohnungserwartung“ und
- einen „langen Atem“ (ebd., S. 114f.).

Sind diese Voraussetzungen gegeben, so kann die Plastizität unseres Gehirns dafür genutzt werden, uns selbst oder Klienten, Lernende usw. zu einer Veränderung zu verhelfen. Gerhard Roth schreibt:

„Menschen ändern sich langfristig nur, wenn ihre bewussten Ziele und ihre unbewussten Motive übereinstimmen. Dies bedeutet, dass die Gründe für die Veränderung in der Erfahrungswelt des Angesprochenen einen Sinn ergeben müssen“ (ebd., S. 115).

Erste Stufe →→→→→→→→→	Zweite Stufe →→→→→→→	Dritte Stufe
Aufklärung	Selbstverantwortung	Neufühlen
<p>Sie müssen nicht so bleiben, wie Sie denken, fühlen und handeln. Insbesondere die Formen, in denen Sie sich auf Nähe einlassen, Ihre Bedürfnisse artikulieren, das Gegenüber als anregend oder einengend erleben, wurden von Ihnen früh gelernt – in engen Beziehungen mit Ihren Primärkontakten (Mutter, Vater etc.). Und indem Sie so bleiben (wollen), wie Sie sind, bleiben Sie diesem Alten treu, was dereinst war, aber heute nicht mehr ist: Sie blicken durch den Rückspiegel in die Zukunft Ihres Lebens, Liebens und Geliebttwerdens. Es könnte auch ganz anders sein, und auch Sie tragen die Möglichkeit in sich, diese anderen Potenziale aus sich herauslieben zu lassen. Es ist alles eine Frage der Entschlossenheit, des Mutes und der Entscheidung.</p> <p>Leben Sie in den nächsten Tagen (und darüber hinaus) bewusst mit dem Satz: „Heute beginnt der Rest meines Lebens! Dass es mir so scheint bzw. scheinen muss, heißt nicht, dass es so ist!“</p>	<p>Um das Alte, das unser Denken, Fühlen und Handeln bestimmt, aufzuspüren und verabschieden zu können, müssen Sie sich dem Vergangenen, das stets in Ihnen wirkt, erneut stellen – mit prüfendem Blick in einer Art Selbstarhäologie. Dabei geht es nicht darum, mit der Vergangenheit oder gar den eigenen Eltern abzurechnen, sondern diese als das anzuerkennen, was sie in Ihrem Leben gewesen sind: eine wichtige Station Ihres Erlebens von Nähe und Beziehung. Indem Sie die Haltung annehmen, dass diese Stationen der Vergangenheit angehören, kann es Ihnen auch gelingen, die Schatten der Vergangenheit hinter sich zu lassen und zu vermeiden, dass Ihre Ängste und Befürchtungen sich immer wieder im Hier und Heute zu Wort melden und in die Beurteilung des Aktuellen einmischen.</p> <p>Leben Sie in den nächsten Tagen (und darüber hinaus) bewusst mit dem Satz: „Das Vergangene wiederholt sich nur in mir, nicht im Gegenüber, weshalb ich es bin, der Regie führt!“</p>	<p>Wir fühlen nicht neu, denn unsere emotionalen Programme sind früh eingespurt und tief in unseren synaptischen Verbindungen verankert. Sie setzen sich oft unbemerkt in Gang und bestimmen das, was wir aushalten können. Dies gilt auch dafür, wie wir das Gegenüber erleben und wie wir ihm begegnen. Sie können diese Mechanismen in sich achtsam beobachten und lernen, ihnen die Gefolgschaft zu versagen. Dann fühlen Sie zwar das alte und vertraute Gefühl der Enge und des Entgrenztseins, haben jedoch die Möglichkeit, dieses in die eigene Verantwortung zu übernehmen – nach dem Motto: „Seltsam, was in mir so geschieht!“ Sie können Techniken erwerben, um in solchen Situationen der emotionalen Selbstkontamination dem aktuellen Gegenüber nicht oder absichtsvoll in anderer Weise zu begegnen.</p> <p>Leben Sie in den nächsten Tagen (und darüber hinaus) bewusst mit dem Satz: „Dass ich so fühle, heißt nicht, dass du so bist, obwohl alles in mir darauf hindeutet! Ich kann dich aber neu (er)fühlen!“</p>

Abbildung 1. Die drei Stufen des Love-Science-Curriculum (Arnold, 2016, S. 94f.).

Diese Überlegungen legen den Ansatz einer selbstreflexiven Persönlichkeitsbildung nahe, der die Lernenden oder Klienten über die Funktionsmechanismen unserer Wahrnehmung aufklärt, ihnen die Verantwortung für die Selbstveränderung überlässt und sie bei den Versuchen, sich selbst und die Welt neu zu fühlen, begleitet. In diesem Sinne wurde bereits 2016 das dreistufige Love-Science-Curriculum entwickelt und erprobt, das über drei Stufen den Veränderungsprozess anzuregen und zu orientieren vermag. Die drei Stufen bzw. „Lektionen“ dieses Love-Science-Curriculums sind in Abbildung 1 dargestellt.

Diese drei Lektionen können zunächst zu der Einsicht führen, dass unsere Gewissheit unseren eigenen Strukturbesonderheiten entspringt. Damit werden wir unabwendbar in eine Selbstverantwortung geführt, die der Beginn einer Eigendrehung sein kann, welche uns aus den vertrauten Mustern zu führen vermag, mit denen wir unsere Wirklichkeit in immer ähnlicher Weise konstruieren. Gleichzeitig eröffnen wir dem jeweiligen Gegenüber neue Möglichkeiten, in Erscheinung zu treten als die, durch die sie in unseren Mustern auf uns wirken. Joe Dispenza hat diesen Mechanismus der Wirklichkeitsveränderung mit den Worten beschrieben:

„Viel zu viele von uns verharren in Situationen, in denen sie unglücklich sind, und meinen, keine andere Wahl zu haben, als zu leiden. Ich weiß auch, dass sich viele von uns entscheiden, in Situationen auszuhalten, die sie ihr ganzes Leben lang quälen. Dass wir uns so entscheiden, ist eine Sache, aber warum wir uns so entscheiden, ist eine andere. Wir treffen die Wahl, in einer bestimmten Geisteshaltung fixiert zu bleiben – zum einen, weil es unserer Veranlagung entspricht, und zum anderen, weil ein Teil des Gehirns durch unsere wiederholten Gedanken und Reaktionen unseren Blick für das Mögliche trübt. Wie Geiseln in einem entführten Flugzeug fühlen wir uns an einen Platz gebunden und glauben, keinen Einfluss auf den Verlauf des Geschehens zu haben. Wir merken gar nicht, wie viele Möglichkeiten uns sonst noch zur Verfügung stehen“ (Dispenza, 2016, S. 26).

Proaktive Persönlichkeitsentwicklung, bei der wir selbst die Regie führen, geht andere Wege. Zwar ist die Versuchung überstark, sich immer wieder (zunächst) in den wohlvertrauten – automatisch anspringenden – Mustern der eingespurten Synapsenreaktionen emotional und mit dem eigenen Gedankensurfen komfortabel einzurichten – allerdings um den Preis des Immer-Gleichen. Stattdessen wäre es möglich, die „Fähigkeit zur eigenen Neuroplastizität“ (ebd., S. 27) absichtsvoll – durch einen Entschluss – gezielt zu nutzen. Diese Möglichkeit zur aktiven Umdeutung und zum Neufühlen des zunächst vertraut daher Kommenden ist der eigentlich neue und auch weiterführende sowie proaktive Umgang mit den in der bisherigen Biographie (ein)geübten und „bewährten“ Deutungs- und Problemlösungsmuster. Zwar plädiert auch Joe Dispenza dafür, uns „unsere gewohnte Art des

Denkens, Handelns und Fühlens“ (ebd., S. 29) zunächst einmal ins Bewusstsein zu holen und uns selbst klar werden zu lassen, auf welchen routinemässigen Gewissheiten unsere Alltagswelt aufruht, doch geschieht dies alles mit der Absicht“ – wie er seinen Lesern zuruft: „die Gewohnheit Ihres ‚Ich‘-Seins hinter sich zu lassen“ (ebd.).

3 Dritte Folgerung

Pädagogische Handeln ist ein selbstreflexiv-moralisches Handeln. Dies bedeutet, dass der Quellgrund jeglicher pädagogischen Haltung die Moral, d. h. das spürbar gelebte wertorientierte Handeln, ist. Darüber klarend, begründend und orientierend nachzudenken, ist Gegenstand der Ethik, der Theorie über die Moralgebundenheit des Denkens, Fühlens und Handelns. Moral ist somit die Anwendung der Ethik, Ethik ist ihre Begründung.

Die These, welche ich im Folgenden darlegen möchte, lautet:

Ohne die Fähigkeit, überzeugend und durchgängig die Orientierung am Eigen-nutz in sich zu überwinden, kann die eine systemische Professionalität tra-gende Haltung nicht reifen – es bleibt lediglich eine rhetorische Selbstüberhö-hung, mithin Selbstdäuschung. Pädagogische Professionalität braucht somit die kontemplative bzw. spirituelle Reflexion der eigenen Wertorientierung an Beispielen aus der eigenen Lebenspraxis.

Dieser Gedanke ist nicht vollständig neu. Die Idee der Schule als „moralischer Anstalt“ wurde historisch lange Zeit hochgehalten. Man war der Ansicht, dass Kinder und Jugendliche für ihre Reifung einen Erlebens- und Erfahrungsraum jenseits des rauen Alltags und der strukturellen gesellschaftlichen Gewalt benötigten, in den sie ihre Persönlichkeit bzw. Haltung nach höherwertigen Prinzipien erproben und entwickeln konnten. Diese sollten letztlich ihrer menschlichen Vervollkommenung dienen aber auch als moralische „Gegenmacht“ gegen die Dominanz kruder Interessen wirken. Es ging diesen Argumentationen somit nicht bloß um die Bildung „nützlicher Staatsbürger“, sondern eigentlich um das Gute im menschlichen Zusammenleben in einem moraltheoretisch/ ethisch – damals – noch nicht ganz durchdrungenen Sinne (weit vor Kohlberg, Habermas u. a.). Die durchwirkende Grundidee folgte dem kategorischen Imperativ Kants, dass man nämlich bloß selbst beschützt und behütet leben könne, wenn man den anderen in anderer Weise als dem eigenen *opportunistischen Interesse* folgend begegnet. „Frei von Eigennutz“ ergab sich als Merkmal und Ausweis einer höherstufigen Moralfähigkeit.

Bereits Heinz von Foerster hatte den erwähnten kategorischen Imperativ systemisch-konstruktivistisch weiterentwickelt und gemahnt: „Handle stets so, dass die Zahl deiner Möglichkeiten wächst!“ Eine systempädagogische Weiterführung

hingegen müsste einen Schritt weiter gehen und der Mahnung folgen „Handle stets so, dass die Kraft deiner eigenen opportunistischen Kalküle sich minimiert!“

Überspringen wir einfach mal die ganzen Moralstufen sowie die mit ihnen einhergehenden Fragen einer möglichen moralpädagogischen Praxis in der Bildungsarbeit, so kann man das hier aufscheinende Anliegen in die einfache Hypothese kleiden, dass

... je durchsichtiger man in Begegnungen, Kooperationen und Konflikten letztlich dann doch so handelt, dass es dem eigenen Interesse dient bzw. man selbst etwas davon hat, desto geringer ausgeprägt ist das die eigene Haltung letztlich prägende Moralniveau. Schule, Studium, Lehrerbildung etc., in denen opportunistische Führungsreste wirken, verbleiben so im Rahmen einer opportunistischen Pädagogik, die sich auch gerne mit instrumenteller Vernunft verbündet, und drohen den Kern einer professionellen pädagogischen Haltung zu verfehlten. Konstruktivismus verkümmert dann zum Opportunismus – dieser ist das genaue Gegenteil jegliche Professionalität!

Daraus folgt als moralpädagogischer Imperativ für die pädagogische Professionalität: Frage dich stets, inwieweit du mit deinem Denken, Fühlen und Handeln eigenen Gewohnheiten und Interessen folgst und dafür auch bereit bist

- andere in einer Weise zu konstruieren,
- sie nicht in ihren berechtigten Anliegen zu hören,
- dich letztlich einer für dein Interesse günstigeren Lesart anzuschließen,
- damit dein opportunistisches Handeln den Anschein einer Berechtigung gewinnt.

Wer so handelt, der kann zwar – wenn auch mit Skrupeln – so bleiben, wie er oder sie ist; bleibt aber letztlich dem eigenen Vorteil verpflichtet, nicht ethischen Prinzipien. Den opportunistischen Funktionsmechanismus dieser fluiden Moral beschrieb bereits Festinger mit seiner *kognitiven Dissonanztheorie* recht exakt. Wahr ist dann nicht bloß das, was mir gegeben zu sein scheint, sondern das, was ich auszuhalten vermag und was mir nützt. Der Konstruktivismus verkümmert dann zum durchsichtigen Opportunismus. Man könnte auch sagen:

Berufsethik und Haltung verdampfen in der Opportunismusfalle!

Für die pädagogische Professionalisierung von Lehr- und Führungskräften ergibt sich aus dieser moralpädagogischen Auslotung die Frage, wie und auf welche Weise der ethische Kern in den Personen selbst gestärkt werden kann, und wie dieses kontemplative Anliegen nachhaltig in der Lehr- und Führungskräfteentwicklung gefördert werden kann.

Dabei ist der Ansatz der Arbeit an moralischen Dilemmata durchaus praktikabel und wirksam, wenn diese der ganz eigenen subjektiven Lebenspraxis entstammen.

Denn die Praxis einer höherstufige – nicht-opportunistischen – Moral kann gelernt und geübt werden, und sie muss auch geübt werden, wollen wir Haltungsbildung als den Kern einer pädagogischen Professionalität tatsächlich glaubwürdig in den Lehr- und Führungspersonen verankern. Für diese ist die Fähigkeit zur höherstufigen Moral (als einer angewandten Ethik) professionell *zwingend*, kann man doch davon ausgehen, dass der- oder diejenige, „der nicht so lebt, wie er lehrt, bald so lehren wird, wie er lebt“ (Mieth, 2017, S. 20) – mithin einen Opportunismus ausdrückend, der den eigentlichen Kern des pädagogischen Anliegens sprengt, weil er den Umgang mit dem Gegenüber nicht nach dessen Möglichkeiten bemisst und unterstützt, sondern diese letztlich dem Eigennutz unterordnet. Diesen Eigennutz kann man in unterschiedlichsten Selbstbevorzugungen beobachten, wie sie sich im beruflichen und privaten Umgang mit Kundinnen und Kunden oder Klientinnen und Klienten oder Freunden und Freundinnen sowie Kolleginnen und Kollegen der ansonsten um Professionalität bemühten Professionals beobachten lassen:

- ... im *Rechthaben*: Dann wird Expertise und Wissens- und Könnenvorsprung allzu überlegen „gezeigt“, statt die Expertisereifung im Gegenüber behutsam zu stärken (Motto: „Ich werde anerkannt und bin berechtigt!“),
- ... in eigener *Bedürfnisbefriedigung*: Dann steht das eigene Wahrgenommen werden („die gute Figur“) allzu stark im Vordergrund des professionellen Tuns (Motto: „Ich bin, was ich kann!“),
- ... in letztendlicher *Selbstbevorzugung*: Dann werden im Umgang mit Freundinnen und Freunden oder in Beziehungen so lange umgedeutet, bis eigene Skrupel minimiert oder verschwunden sind (Motto: „Ich bin, was mir nützt!“), oder
- ... in *Gesundbetereien*: Dann wird eigenes – moralisches – Scheitern oder Ver sagen so lange rationalisiert bis wir „bleiben können, wie wir sind“ (vielleicht selbst bemerkend, wie opportunistisch wir in wirklich grundlegenden Fragen auch drauf sind): Wir gehen vielleicht sogar über Leichen, indem wir den Freund verraten, den Kollegen (z. B. bei Beförderungen), den Miterben (bei der Erbteilung) – mit gut, aber durchsichtig zurechtgelegten Argumenten – übergehen oder unangenehmen Situationen ausweichen – obwohl wir die moralische Verpflichtung, fair zur Stelle zu sein, brennend in uns spüren (Motto: „Er/sie hat es nicht anders verdient, weil ...!“).

„Uneigennutz“ als zentraler Anspruch an einer berufsethisch legitimierbareren Be gegnung mit Gegenübersystemen (vgl. Schrader, S. 20) markiert einen Maßstab, der die Professionals nicht allein für den Umgang mit Klientinnen und Klienten ver pflichtet, „sondern auch gegenüber Familie und Gesellschaft“ (ebd., S. 22) – eine umfassende Selbstverpflichtung, die praktisch von grundlegender Relevanz ist: Lehr- und Führungskräfte können nicht glaubwürdig eine pädagogische Ethik le ben, wenn sie zugleich in den Dilemmata ihres eigenen Lebens opportunistisch

unterwegs sind und dem Eigennutz letztlich immer wieder den Vorzug geben. Ihr moralischer Kompass gehört somit zwar zur allgemeinmenschlichen Grundausrüstung, sie können sich jedoch ohne ihn letztlich nur zu einer aufgesetzten Professionalität, die in ihrer Persönlichkeit nicht tiefenverankert ist, durcharbeiten.

Pädagogische Professionalisierung, die auf Haltungsbildung setzt, ist deshalb in ihrem Kern eine kontemplative Persönlichkeitsbildung.

Die gute Botschaft ist: Berufsethik und moralisch begründetes Handeln können – im Sinne einer „Selbstversittlichung“, wie Pestalozzi sie konzipierte (vgl. Oelkers, 1992) – geübt werden. Dafür bietet sich die Methodik einer reflexiven Selbstbildung an, die am Selbst der Lehr- oder Führungs person und ihren Routinen anzusetzen vermag und von der systemischen Einsicht durchdrungen ist, dass im Außen nur sein darf, was auch im Inneren ist.

4 Vierte Folgerung

Das Kernanliegen einer zeitgemäßen pädagogischen Professionalisierung zielt darauf, die Begleitung von Lernenden zu erleben und zu üben. Das Konzept der Lernbegleitung wird nach unseren Erfahrungen dabei von vier wesentlichen konzeptionellen Pfeilern getragen:

- einem neuen – wertschätzenden – Blick auf die Lernenden als prinzipiell lernfähige Subjekte, die aus „guten“ Gründen so handeln, wie sie handeln und für die die bereits zitierte Einsicht der Hirnforscher gilt, dass „nur das (gelernt werden kann), was für ein Lebewesen bedeutsam ist“ (Hüther, 2016, S. 41),
- dem Bemühen, ihre „Lernprojekte“ (sensu Holzkamp) als den Ausgangs- und Ansatzpunkt ihrer – begleiteten – Suchbewegung und Kompetenzreifung ernst zu nehmen,
- der institutionalisierten Fähigkeit, Lernarrangements (mit Selbstlernunterlagen, Portfolioarbeit und Peercoaching) zu gestalten und den Ausbildungskontext als Selbstlern-Erfahrung zu konzipieren, und
- dem Bemühen, in eine echte Beziehung mit den Lernenden zu treten – keine beratende, sondern eine begleitende!

Die systemische Basis des Denkens, Fühlens und Handelns bildet eine Beobachtertheorie, die die Professionals zu einer epistemologischen Bescheidenheit verpflichtet, der jegliches Behaupten, Insistieren und Belehren oder gar Brechen von Widerstand oder Mustern fremd ist.

Systempädagogische Professionals wissen, dass „man (nur) sieht, was man glaubt“ (Maturana, 1996, S. 31), weshalb man gut beraten ist, der sich in einem wie von selbst versteifenden Gewissheit beständig (!) zu misstrauen – besonders dann, wenn man auf eine professionelle Expertise zurückzugreifen meint. Und sie wissen

auch, dass Veränderungen nur im Einklang mit und nicht gegen die subjektiven – kognitiv-emotionalen – Tendenzen der Klientinnen und Klienten erreicht werden können. Solche Professionals sind deshalb auch Anschlusspezialisten bzw. Fachleute im Umgang mit Erkenntnisformen.

Es ist dieses Umschalten von den äußereren auf die inneren Blicke der Akteurinnen und Akteure sowie die Fokussierung der Frage, welche Totalität eines pädagogischen Problemzusammenhangs sie auf welche Weise, von was unterschieden haben und warum sie dies so tun, welche die Beobachtungstheoretische Basis des systemischen Bewusstseins sowie entsprechender Formen des Umgangs mit den Problemlagen des Klienten bzw. der Klientin charakterisieren. Beobachtende nutzen dabei die Möglichkeiten, ihre Beobachtung wie mit einem „Zoom-Objektiv“ bewusst zu steuern. Eine solche bewusste Steuerung der Beobachtung basiert auf einem ganzheitlichen Denken in Vernetzungszusammenhängen, welches auf Integration und Zusammenfügen der vielen – überwiegend unbekannten – Einflussfaktoren gerichtet ist.

Auch das eigene Erleben eines z. B. unterrichtlichen oder Erziehungsproblems konstruiert sich der Lehrende durch die Art seines Zoomens auf eigene Weise (!) – ein Hinweis, der nicht bedeutet, das jeweilige Problem selbst zu leugnen oder gar zu bagatellisieren, sondern bloß als Hinweis darauf, dass man auch mit dramatischen Lagen so oder auch anders umgehen kann. Dies beginnt bereits mit der Problembeschreibung selbst.

Die postnewtonsche Einsicht, dass komplexe Systeme sich bloß von innen heraus wandeln oder gar verändern können – ein bisweilen langsamer, mäandrierender Prozess, den Lehren, Führung und Beratung allenfalls durch eine Personalisierung, d. h. durch Beziehung, unterstützen kann – geht der wissenden und distanten Expertenschaft ebenso ab, wie die von Ed Schein nach einem langen Beraterleben gewonnene demütige Haltung: „Ich bin der Berater und ich habe keinen Schimmer, was ich tun soll!“ (Schein, 2017, S. 15). Es scheint dem Beraterinnen- und Beraterhandeln dabei oft auch um Selbstvergewisserung und Berechtigung, nicht einzig und allein um gemeinsame Suche, die den Rapport zum Gegenüber niemals (!) verliert, sondern intensiviert, zu gehen. Für eine solche „demütige“ und „vorurteilslose“ Begleitung geht es um Zuhören und ein „zurückhaltendes Fragen“ (ebd., S. 59), nicht um Antworten. Alles andere wirkt sich eher destruktiv auf den Prozess der Lösungssuche aus, wie Ed Schein, der Grandsenior der Beratungswissenschaften, berichtet:

„Das Wesentliche an dieser neuen Haltung ist eine gewisse Demut ange- sichts der Komplexität der Probleme und eine gewisse Demut in der Bezie- hung zum Kunden – in dem Sinne, dass ich da bin, um bei der gemeinsamen Klärung von Fragen zu helfen und nicht, um das Problem an mich zu reißen

und damit loszurennen. Ich bin da, um die Schwierigkeiten, vor denen der Kunde steht, auf empathische Weise anzuerkennen und um mich auf ihn und die Situation zu konzentrieren, anstatt auf mein eigenes Bedürfnis, mich selbst, meine Fähigkeiten und Erkenntnisse gut zu verkaufen. Diese Haltung lässt sich am besten damit beschreiben, dass ich mich ernsthaft zum Helfen verpflichtet fühle und aufrichtiges Interesse am Klienten und seiner Situation habe“ (ebd., S. 29).

Lehren, Führung und Begleitung sind oft nicht frei von Beurteilungen, die immer wieder zu verstehen geben, dass die lernenden Akteurinnen und Akteure sich nicht so verhalten, wie es vor dem Hintergrund irgendwelcher Erklärungsmodelle sowie Erfahrungen angezeigt und für die eigene Entwicklung – aus professioneller Sicht – als notwendig erachtet werden kann. Die hierbei durchschimmernde Haltung ist nicht die einer „Expertin des Nichtwissens“ (vgl. Barthelmess, 2016, S. 242ff.). Jede Veränderung wird dabei als eine Selbstveränderung bzw. Selbstbildung verstanden, bei der der Klient oder die Klientin sich auf das fokussiert, was alleine getan werden kann: die eigenen Muster des Denkens, Fühlens und Handelns – das „alte Ich“ (u. a. Dispenza, 2016) selbst zu transformieren und dabei auch zu anderen, für das Gegenüber dann auch möglicherweise hilfreicher Formen des Umgangs und der Beziehungsgestaltung zu gelangen. Diese Entwicklung folgt der Eigenlogik des Lernenden, ist Ausdruck seiner inneren Möglichkeiten, die nicht bloß zur Wiederholung und Neuauflage bekannter Lernkulturen drängen, sondern auch von der intuitiven Gewissheit getragen sind, wie Erkenntnis oder gar Veränderung auf dem Weg in die Professionalität gelingen können.

Literatur

- Arnold, R. (2013). *Selbstbildung. Oder: Wer kann ich werden und wenn ja wie?* (2., überarb. Aufl.). Schneider.
- Arnold, R. (2017). *Entlehrt Euch! Ausbruch aus dem Vollständigkeitswahn*. Hep Verlag.
- Arnold, R. (2016). *Wie man liebt, ohne (sich) zu verlieren. 29 Regeln für eine kluge Beziehungsgestaltung* (2. Aufl.). Carl Auer.
- Arnold, R. & Erpenbeck, J. (2014). *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung*. Schneider.
- Bartelmess, M. (2016). *Systemische Beratung. Eine Einführung für psychosoziale Berufe*. Beltz.
- Copei, F. (1955). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß* (3. Aufl.). Quelle & Meyer.
- Dispenza, J. (2016). *Schöpfer der Wirklichkeit. Der Mensch und sein Gehirn* (5. Aufl.). Koha.

- Dispenza, J. (2017). *Ein neues Ich* (8. Aufl.). Koha.
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Campus.
- Hüther, G. (2016). *Mit Freude lernen*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kaiser, A. (2003). *Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung*. Luchterhand.
- Kaiser, A., Kaiser, R. & Hohmann, R. (Hrsg.) (2012). *Metakognitiv fundierte Bildungsarbeit. Leistungsfördernde Didaktik zur Steigerung der Informationsverarbeitungskompetenz im Projekt KLASSIK*. Wbv.
- Klippert, H. (1994). *Methodentraining für Schüler*. Beltz.
- Mieth, D. (2017). Brauchen Ethiker und Ethikerinnen eine moralische Bildung? In C. Brand (Hrsg.), *Ethik in den Kulturen –Kulturen in der Ethik* (S. 17–26). Narr Francke Attempo.
- Oelkers, J. (1992). *Pädagogische Ethik. Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven*. Beltz.
- Roth, G. (2021). *Über den Menschen*. Suhrkamp.
- Schäffter, O. (2019). „Genealogie der erwachsenenpädagogischen Blicks“ durch eine relationslogische Optik geschärft. Eine Replik auf Ulla Klingovsky. *Debatte. Beiträge zur Erwachsenenbildung*, 2(1), 40–63.
- Schein, E. (2017). *Humble Consulting. Die Kunst des vorurteilslosen Beratens*. Carl Auer.
- Schrader, J. (2014). Ethik erwachsenenpädagogischen Handelns – alltäglich gefordert, selten bedacht. *Report*, 1/2014, 17–28.
- Türcke, C. (1994). *Vermittlung als Gott. Kritik des Didaktik-Kults* (2. Aufl.). Zu Klampen Verlag.