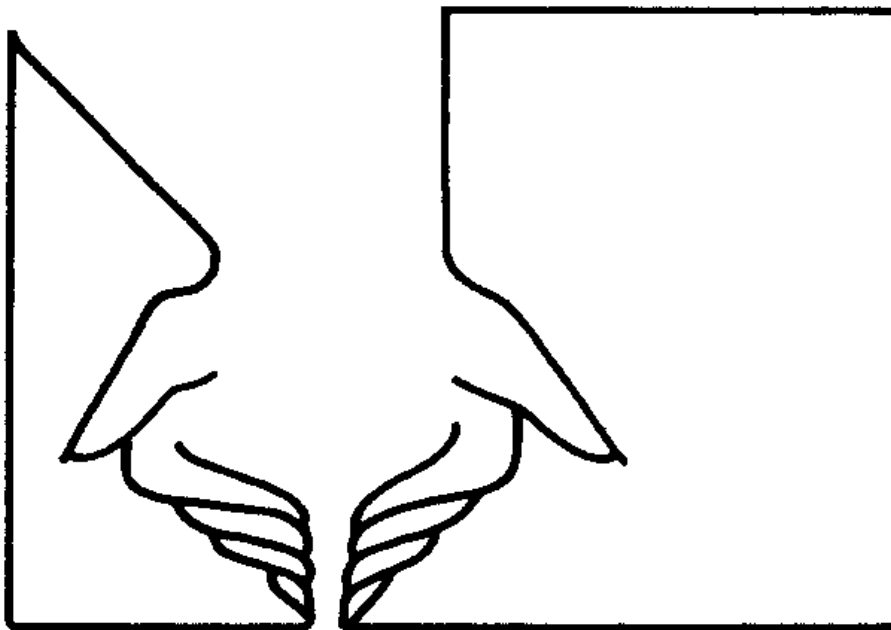


## UNSER PROFESSIONALISIERUNGSDESIGN

BEGLEITUNG DER AUSBILDUNG VON **ANWÄRTERINNEN UND ANWÄRTER**,  
DURCH **MENTORINNEN UND MENTOREN**,  
**FACHBETREUENDE LEHRERINNEN UND LEHRER**

HANDREICHUNG



Die  
**PERSON**  
ist die  
**VISION**

## 0. VORWORT

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wir begrüßen Sie herzlich im Kreis der Ausbilderinnen und Ausbilder, die sich aktiv an der zweiten Phase der Lehrerbildung beteiligen.

Wir gestalten Ausbildung in einem **partnerschaftlichen Grundverständnis**. Das lässt allen Beteiligten größtmöglichen Spielraum, verlangt aber zum anderen ein Höchstmaß an Eigenverantwortung, Initiative, Offenheit, Dialogbereitschaft und gegenseitigem Vertrauen. Zur Partnerschaft gehört ein **Partnerschaftsvertrag**, in den die Partner ihre Zielsetzungen, Anforderungen und Bedingungen der Zusammenarbeit einbringen. Wir breiten in dieser Handreichung unsere Vorstellungen von Ausbildungsaufgaben -unter Berücksichtigung der durch die Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an berufsbildenden Schulen vorgegebenen Rahmenbedingungen- und unsere Erwartungen an die verschiedenen Rollen der Ausbildungspartner offen vor Ihnen aus.

Damit laden wir Sie zur kritisch-konstruktiven Auseinandersetzung ein. Als gemeinsam getragene Ergebnisse erhoffen wir uns:

- ✓ eine Diskussionskultur über eigene Blickwinkel,
- ✓ eine Optimierung der Arbeitsleistung aller Beteiligten,
- ✓ eine Verkleinerung des „Spagats“ für Anwärtinnen und Anwärter,
- ✓ eine transparentere Darstellung der Ausbildungsarbeit,
- ✓ ein höheres Maß an nachvollziehbarer und schlüssiger Orientierung (für Schule, Schulaufsicht etc.),
- ✓ ein Eindämmen von Widersprüchen im Schulalltag,
- ✓ eine Reduzierung des so genannten „heimlichen Lehrplans“,
- ✓ ein höherer Grad an Verlässlichkeit und Handlungssicherheit
- ✓ und somit mehr Arbeitszufriedenheit.

Wir stellen Ihnen nachfolgend die grundlegenden Eckpunkte unserer Ausbildung vor. Dabei steht uns ein weites Feld des neuzeitlichen Lernens mit faszinierenden Aspekten zur Verfügung. Im Sinne einer vertrauensvollen und konstruktiven Kooperation können wir damit an die gemeinsame Ausgestaltung in der und für die Praxis übergehen.

Vier Literaturangaben verdeutlichen beispielhaft unser Grundanliegen:

**Christa Hubrig/ Peter Herrmann: Lösungen in der Schule.** Systemisches Denken in Unterricht, Beratung und Schulentwicklung, Heidelberg 2014

**Kersten Reich: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik.** Einführung in die Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik, Weinheim 2010

**Horst Siebert, Konstruktivistisch lehren und lernen,** Augsburg 2008

**Reinhard Voß (Hrsg.) Unterricht aus konstruktivistischer Sicht.** Die Welten in den Köpfen der Kinder, Neuwied 2005

Nachfolgend aufgeführten Aussagen zur Ortsbestimmung lehnen sich an diese Quellen an. Wir empfehlen sie Ihnen als Basislektüre.

Ihre grundsätzliche Zustimmung als Mentorin/ Mentor oder fachbetreuende Lehrkraft zu den Eckpunkten der Seminarbildung ist wichtig und ein besonderes Anliegen. Denn diese bilden den Orientierungsrahmen für Anwärtinnen und Anwärter. Sie müssen in ihrem Berufshandeln und ihrem Lehr-/ Lernkonzept stabilisiert werden und dies gelingt nicht, wenn sie ständig zwischen gegensätzlichen Positionen, Wahrnehmungs- und Deutungsmustern hin- und herpendeln müssen. In diesem Verständnis einer kollegialen Lehr-/ Lerngemeinschaft freuen wir uns, dass Sie den Ansatz des Studienseminars mittragen und ermuntern zu einem kreativen und konstruktiven Diskurs über innovative Lernkulturen. Wir sind gespannt auf Ihre Wahrnehmungen und hoffen auf eine ergebnisreiche Kooperation und perspektivenreiche Kommunikation.

Für Fragen, Anregungen und Kritik stehen wir Ihnen als Begleiterinnen und Begleiter der Ausbildungsgruppe gerne zur Verfügung. Ansprechpartner für organisatorische Fragen rund um die Ausbildung der Anwärtinnen und Anwärter sind alle Fachleiterinnen und Fachleiter der Berufspraxis am Studienseminar Neuwied.

Neuwied, im August 2020

Die Fachleiterinnen und Fachleiter für Berufspraxis am Studienseminar Neuwied  
Thomas Becker, Marianne Briesemann, Helga Gaßen, Wolf Jaenisch, Martin John, Angela Krepele-Kreuter  
Hans-Peter Lambertz, Wolfgang Müller, Ludger Niechoj, Ursula Reuschenbach-Schulz und Heidi Seitz

## 1. WIR ÜBER UNS

Unser Konzept einer selbst gesteuerten Seminausbildung beruht auf der Basis der Ermöglichungs-  
didaktik.

**Unsere Leitidee** lautet:

**Wir verfolgen in der Seminartätigkeit das Ziel, allen Beteiligten im Ausbildungs-  
prozess *selbst gesteuertes Arbeiten* zu ermöglichen.**

**Unsere Arbeit** fördert im Sinne einer systemisch-konstruktivistischen Pädagogik:

- die Ausweitung der **persönlichen Autonomie**,
- die Ausformung einer **authentischen Konzeption**,
- den Aufbau **selbstverantworteter Handlungskompetenz**,
- die Weiterentwicklung **selbstreflexiver Kompetenzen**,
- die Anwendung **ganzheitlicher, kooperativer Arbeitsweisen**,
- die Evaluation der **eigenen Handlungs- und Deutungsmuster**.

Dem zufolge bilden wir nicht nur für die Zeit nach der Ausbildung aus, sondern für berufliches (professionelles) Handeln vom ersten Tag an. Professionelles Handeln von Lehrerinnen und Lehrern beweist sich darin, wie scharfsichtig jenseits einer technisch-rationalen Anwendung von Wissen wirkungsvolle Entscheidungen getroffen werden, die für die Lebenspraxis Anderer (Lernerinnen und Lerner, Kolleginnen und Kollegen) bedeutsam sind. Dazu gehören vorrangig selbstschärfende Kompetenzen der Kommunikation und der Kooperation, der stellvertretenden Deutung und des Fallverstehens. Dazu gehört auch die Notwendigkeit, berufliches Handeln in den Kontext von Selbst- und Fremdwahrnehmung zu stellen.

### **Unsere Ausbildung basiert auf**

- den derzeit gültigen Ausbildungs- und Prüfungsordnungen, die den rechtlichen Gestaltungsrahmen für die Ausbildung kennzeichnen<sup>1</sup>,
- dem Leitbild und den Qualitätsleitsätzen des Studienseminars, die das Selbstverständnis und die didaktische Ausrichtung des Seminars als Grundlage des Ausbildungshandelns manifestieren (näheres auf unserer Homepage: <http://studienseminar.rlp.de/bbs/neuwied.html>).

### **Wir orientieren uns im Ausbildungsprozess stringent**

- an dem in Kompetenzen gefassten Lehrerprofil, wie es in den Curricularen Standards für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern beschrieben ist<sup>2</sup>,
- an der ganzheitlichen Entwicklung und Entfaltung beruflicher Handlungskompetenz - in enger Verzahnung von Theorie und Praxis - in Konzeption, Realisation und Reflexion professionellen pädagogischen Handelns.

---

<sup>1</sup> siehe die Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an Realschulen plus, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an Förderschulen vom 3. Januar 2012, die Landesverordnung über die pädagogische Ausbildung und Prüfung für das Lehramt der Lehrerin oder des Lehrers für Fachpraxis und der Fachlehrerin oder des Fachlehrers an berufsbildenden Schulen vom 16. September 2013 und/ oder die Landesverordnung über die pädagogische Zusatzausbildung und Prüfung von Lehrkräften im Seiteneinstieg (Lehrkräfte-Seiteneinstiegsverordnung) vom 30. April 2013 unter [www.landesrecht.rlp.de](http://www.landesrecht.rlp.de)

<sup>2</sup> siehe im Anhang 1 der geltenden Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen, an Realschulen plus, an Gymnasien, an berufsbildenden Schulen und an Förderschulen vom 3. Januar 2012

Diese Orientierung spiegelt sich in unserer Ausbildungspraxis.

### **Unsere Ausbildungspraxis**

- favorisiert ganzheitliche, kooperative Arbeitsweisen,
- schafft Erfahrungsräume mit prozessorientierten komplexen Lernarrangements, die theoriegeleitet an der beruflichen Praxis orientiert sind,
- eröffnet die Entwicklung von Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit vielfältigen Problemstellungen,
- erweitert die Vielfalt der Perspektiven,
- ersetzt eine Festlegung von Ausbildungsinhalten durch die Verständigung auf das Kompetenzprofil,
- fördert die Entwicklung selbstschärfender, selbstreflexiver und metakognitiver Kompetenzen,
- setzt Evaluation und Bewertung in den Kontext von Selbst- und Fremdwahrnehmung,
- richtet sich am einzelnen Anwärter und dessen beruflicher Qualifizierung aus,
- entspricht den unterschiedlichen Individuen mit einem differenzierten Lern- und Feedback-Angebot,
- betont und unterstützt die Ausformung einer authentischen Konzeption.

### **Im Dialog mit allen an der Ausbildung beteiligten Personen entsteht so unser auf das Individuum abgestimmtes Ausbildungsdesign,**

- dass die Entwicklung der Persönlichkeit als lernbiografisch-ressourcenorientierte Basis für die eigenverantwortliche Professionalisierung versteht,
- dass im Rahmen der geltenden Ausbildungs- und Prüfungsordnungen die Erweiterung und Verstetigung umfassender fachwissenschaftlicher, pädagogisch-didaktischer, soziologisch-psychologischer, kommunikativer und sozialer Kompetenzen anregt,
- dass den Aufbau eines vielfältigen methodischen Instrumentariums als Grundlage zur Initiierung und Moderation von Aneignungsprozessen eröffnet,
- dass den Aufbau einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz ermöglicht.

### **Wir sichern die Qualität unserer Ausbildung**

- durch regelmäßige Beratungsgespräche<sup>3</sup> mit den Anwärterinnen und Anwärtern, in denen die Entwicklung und Entfaltung von Kompetenzen auf der Basis von Selbst- und Fremdwahrnehmungen sowie auf Basis von handlungsleitenden Fragestellungen mit allen an der Ausbildung Beteiligten reflektiert wird,
- durch Gespräche über in der Dokumentationsmappe hinterlegte Selbstreflexionen nach Unterrichtsmitschauen und Unterrichtsbesuchen,
- durch regelmäßige interne Evaluation einzelner Phasen der Ausbildung im Hinblick auf die Leitsätze und die Leitidee des Seminars, die eröffneten Möglichkeiten zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz,
- durch die Gestaltung von Reflexionssituationen als integralem Bestandteil aller Veranstaltungen,
- durch kontinuierliche Personalentwicklung,
- durch unsere Organisationsentwicklung.

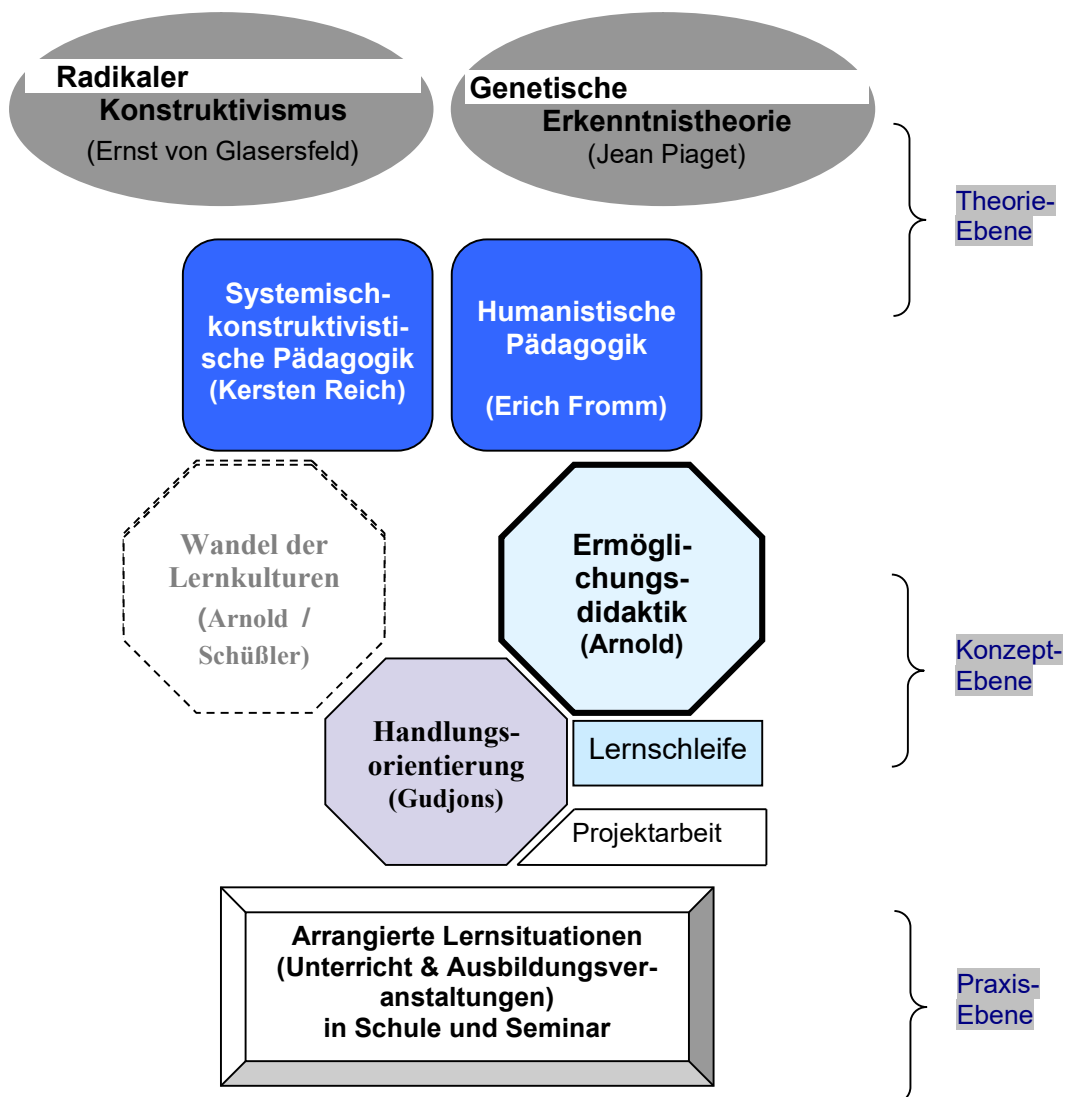
---

<sup>3</sup> nähere Ausführungen zu den Beratungsgesprächen siehe S. 11 der Handreichung für Mentoren als auch im *Manual zum Orientierungsgespräch* sowie in der *Handreichung 2. Beratungsgespräch*

## 2. UNSERE ORIENTIERUNG

(Pädagogische) Ausbildung ist wirkungsoffen bzw. wirkungsunsicher und muss so sein, will sie die Freiheit des Subjektes nicht ignorieren (Arnold/ Schüßler, S. 177f.). Es ist der Ausbildungsprozess selbst, der über sich aufklärt, und in welchem sich die Personen über ihre Denk- und Handlungsmöglichkeiten bewusst werden. Damit grenzen wir uns von Belehrungskonzepten ab.

Wegen spezifischer Biografien und Bedingungen der Lernerinnen und Lerner und der auf Selbstreflexivität ausgerichteten Ausbildung, lässt sich die Profession der Lehrerin/ des Lehrers nicht standardisieren. Administrative Kontrolle und ausschließlich externe Evaluation erscheinen wenig angebracht. Es ergibt sich viel mehr hieraus die Notwendigkeit beruflicher Autonomie im Kontext von Selbst- und Fremdbewertung. Ansonsten haben wir es mit einer unvollendeten Professionalisierung zu tun.



- Lernerinnen und Lerner können Wissen nur auf der Grundlage eigener Erfahrung konstruieren.
- Die Passgenauigkeit des (akkomodierten) Wissens zeigt sich in sozialen Interaktionen.
- Der Ausbildung liegt ein reflexives Verständnis von Bildung und Qualifikation zu Grunde. Bildende Qualifizierung wird durch Lernprozesse erreicht, in denen ein Individuum die Voraussetzungen dafür erwirbt, sich selbsttätig, selbst steuernd, kritisch urteilend und gestaltend zu verhalten, um sich dann mit den erforderlichen Handlungs- und Lernanforderungen auseinander setzen zu können, wenn es sich mit diesen konfrontiert sieht.
- Lernen ist ein selbstgesteuert ablaufender Prozess, der durch Selbst- und Fremdwahrnehmung begleitet wird.
- Lernen wird so arrangiert, dass selbstständige Suchbewegungen ermöglicht werden. Dazu werden Aktivitäts-Methoden eingesetzt, bei denen die Initiative im Lernprozess immer mehr auf die Lernerinnen und Lerner übergeht.
- Den Lerninhalt an sich gibt es nicht; er entsteht im Lernprozess durch die Akteure. Demnach bestimmen nicht in erster Linie die Inhalte die Methoden. Vielmehr ist es so, dass Methoden die Lerninhalte überhaupt erst konstituieren. Bei der Auswahl von Methoden ist deshalb zu fragen, welche Wertigkeiten diese im Hinblick auf die Ermöglichung von Aneignung und Selbsttätigkeit besitzen.
- Es gehört zur Verantwortung der Lehrerin/ des Lehrers, kritisch aufzunehmen und zu verarbeiten, was an Ansätzen pädagogischer, didaktischer und methodischer Art in sein Blickfeld gehört.
- Innovation ist ein besonderer Aspekt der Lehrerverberession. Dazu gehört die Kompetenz, in pädagogischer Gelassenheit komplexe Lehr-Lern-Systeme anregen zu können.



### 3. UNSERE ANLIEGEN

Wir befinden uns in einem Prozess der Organisationsentwicklung mit ständiger Qualitätsüberprüfung unserer Arbeit. Wir streben ein hohes Maß an Selbstständigkeit innerhalb kooperativer Grundstrukturen an. Selbstständigkeit erfordert von uns erhöhtes Verantwortungsbewusstsein und ein Höchstmaß an Selbstreflexion.

Wir wollen (Selbst-)Verantwortung und Selbstreflexion steigern in den Bereichen

- Konstrukte (Seminar-/ Schulkonzept/ -philosophie)
- Verfahren (Arbeitsabläufe, Geschäftswege)
- Gestaltung (handlungsorientierte Methoden für Lernsituationen/ Veranstaltungen/ Sitzungen/ Reflexion etc.)
- Personen (Teamarbeit/ Absprachen/ Einsatz etc.).

Bei all diesen Aspekten haben wir stets den rechtlichen Rahmen und den Bildungsauftrag, aber vor allem die Gestaltung des Umgangs mit Lernerinnen und Lernern (Schülerinnen und Schülern, Anwärterinnen und Anwärtern, wir selbst?) im Blick: Wissensaneignung und Wissensaufbau, Aushandeln der Passungen in sozialer Interaktion, Lernarrangements, Lernatmosphäre, Schul-/ Seminarentwicklung.

Dabei leiten uns folgende Fragen:

- Was müssen wir tun, wenn wir als Begleiterinnen und Begleiter der Ausbildung allen daran Beteiligten ermöglichen wollen, das notwendige (Berufs-)Wissen selbst aufzubauen?
- Wie können wir ein eigenes Verständnis als Lernbegleiterin/Lernbegleiter entfalten und weiterentwickeln?
- Wie können wir erreichen, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer personen-, situations- und kompetenzorientiert methodisch versiert Lernprozesse gestalten?
- Wie können wir Teilnehmerinnen und Teilnehmer dazu anhalten zu erklären, wie sie eine bestimmte Situation begrifflich fassen und welche allgemeinen Grundsätze sie dabei verwenden?
- Wie können wir größtmögliche Reichweite und Nachhaltigkeit erzielen?
- ...

### 4. UNSERE ANREGUNGEN

#### ... zur Rückkopplung

Zur Bearbeitung anstehender Fragen, zum gezielten Informationsaustausch und Feedback über den aktuellen Ausbildungsstand empfehlen wir, an der Ausbildungsschule einen wöchentlich fixierten Termin einzurichten, an dem Anwärterinnen/ Anwärter, Mentorinnen/ Mentoren, fachbetreuende Lehrkräfte, Klassenleiterinnen/ Klassenleiter teilnehmen können. Hier lassen sich auch Dokumentationen oder Handouts von Ausbildungsveranstaltungen besprechen. Ebenso wie die Anwärterinnen und Anwärter der jeweiligen Ausbildungsschule ein Team (z.B. in Form einer Professionellen Lerngemeinschaft, PLG) bilden, regen wir die Teambildung unter den Mentorinnen/ Mentoren und fachbetreuenden Lehrerinnen und Lehrern der jeweiligen Ausbildungsschule an.

Alle ausgegebenen Materialien und ausgeschriebenen Veranstaltungen sind für die Beteiligten frei zugänglich. Organisatorische Rahmendaten des Seminars sind auf dessen Homepage <http://studienseminar.rlp.de/bbs/neuwied.html> einsehbar, so auch die aktuellen Veranstaltungspläne. Die Ausbildungsveranstaltungen sind in der Regel offen für Mentorinnen und Mentoren, sowie fachbetreuende Lehrkräfte. Eine vorherige Kontaktaufnahme mit den Anbieterinnen und Anbietern ist empfehlenswert.

### **... zur Hospitation**

Mit Beginn der Ausbildung an der Schule finden Hospitationen bei Mentorinnen und Mentoren, fachbetreuenden Lehrkräften sowie anderen Lehrerinnen und Lehrern statt.<sup>4</sup> Damit die Vielfalt ermöglichungsdidaktischer Lernarrangements erfahrbar wird, sind sie nicht nur auf die Ausbildungsfächer beschränkt, sondern versuchen eine möglichst große Bandbreite von schulischen Lernsituationen zu repräsentieren. (Eigenständiger Unterricht oder gar Vertretungsunterricht ist während der Einführungsphase unzulässig). Als besonders günstig für die Reflexion und den Austausch haben sich Teamhospitationen erwiesen, bei denen jeweils die Anwärterinnen und Anwärter einer Ausbildungsschule gemeinsam Unterricht besuchen und unter vereinbarten Schwerpunkten reflektieren.

Wir bitten Sie darauf zu achten, dass das gesamte Spektrum der berufsbildenden Schule kennen gelernt werden kann.

Zu diesen Zwecken erstellen Mentorin/ Mentor, fachbetreuende Lehrkraft und Anwärterin/ Anwärter gemeinsam einen Hospitationsplan. Der Schultag in der Einführungsphase dient dem Kennenlernen von Ausbildungsschule und allen Facetten professionellen Lehrerhandelns. Neben Hospitationen und deren Reflexion umfasst dies auch Verwaltungsübungen, die Teilnahme an Teamsitzungen sowie Konferenzen. Dabei gehen wir von einem achtstündigen Arbeitstag aus. In der Hauptphase stehen die Wochentage Montag, Dienstag und Freitag zur Verfügung. Nach geltender Verordnung sind Hospitationsstunden während der gesamten Ausbildungszeit auszuweisen, unter denen sich auch eine Stunde Unterricht unter Anleitung befinden kann.

Damit Hospitationen die Erweiterung der Kompetenzen zur Analyse und Einschätzung von Lernsituationen, wie sie in den Curricularen Standards für die Ausbildung angesprochen werden, ermöglichen können, bedürfen sie einer gemeinsamen Vor- und Nachbereitung. Unverzichtbar sind dazu offene Gesprächssituationen, in denen zu freier Meinungsäußerung, konstruktiver Kritik und innovativer Weiterentwicklung ermuntert wird.

Die Hospitationen werden im Stundenplan der Anwärterinnen und Anwärter nachgewiesen.<sup>5</sup> Für die Hauptphase empfiehlt es sich, den wahrgenommenen Unterricht unter bestimmten Schwerpunkten auszuwerten und so für die eigene Professionalisierung nutzbar zu machen. Die Schwerpunkte werden in Reflexionsgesprächen mit den an der Ausbildung Beteiligten vereinbart. Dokumentation und Reflexion können in der Dokumentationsmappe unter dem Button *Entwicklungsbericht* in Xi hinterlegt und zu jeweils vereinbarten Terminen mit der Begleiterin/ dem Begleiter der Berufspraxis oder auch mit Mentorinnen und Mentoren besprochen werden. Mit Xi-K-Reflekt erproben wir derzeit eine Plattform, welche die Vorbereitung auf Reflexionsgespräche auf Basis vielfältiger Eindrücke und Perspektiven erleichtert. Hinweise zum Zu- und Umgang mit Xi-K-Reflekt werden Ihnen in einem Mentorentag bereitgestellt und können in seiner Handhabung über die den Anwärterinnen und Anwärtern zur Verfügung gestellte Informationsschrift *Handreichung luK-Systeme am Studienseminar Neuwied* eingesehen werden.

### **... zum Unterricht unter Anleitung**

Dieses Element in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern bietet besondere Gelegenheit, den Prozess der Professionalisierung kontinuierlich reflexiv zu begleiten.

Mit pädagogischen Begriffen können Unterrichtserfahrungen und das Wissen über Lernvorgänge unter veränderten Blickwinkeln gesehen und die Beteiligten für das Neue sprachfähig gemacht werden. Wer die Vorteile erlebt, die sich ergeben, wenn über Kompetenzen, Arrangements und die didaktischen Dimensionen von Lernprozessen in Distanz nachgedacht wird, der ist auch später bereit, sein berufliches Handeln zu reflektieren und selbstschärfend an innovative Entwicklungen anzupassen.

Wer dagegen ohne theoriegeleitete Ausbildung seine Unterrichtsstrategie entwickelt, „ist in der Regel kaum in der Lage, seine eigene Unterrichtspraxis ‚von außen‘ kriterienorientiert zu reflektieren; solche Lehrerinnen und Lehrer reproduzieren gerade in Drucksituationen ihre eingeschliffenen Deutungs- und Handlungsmuster, ganz abgesehen davon, ob diese passend oder unpassend sind, d.h. Lernprozesse bei Schülerinnen und Schülern anregen oder eher verstellen“ (Arnold/ Schüßler, S. 46). Unter-

---

<sup>4</sup> Die genaue Anzahl der Hospitationsstunden regelt die jeweils gültige Landesverordnung.

<sup>5</sup> Zur Ausweisung der Hospitationsstunden siehe den verbindlich auszufüllenden Einsatzplan der Anwärterinnen und Anwärter zu jedem Schulhalbjahr im Downloadbereich der Homepage des Studienseminars Neuwied.



richt unter Anleitung ist daher ein wichtiges Handlungsfeld von Mentorinnen/ Mentoren und fachbetreuenden Lehrkräften, um die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass sich Anwärterinnen/ Anwärter als Innovatoren an der Weiterentwicklung der Lernkulturen beteiligen.

Unterricht unter Anleitung kann bereits in der Einführungsphase ermöglicht werden. Günstig erscheint es, bereits zu Beginn des Vorbereitungsdienstes mit ausgewählten Abschnitten von Lernsituationen zu beginnen, z.B. mit der Realisierung angemessener Anschlussbildung für neue Lernjobs sowie der Gestaltung von Auftragsübergabesituationen, mit der lernergerechten Aufbereitung von Erschließungswerkzeugen, mit der Moderation von Präsentationen oder auch mit der Reflexion von Lernprozessen. Wichtig ist, dass der Alltagsunterricht in den Blick genommen wird. Es sollen keine herausragenden „Hundert-Meter-Läufe“ stattfinden, sondern es sollen alltägliche Lernsituationen und die damit verbundenen angemessenen Leistungsrückmeldungen professionell gestaltet werden. Das Team der Anwärterinnen und Anwärter kann kooperativ und konstruktiv Unterricht unter Anleitung gestalten und reflektieren.

Bis zum Ende der Einführungsphase können bereits komplette Unterrichtsstunden, nicht aber Unterrichtsreihen unter Anleitung stattfinden. Die Betreuung durch Mentorin/ Mentor oder/ und fachbetreuende Lehrkraft muss sichergestellt sein, auch wenn der Unterricht in der Lerngruppe von Kolleginnen/ Kollegen realisiert wird. Sie umfasst die Unterstützung bei der Planung, Organisation, Durchführung und Nachbereitung von Abschnitten der Übernahme durch die Anwärterin/ den Anwärter, und zwar so, dass Schritte zu immer größerer Selbstständigkeit erkennbar werden.

In der Hauptphase der Ausbildung können im Rahmen von Hospitationsstunden auch Unterrichtseinheiten unter Anleitung stattfinden, damit ein hoher Grad an kollegialer Praxisberatung erfolgen kann. Schwerpunkte der regelmäßigen Übung, des Ausprobierens und der Erfahrungsbegleitung sind Abgleichung von Wahrnehmungen, Einordnung in das Konzept der Ermöglichungsdidaktik und Abschätzung der Folgen des Lehr-/ Lernhandelns. Der Problemlösungsprozess sollte sich nicht auf die nachvollziehende Anwendung bekannter Verfahren beschränken, sondern die Konstruktion eigener Lösungswege, ihre selbstständige Bearbeitung und Überprüfung im sozialen Dialog beinhalten.

Da Lernende oft nicht gewohnt sind, angemessen mit verteilter Lernbetreuung umzugehen, bedarf es der sensiblen Werbung für die geänderten Rahmenbedingungen durch die Mentorin/ den Mentor und/ oder fachbetreuende Lehrkraft. Eventuell muss auch bei Kolleginnen und Kollegen Verständnis geweckt werden. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Seminars stehen selbstverständlich mit Rat und Tat zur Seite.

Der Unterricht unter Anleitung kann in der Dokumentationsmappe dokumentiert und reflektiert werden, so dass ersichtlich wird, welche Teilelemente des Lehr-/ Lernhandelns schrittweise professioneller beherrscht werden. Das Vorgehen erfolgt in enger Kooperation und Abstimmung mit dem Studienseminar. In zu vereinbarenden Treffen kann gemeinsam Bilanz gezogen und das weitere Verfahren thematisiert werden.

### **... zum eigenverantwortlichen Unterricht**

Nach dem dritten Ausbildungsmonat sind Anwärterinnen und Anwärter nach geltender Verordnung mit der eigenverantwortlichen Erteilung von Unterricht in ihren beiden Ausbildungsfächern/ in ihrem Ausbildungsfach und in verschiedenen Schulformen zu beauftragen.

Die Beauftragung richtet sich nach Ausbildungsgesichtspunkten. Wir plädieren für den eigenverantwortlichen Einsatz in zwei unterschiedlichen Klassen. Anwärterinnen und Anwärter sind nicht dazu da, den Unterrichtsausfall an der Schule abzudecken. Vertretungsstunden müssen die Ausnahme bleiben. Der eigenverantwortliche Unterricht wird im Stundenplan gesondert gekennzeichnet.<sup>6</sup> Die für die öffentliche berufsbildende Schule verbindlichen Leitlinien sind zu beachten.

Für jedes Lernarrangement sind individuelle Überlegungen anzustellen und bei Unterrichtsmitschauen und -besuchen in einem Entwurf<sup>7</sup> festzuhalten über

- das eigene Konzept zum Lehr-/ Lernhandeln („Mein Konzept“),
- die Kraftfelder (Stärken und Schwächen) der Lernenden („Meine Lerngruppe“),

---

<sup>6</sup> siehe den verbindlich auszufüllenden Einsatzplan der Anwärterinnen und Anwärter zu jedem Schulhalbjahr im Downloadbereich der Homepage des Studienseminars Neuwied

<sup>7</sup> Im Unterrichtsentwurf werden aufgezählte Überlegungen in den Abschnitten *Mein Konzept*, *Meine Lerngruppe*, *Meine didaktische Halbjahresplanung*, *Meine heutige Stunde*, *Meine Reflexion*, *Meine Entwicklung* und *Meine Literatur* gebündelt dargestellt.

- die Schlussfolgerungen für die aktuelle Lernsituation, ihre Kontextuierung und Nachhaltigkeit („Meine Konsequenzen“),
- die ausgewählten Elemente aus der (Ermöglichungs-)Didaktik, einschließlich der Medien („Meine Methode“),
- die anzustrebenden Handlungsziele bzw. Kompetenzen („Meine Kompetenzauswahl“),
- das Handlungsrepertoire in Problemlagen (Zeitüberschreitung, Fehlerbehandlung, Konfliktsituationen, neuartige Perspektiven usw.) („Mein Freiraum“),
- die übersichtliche Darstellung des Lernprozesses, z.B. in Form einer Lernschleife, eines Puzzles, eines Flussdiagramms etc. („Meine Übersicht über den Lernverlauf“),
- die Einordnung in längerfristige didaktische Planungen („Mein didaktischer Halbjahresplan“),
- die verwendeten Erschließungswerkzeuge (Arbeitsblätter, Informationsmaterialien, Internetrecherche u.ä.) („Meine Materialien“).

Da Lernen ein hochkomplexer Prozess ist und Lernende keine trivialen Maschinen sind, kann es keine lineare Abfolge der Überlegungen geben. In jeden Einzelgedanken spielen Teilbereiche anderer Gesichtspunkte mit hinein. Ebenso wird eine Ausarbeitung nach Schema F den immerfort sich verändernden Lernverhältnissen nicht gerecht. Allerdings muss auf pädagogisch-fachliche Stringenz und konzeptionell stimmige Sprachverwendung geachtet werden.

Für den eigenverantwortlichen Unterricht legen Anwärterinnen und Anwärter zunächst für ein Ausbildungsfach eine längerfristige didaktische Planung der Kompetenzentwicklung in Form eines didaktischen (Halbjahres-)Plans an.<sup>8</sup> Die Erstellung der didaktischen Planungen beginnt bereits in der Einführungsphase. Dazu werden den Anwärterinnen und Anwärtern Planungswerkstätten und/ oder -workshops angeboten, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter am Studienseminar begleiten die Konzeption der didaktischen Planungen. Damit diese didaktischen Planungen auch nachhaltig im eigenverantwortlichen Unterricht erprobt und reflektiert werden können, müssen die Anwärterinnen und Anwärter frühzeitig über ihren Unterrichtseinsatz informiert werden. Eine Rückkopplung der didaktischen Planungen an die Rahmenbedingungen der Ausbildungsschule, an deren Teamstrukturen und Teamab-sprachen erfolgt durch die Anwärterinnen und Anwärter. Mentorinnen/ Mentoren und fachbetreuende Lehrerinnen und Lehrer sind herzlich zu den Planungsworkshops eingeladen.

Unterrichtsmitschauen und Unterrichtsbesuche finden in der Regel in den Klassen statt, in denen die Anwärterinnen und Anwärter eigenverantwortlich unterrichten. So kann gewährleistet werden, dass die Reflexion der Professionalisierung der gestalteten Praxis dient und Kontinuität im Begleitungsprozess ermöglicht wird.

Der Entwurf für das Lernarrangement ist nicht auf eine Einzelstunde beschränkt, sondern muss lediglich präzise 45 Minuten für den Besuch ausweisen. Damit wird auch deutlich, dass z.B. nicht alle Elemente einer vollständigen Lernschleife in einer Einzelstunde realisiert werden können. Die besuchten Stunden sind Teil der didaktischen (Halbjahres-)Planung. Mentorinnen/ Mentoren und fachbetreuende Lehrkräfte achten darauf, dass keine Showstunden gezeigt werden. Qualitativ hochwertiger Alltagsunterricht, der stimmig aus einer längerfristigen didaktischen Planung des ganzheitlichen Kompetenzaufbaus erwächst, muss das erklärte Handlungsziel der Lehrerausbildung in Studienseminar und Schule sein. Mentorinnen/ Mentoren und fachbetreuende Lehrkraft achten - ebenso wie die Seminarvertreter - fürsorglich auf ein angemessenes Zeitmanagement. Anwärterinnen und Anwärter müssen von Anfang an ihre Ressourcen einteilen. Es gehört zur Ökonomie des Lehrerhandelns, dass spätestens am Ende der Ausbildung ein Planungs-/ Realisierungsverhältnis von 1:1 entsteht, d.h. für jede gehaltene Unterrichtsstunde maximal eine Stunde Vorbereitungszeit angesetzt wird. Dies lässt sich besonders dann erreichen, wenn nicht Einzelstunden geplant, sondern in Unterrichtsreihen oder Projekten bzw. Lernfeldern oder Lernmodulen gedacht, Lernsituationen und Lernjobs geplant und erarbeitet werden. Dabei leistet der didaktische Halbjahresplan eine wertvolle Orientierungshilfe.

Rechtzeitig vor dem Termin der Unterrichtsmitschauen und Unterrichtsbesuche werden die Planungsüberlegungen mit Mentorin/ Mentor, fachbetreuender Lehrkraft und ggf. Fachleiterin/ Fachleiter erörtert. Als Gesprächspartnerinnen und -partner regen sie die Reflexion der Planungen an.

---

<sup>8</sup> siehe hierzu auch die *Handreichung Didaktischer Halbjahresplan*, die den Anwärterinnen und Anwärtern in der Einführungsphase zur Verfügung gestellt wurde.

Die Materialien für Unterrichtsmitschauen und -besuche werden drei Tage vor dem Termin in das Portal Xi-K-Reflekt eingestellt und außerdem als Mail an alle Beteiligten versandt.

### **... zur Besprechungs- und Beratungssituation nach Unterricht**

Mentorinnen/ Mentoren haben genau so großen Einfluss wie Fachleiterinnen und Fachleiter auf Wahrnehmungen und Verhaltensrepertoires der Anwärtnerinnen und Anwärter. Deshalb sind sie in allen Besprechungs- und Reflexionssituationen gleichberechtigte Partner. Solche Situationen sind beispielsweise Reflexionen im Anschluss an Unterricht bei Unterrichtsmitschauen und -besuchen.

Mentorinnen und Mentoren sowie fachbetreuende Lehrkräfte sind hierin aufgefordert, Anwärtnerinnen und Anwärter beim Erkennen von innovativen Lehr-/ Lernelementen behilflich zu sein und die konzeptionelle Ausformung von Lernarrangements zu unterstützen, so dass es fortschreitend zu mehr Sicherheit in professionellen Entscheidungen für das Lernen kommt.

Sie sind besonders herausgefordert, wenn es gilt, innovationshemmende Bedingungen, Befürchtungen und Vorbehalte argumentativ und durch Ermöglichung von positiven Erfahrungen auszuräumen. Sie wirken als Vorbild, wenn ihre Aussagen als authentisch wahrgenommen werden.

Da nicht alle Aspekte der Lernprozesse in einer Besprechung berücksichtigt werden können, erfolgt eine exemplarische Auswahl, die den schwerpunktmäßigen Absichten der Anwärtnerin bzw. des Anwärters gerecht wird.

Handlungsleitend sind zwei Überlegungen:

1. Wie kann die vorgetragene Konzeption stimmig gemacht werden?
2. Welche Impulse können angeboten werden, damit die Absichten realisiert werden können?

Dabei geht es nicht um die Vermittlung von Antworten, sondern um das Aufwerfen unterstützender Fragen, die den eigenen, subjektiven Gestaltungsspielraum von Lernarrangements erweitern. Und es geht um die Reflexion von Handlungsfolgen.

Die Visualisierung der Besprechung bzw. Beratung wird mit einem „Reflexionsstern“ vorgenommen; ein Protokoll wird von der Fachleiterin bzw. vom Fachleiter erstellt und im Xi-Seminarverwaltungsprogramm für alle Ausbildungsbegleiterinnen und -begleiter sichtbar hochgeladen, mit der Anwärtnerin/ dem Anwärter besprochen und nach Unterzeichnung im Ausbildungsordner im Studienseminar abgelegt.

Für eine Unterrichtsstunde sollten nicht mehr als 60 Minuten an Besprechungs- und Beratungszeit verwendet werden.

### **... zur Besprechungs- und Beratungssituation der Kompetenzentwicklung**

Die Beratungsgespräche<sup>9</sup> nach 6 und 12 Monaten der Ausbildung bilden neben der Reflexion im Anschluss an Unterricht bei Unterrichtsmitschauen und -besuchen ein weiteres Element des Professionalisierungs- und Begleitungsdesigns in Ausbildung. In der selbstreflexiven und prospektiven Akzentuierung beider Beratungsgespräche bietet es im ersten insbesondere Unterstützung bei der Planung der eigenen Kompetenzentwicklung entlang ausgewählter Handlungssituationen und eigenen Fragestellungen an und ermöglicht außerdem im zweiten eine Verortung zum Stand der Ausbildung.

Die Beratungsgespräche streben im Beiwohnen der Mentorin/ des Mentors oder der fachbetreuenden Lehrkraft und der Fachleiterin/ des Fachleiters im ersten Orientierungsgespräch (= erstes Beratungsgespräch; jeweils fachspezifisch durchgeführt) sowie im Beiwohnen der Mentorin/ des Mentors, der fachbetreuenden Lehrkraft, des Vertreters der Schulleitung sowie der Fachleiterinnen und Fachleiter im Entwicklungsgespräch (= zweites Beratungsgespräch; gemeinsam mit allen an Ausbildung Beteiligten durchgeführt) einen kooperativen und kommunikativen Prozess an, in dem Sichtweisen zu ausbildungsrelevanten Anliegen und Gesprächsbedarfe aller Beteiligten offengelegt und Perspektiven zur

---

<sup>9</sup> Nähere Ausführungen zu den Beratungsgesprächen finden sich auch im *Manual zum Orientierungsgespräch* sowie in der *Handreichung 2. Entwicklungsgespräch*, die rechtzeitig den Anwärtnerinnen und Anwärtern zur Verfügung gestellt werden.

weitergehenden Professionalisierung entwickelt werden. Sie verstehen sich als Dialoge, die rekursiv Dialoge initiieren.

Mit Xi-K-Reflekt steht zur Vorbereitung des Entwicklungsgespräches eine Plattform zur Verfügung. Über sie werden entlang der curricularen Vorgaben kompetenzorientierte Selbst- und Fremdeinschätzungen zum Stand der Ausbildung und zur Bearbeitung von Handlungssituationen schriftlich fixiert. Bei Bedarf erhalten Sie rechtzeitig vor dem Entwicklungsgespräch konkrete Hinweise und Informationen zur Nutzung von Xi-K-Reflekt in dazu vorgesehenen „kleinen Mentorentagen“ an Schule.

### **... zum Schulrecht**

Mentorin/ Mentor und fachbetreuende Lehrkraft haben die Aufgabe, Anwärterinnen/ Anwärter zur Schulpraxis hinzuführen. Dazu gehört auch, sie mit den schulorganisatorischen Regelungen der Tätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an der Ausbildungsschule vertraut zu machen.

### **... zur Teamarbeit und Kooperation**

Mentorinnen/ Mentoren und fachbetreuende Lehrkraft machen die Anwärterinnen und Anwärter mit den Team- und Kooperationsstrukturen innerhalb der Schule und zwischen Schule und außerschulischen Partnern vertraut. Sie wirken als Vorbilder, wenn es darum geht, Kooperation zu leben und im professionellen Kontext zu gestalten. Das umfasst auch die Kooperation in Fragen der Lehrerausbildung, die sich beispielsweise an der regelmäßigen Teilnahme an Mentorentagen am Seminar sowie Mentorengesprächen an der Schule dokumentiert.

Die Anwärterinnen und Anwärter einer Schule können sich im Rahmen von Professionellen Lerngemeinschaften mit ausbildungs- und professionalisierungsrelevanten Fragestellungen auseinandersetzen. In der Nutzung werden sie nach Anfrage von Vertreterinnen/ Vertretern des Studienseminars unterstützt. Mentorinnen/ Mentoren sind herzlich eingeladen, in Ausschöpfung von Professionellen Lerngemeinschaften mitzuwirken.

### **... zur Teilhabe am Prüfungsgeschehen**

In Vorbereitung auf die Zweite Staatsprüfung steht die Mentorin/ der Mentor und/ oder die fachbetreuende Lehrkraft der Anwärterin/ dem Anwärter beratend zur Seite. Er bzw. sie bringen beginnend mit der Unterstützung zur Ideenfindung und Konkretisierung eines fachdidaktischen oder fachmethodischen Schwerpunkts der Präsentationsprüfung, über die Erörterung etwaiger Themen in mündlichen Prüfungen bis hin zu Absprachen mit Fachleiterinnen und Fachleitern für die Bestimmung möglicher Prüfungsklassen und Themen der praktischen Prüfung ihre Erfahrungen in Reflexion und Kontinuität der Ausbildungsbegleitung einerseits und ihre Kenntnisse der geltenden Landesverordnung über die Ausbildung und Zweite Staatsprüfung andererseits ein. Darüber hinaus werden von Seiten der Schulleitung auch Wahrnehmungen, Einsichten und Ansichten zur schulischen Beurteilung der Anwärterin/ des Anwärters am Ende der Ausbildung gefragt sein.

Die Durchführung der Prüfung legt Wert auf eine Perspektivenvielfalt und bezieht daher gemäß den Prüfungsanforderungen i.d.R. die Mentorin/ den Mentor sowie die fachbetreuende Lehrkraft mit in den Prüfungsausschuss ein. In seiner Arbeit strebt er eine symmetrische Kommunikation an, in der jede Teilnehmerin/ jeder Teilnehmer seine Perspektiven und Sichtweisen einbringen kann. Deshalb bieten wir Mentorinnen und Mentoren und fachbetreuenden Lehrkräften im Rahmen von einem „kleinen Mentorentag“ in Schule die Möglichkeit an, sich auf ihre bedeutsame Rolle als Mitglied des Prüfungsausschusses vorzubereiten.

## **5. UNSER AUSBLICK**

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wir hoffen, dass möglichst viele der hier formulierten Gedanken und Vorschläge mit Ihren eigenen Vorstellungen von Lehrerbildung zusammentreffen, denn als Kooperationspartner haben Sie großen Anteil an der Ausbildung. Wenn wir es schaffen, Gemeinsamkeit in Ausbildungsbelangen zu zeigen, müsste es Anwärterinnen/ Anwärtern leichter fallen, Elemente einer neuen Lernkultur zu praktizieren

und zu Innovatoren im Schulbereich zu werden. Die berufsbildende Schule könnte damit anschlussfähig an den gesellschaftlichen Wandel bleiben und ihre Zukunftsfähigkeit beweisen.

Wir danken Ihnen für Ihr Engagement und freuen uns auf die Zusammenarbeit mit Ihnen!  
*Die Fachleiterinnen und Fachleiter für Berufspraxis am Studienseminar Neuwied*

## 6. UNSERE LITERATUR

Aus der Fülle von Literatur zum Thema sind nachfolgend nur wenige neuere und wichtige Bücher herausgegriffen und werden hier zusätzlich zu den eingangs schon genannten Quellen genannt:

Rolf Arnold/Ingeborg Schüßler: Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen, Darmstadt 1998

Rolf Arnold: Ich lerne, also bin ich, Heidelberg 2007

Rolf Arnold: Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre, Heidelberg 2012

Ernst von Glasersfeld: Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme, Frankfurt/ M. 1996

Herbert Gudjons: Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit, Heilbrunn 2008

Klaus Klein/Ulrich Oettinger: Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-) Unterricht, Hohengehren 2007

Christian Kraller/ Michael Schratz (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung, Münster 2008

Kersten Reich: Konstruktivistische Didaktik, Weinheim 2012

Kersten Reich: Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger, Weinheim 2009

Reinhold Rabenstein/ Chrsita Renolder/ Eva Scala: einfach systemisch! Systemische Grundlagen & Methoden für ihre pädagogische Arbeit, Münster 2012

Siegfried J. Schmidt: Lernen, Wissen, Kompetenz, Kultur. Vorschläge zur Bestimmung von vier Unbekannten, Heidelberg 2005

Reinhard Voß (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder, Neuwied 2002

Reinhard Voß (Hrsg.): Die Schule neu erfinden. Systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik, Neuwied 2002

Reinhard Voß (Hrsg.): LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten, Heidelberg 2006

...

## **ANLAGEN**

### **ORIENTIERUNGSTEXT 1**

#### **ABSCHIED VON DER PROFESSION, VON PROFESSIONALITÄT ODER VOM PROFESSIONELLEN? Theorien und Forschungen zur Lehrerprofessionalität**

**Sabine Reh**

[...]

Als Formel für Steigerungsmöglichkeiten ist der Begriff [Professionalität] in bildungspolitischen Debatten um eine Reform der Schulen bzw. des Schulwesens und der Lehrerbildung ausgesprochen populär und weist zwei unterschiedliche Perspektiven auf: eine auf den zu verändernden organisatorischen Rahmen von Lehrarbeit, die dann zu einer Qualitätssteigerung der Arbeit führe, und eine andere auf die zu steigernde Kompetenz der Lehrerinnen<sup>1</sup>, auf individuelle Bildungs- oder Lernprozesse als entscheidenden Ansatzpunkt. [...]

#### **Professionalität als Steigerungsformel - Professionalität durch Reflexivität**

Trotz unterschiedlich begründeter theoretischer Konzeptionen von professionellem Handeln - professionelles Handeln als Vermitteln von Widersprüchen oder als Handeln unter Bedingungen von Unsicherheit und Nichtwissen – [scheint] in der Fachdebatte mit der Steigerungsformel „Professionalität durch Reflexivität“ eine vergleichsweise große Einigkeit [vorzuherrschen].

Während im systemtheoretisch informierten Verständnis von Profession Reflexivität im Sinne der Ausbildung von Reflexionsrollen in einem System in Richtung auf den ganzen Berufsstand und seine Selbstthematization konzipiert ist (vgl. Stichweh 1996, S. 51), ist in den handlungstheoretischen Konzeptionen Reflexivität fast ausschließlich an eine selbstreflexive Leistung des einzelnen Professionellen gebunden gedacht (vgl. Oevermann 1996, S. 156; Schütze 1996, S. 252f.; vgl. auch Schütze u.a. 1996).

Die Vermittlungsleistung, aber auch die Vermeidung von Härte, ... kann in der Konsequenz dann als im Kern der Persönlichkeit zu leistende und hier deren Identität repräsentierend gedacht werden. Selbstreflexivität trägt so zum „Ausgleich zwischen eigenen Wünschen, Zielen und Ansprüchen und den verinnerlichten Erwartungen eines vorgestellten, verallgemeinerten kritischen Beobachters“ des Professionellen bei und bildet das „professionelle Selbst“, das Kontinuität und Konsistenz in der Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns gewährleistet (vgl. Bauer 2000, S. 65f.; vgl. auch Bauer 1998).

Dieses Modell von Reflexivität erfährt eine Steigerung zur biografischen Reflexivität etwa in der „reflexiven Lehrerbildung“ (Dirks/Hansmann 1999), wo die Vollführung professioneller Balanceakte an eine „biografische Standortklärung“, die biografische Sinnggebung in Geschichten gebunden erscheint. Im Hinblick auf die Fähigkeit und Bereitschaft zu klientenorientiertem Handeln, das auf Veränderungen und Entwicklungen reagieren kann, im Hinblick also auf Lernbereitschaft und Flexibilität, [...] ist eine biografische Standortklärung nötig für die Freisetzung innovativer Kräfte.

Gerade im Rahmen einer dem rekonstruktiven Paradigma folgenden Forschung wurde so ein Kontext von Rechtfertigungszwang, Selbstthematization und der Produktion von Subjektivität aufgezeigt, in dem die Lehrer, auch und gerade in narrativen Interviews, Bekenntnisse zu ihrem Leben und zu ihrer Berufstätigkeit abgaben und damit Wahrheiten über den Kern ihrer Person, authentische Zeugnisse als Voraussetzung dafür Professionelle sein zu können, formulierten (vgl. Reh 2003). In dieser Form von Forschung wurde ein Muster von Professionalität produziert und bestätigt, das den Zusammenhang zwischen einem identifizierbaren Persönlichkeitskern des Professionellen, der Fähigkeit eine Berufsgeschichte als Durchsetzung akzeptierter pädagogischer Motivationslagen zu gestalten und der Authentizität einzig wirksamen pädagogischen Handelns immer neu präsentierte. In der Perspektive dieser Sichtweise liegt dann die, dass Verbesserungen, eine Qualitätssteigerung von Unterricht hauptsächlich auf sinnstiftungs- und bekenntnishafte Identitätsarbeit der einzelnen Lehrerin zurück verweist.

**Reflexivität kann aber auch anders akzentuiert werden (vgl. ähnlich Helsper 2001; Helsper/Kolbe 2002): als radikale Perspektivierung des Wissens. Hier geht es nicht um biografische Selbstvergewisserung, sondern um (zunächst sprachliche) Verfügbarkeit dessen, was sich der Einzelne als Handeln in Geschichten zuschreibt und um die Schaffung organisatorischer Strukturen dafür.**

*Exkurs: Ein „schwieriger“ Schüler - Verstehen, „Techniken“ und die Perspektivität von Wissen*

In den folgenden Ausschnitten aus der Erzählung einer Grundschullehrerin<sup>2</sup> kann deutlich werden, inwiefern die interaktiv produzierte Darstellung von Lösungsmustern und Techniken zum Umgang mit einem schwierigen Schüler, zur Gewährleistung von Lernen in einer Geschichte die Voraussetzung dafür ist, das am Fall produzierte lokale Wissen zur Identifizierung von Nicht-Wissen zu nutzen und neue Lösungen zu suchen. Ähnliches ließe sich an anderen Geschichten über „Verstehen“ und „Technikentwicklung“ zur Lösung verschiedener Lernschwierigkeiten von Schülern aufzeigen.

*„Ja, also ich hab ja in meiner Klasse im Moment ein ganz schwieriges Kind, der wirklich ganz flippig ist; das ist der, der Ritalin kriegt, aber trotzdem noch schwierig ist; und jetzt ist es eben so, dass er oftmals immer noch sehr wenig entspannt in die Schule kommt, sondern wenn er schon reinkommt, dann schon so singt und rumtrallert, dann weiß ich schon, also heute wird's wieder schwierig, wenn er ruhig rein kommt, seinen Ranzen mitbringt, meistens lässt er ihn an den schlechten Tagen schon draußen, wenn er den Ranzen dann hinstellt, dann weiß ich schon, ja heute ist ein ruhiger Tag.“*

In der mit dieser Formulierung eingeleiteten Erzählung einer Grundschullehrerin ist durch das Possesivpronomen die Klasse gekennzeichnet, in der sie ein Kind hat, wie Eltern ein Kind haben. Nicht ein einziges Mal wird in diesem Text von dem Schüler oder überhaupt von Schülern, also von Personen in einer spezifischen Rolle gesprochen. Das Kind, von dem hier die Rede ist, hat nicht Schwierigkeiten oder bereitet welche, es hat eine Eigenschaft: es *ist* schwierig. Fast folgerichtig wird nicht etwa nur das Verhalten eines Schülers im Unterricht beschrieben, sondern das „ganze“ Kind thematisiert. Mit der Formulierung „ich hab ein schwieriges Kind“ - so wie ich ein schwieriges Problem, eine schwierige Aufgabenstellung, einen schwierigen Fall habe - ist gleichzeitig aber der Bezug zur Sachhaltigkeit eines zu behandelnden Falles konnotiert. Dieser Fall scheint wirklich schwierig zu sein, weil der Schüler trotz des Medikaments „Ritalin“<sup>3</sup> immer noch oft „sehr wenig entspannt in die Schule kommt“. Anspannung und Entspannung werden hier zu schulischen Themen und schulischer Beurteilung im Sinne der Diagnose einer Lehrerin ausgesetzt.

Die Lehrerin beschreibt eine Art individuelles Diagnose-Instrumentarium, besser: ein Ensemble von Verhaltensweisen, an dem sie abschätzt bzw. die sie als Signal dafür nimmt, dass eine schwierige Situation entsteht. Dass Singen als Zeichen für Unentspanntheit gedeutet wird, hat vermutlich eine Vorgeschichte, eine „Ursprungsszene“, in der dieses Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster der Lehrerin entstand. Dabei erwähnt die Lehrerin - und das kann im Hinblick auf die eigenen Handlungsmöglichkeiten eingrenzend sein - keinerlei Gründe für schlechte und gute Tage. Das scheint vor der Schule zu liegen und entzieht sich ihres Einflusses. Das Wissen um eine, so lässt sich aufgrund der Gabe des Medikaments „Ritalin“ vermuten, diagnostizierte „Störung“ des Schülers, eine „ungenügende Fähigkeit zur Selbststeuerung“<sup>4</sup>, eine Störung der Fähigkeit, schulische Angebote anzunehmen, erlaubt es der Lehrerin, jenseits von Schuldzuweisungen einen Fall zu konstruieren.

*„Aber wenn er so flippig ist, dann denk ich, jetzt hab ich eine Chance, bevor der Unterricht losgeht; unsere Kinder kommen zehn Minuten vor acht rein, dann hol ich ihn mir in die Leseecke und sag, komm Kevin, wir beide lesen jetzt zusammen und dann nehm' ich ihn auf den Schoß, das liebt er schon und dann gucken wir uns zusammen ein Bilderbuch an; ich les' es ihm vor und er darf dann auch mal 'n Satz lesen und diese zehn Minuten, die wirken sich manchmal so toll aus, also, ich würde sagen, zu 80% und dass er an den Tagen denn wirklich weiter arbeiten kann und zwischendurch kommt und sagt, du, das war ganz schön mit dem Bilderbuch, machen wir das nachher in der Pause weiter; und wenn ich denn sag, ja doch, mal gucken, was du jetzt mir zeigst, wie du dich verhältst, geht nicht, dass ich nur ganz viel dir gebe, du musst mir jetzt auch zeigen, dass du dich anstrengen kannst und mit diesem winzigen Druck, den er aber braucht, sonst macht er gar nichts, überstehen wir die Tage ganz gut.“*

Eine schnelle Diagnose ist wichtig, da die Lehrerin möglichst sofort darauf reagieren möchte, also „Techniken“ einsetzen will, mit denen sie eine erwartete schwierige Situation abwenden kann. Diese laufen nun auf das hinaus, was sich in der ersten Sequenz als Strukturlogik ankündigte: auf eine, wie Werner sagen würde, „Entgrenzung“ der Lehrerrolle in Richtung der Übernahme von Anteilen diffuser Sozialbeziehun-

gen, die vor dem Unterricht stattfindet: sie nimmt den Schüler auf den Schoß. Die Lehrerin stellt, so die Erzählung, Bedingungen aufseiten des Schülers her, die erst Voraussetzung dafür sind, dass er arbeiten und lernen kann.

In der geschilderten Episode wird ein Dialog zwischen der Lehrerin und dem Schüler zitiert: eine - auf den ersten Blick zumindest - geglückte Situation. Die Lehrerin argumentiert dem Schüler gegenüber damit, dass sie beide in einem Verhältnis des Gebens und Nehmens stehen. Tatsächlich geht es in der Schule perspektivisch nicht darum, für einen Lehrer zu lernen. Es könnte darum gehen, aus Interesse zu lernen. Gelernt werden muss sicher, dass die Erreichung bestimmter schulischer Ziele eine instrumentelle Funktion hat. Ein Verhaltensmuster, wie es sich im geschilderten Fall anbahnt, könnte sich auf Dauer für den Schüler als dysfunktional erweisen.

Die Techniken, die greifen, wenn die Diagnose gestellt wurde, heute sei ein „unentspannter“ Tag, können nicht immer angewandt werden, weil nicht immer Zeit und Gelegenheit ist, das persönliche Tauschverhältnis mit einer Aktion zu beginnen, die die Lehrerin für den Schüler vollzieht. In der Darstellung einer Situation, in der es nicht gelingt, den Schüler einzubinden und zu integrieren, zitiert die Lehrerin sich selbst; was der Junge sagt, wird offengelassen. Mit einem Hinweis auf beschlossene Regeln fordert sie die anderen Schüler - auch „Kinder“ - auf zu beschließen, dass der Schüler wegen Störungen in den Gruppenraum gehen soll. Vielleicht hat die Lehrerin früher versucht, mit dem Schüler ins Gespräch zu kommen, über sein Verhalten zu reden und ist damit gescheitert. Inzwischen scheint es - so wird geschildert - ein Ablaufmuster zu geben, über dessen Einführung jedoch nichts ausgesagt wird.

*„Dann mach ich's allerdings so, dass ich versuche, ihm Arbeiten dann zu geben und ihn noch mal wieder zu motivieren und zu sagen, Kevin guck mal, die schreiben jetzt gerade das, willst du's nicht auch probieren, denn du weißt, die Seite musst du schaffen, das gehört dazu; wir lernen die Schreibschrift, wenn du das nicht schaffst, dann muss ich mit Mama wieder telefonieren, dann musst du das zu Hause nacharbeiten, das war doch blöde; manchmal besinnt er sich dann und schreibt weiter [...], dann setz ich ihn in der großen Pause zur Sekretärin, da hat er so einen kleinen Schreibtisch, und dann schreibt er es da nach, da schreibt er dann komischerweise.“*

Angeführt werden verschiedene Versuche, den Schüler zum Arbeiten zu bewegen. Ein Telefonat mit der Mutter wird angedroht. Die Aussicht, bei der Mutter nacharbeiten zu müssen, scheint - so wird es dargestellt - für den Jungen bedrohlich. Auch hier erkennen wir die Logik der „Entgrenzung“ der Lehrerrolle. Wenn der Schüler nichts für die Lehrerin tun will, so vielleicht für die Mutter. Nicht die Mutter droht mit dem Lehrer, sondern umgekehrt, weil die konstruierte Beziehungslogik hier diffus und mindestens partiell eine Art familiäre Form zu haben scheint.

Die Lehrerin berichtet über ein gewisses Repertoire an Techniken, wie mit einem speziellen, einem „schwierigen Kind“ umzugehen ist, um dieses - es geht ums Schreiben - zum Lernen, zum Üben zu bewegen. Sie hat Verstehens-Muster, und zwar möglicherweise als „Szenen“ (vgl. Combe 2001), entwickelt, in denen ein mehr oder weniger komplexes Verständnis einer Situation präsentiert wird. Die „lokalen“ Techniken, die die hier entstehende Problemlage entschärfen, erweisen sich in ihrer Struktur durchaus als prekär und werden auch so empfunden, weil es dafür - so wie das hier im Text konstruiert ist - immer des Raumes außerhalb des Unterrichts bedarf.

Wichtig ist nun: Erst diese Erzählung der Grundschullehrerin weist ein reflexives Potenzial aus. Erzählungen über Schule und den (eigenen) Unterricht reproduzieren Interpretationsmuster und produzieren Bilder von Schule und Lernen. Textlich betrachtet finden sich „Leerstellen“, Widersprüche und Brüche von Bildern. Der Text wirft Fragen auf: Was sind die Ursprungsszenen der Verstehens-Muster? Könnte in diesen Geschichten der Schüler nicht anders auftauchen? Was bedeutet es, wenn der Schüler nicht wörtlich zitiert wird, sondern nur die Lehrerin? Am Ende formuliert die Erzählerin Erstaunen darüber, dass der Schüler schließlich schreibt - und damit auch den Punkt, an dem wieder neu über Veränderungen in der Interaktion und im Setting nachgedacht werden kann.

In dieser Form ist die reflexive Verfügbarkeit über das eigene berufliche Tun, nicht über irgendeine Substanz des „pädagogischen Selbst“ oder Selbstverständnisses, angewiesen auf organisatorisch sichergestellte Diskursivität. Erst die Produktion der Erzählung, die in Interaktion stattfindet, führt zu genau dem Punkt, an dem dieses Konstrukt als eine in der Praxis notwendige Arbeitshypothese für den einzelnen Fall überdacht und Nicht-Wissen erkannt werden kann: Warum schreibt das Kind bei der Sekretärin und nicht im Unterricht? Hier wird die Bedeutung der Schaffung von „Kommunikationsorten“ und letztlich von „Kommunikationszwängen“ in der Organisation von Schule und von Lehrarbeit deutlich: Perspektivierung des Wissens und Umgang mit Nichtwissen werden wahrscheinlicher.



## Fazit: Reflexivität als Bekenntnisstruktur oder als organisatorische Struktur

Nach wie vor ist angesichts der bildungspolitischen Diskussionen ein Verzicht auf den Begriff der Professionalität des Lehrerhandelns als einer Steigerungsformel nicht wahrscheinlich. In der Konsequenz des Dargestellten scheint es notwendig, zwischen Professionalität als einer Steigerungsformel im Sinne von „Reflexivität als Bekenntnisstruktur“ oder von „Reflexivität als organisatorischer Struktur“ zu unterscheiden. Während die erste Variante in Gefahr ist, zu einer Essentialisierung der authentischen Persönlichkeit zu gerinnen, ein Modell des sich selbst vollständig transparenten und bewusst alle Handlungen intentional planenden Subjektes als Fluchtpunkt professioneller Selbstverständigung auszumalen, also von einem Kontinuum von Wissen und Handeln, von Intention und Handeln des Professionellen auszugehen, setzte eine andere auf Umbau organisatorischer Strukturen, auf Schaffung neuer Organisationsformate, von in der Arbeitsweise einer Organisation verankerter Orte für kommunikative Reflexivität - und zwar über Unterricht, nicht über mehr oder weniger abstrakte pädagogische Profile einer Schule oder Ähnliches (vgl. auch Bastian/Combe/Reh 2002).

Interessant könnte es sein, Kooperations- und Kommunikationsformen an Schulen zu erforschen, zu rekonstruieren inwiefern durch den Einbau unterschiedlicher Kommunikationsnotwendigkeiten, etwa durch die Schaffung von Teams, in denen auch zusammen unterrichtet wird, Anlässe geschaffen werden, die unterrichtliche Arbeit reflexiv zu gestalten. Mit Teams (vgl. Baecker 1999) sind zumindest Voraussetzungen geschaffen, die zur Verständigung über pädagogische Angebote auffordern, statt auf Konsenszwang in pädagogischen Grundfragen zu setzen (vgl. Hahn 1989). Dadurch könnte eine „auswertende Planung“, „Kopplungswissen“ (vgl. Fried 2003), eine kontinuierliche Reflexion über eigenen Unterricht und das Lernen der Schüler und Schülerinnen herausgefordert werden, die „Achtsamkeit“ auf das Unerwartete (Weick/Sutcliff 2003)<sup>5</sup> im Lernen und in der Interaktion nicht behindern. Eine Lehrerin formulierte ihre Erfahrungen in den Unterrichtsteams in einem Interview<sup>6</sup> folgendermaßen:

*„Also ich arbeite total gern im Team, weil wir einfach zwei und zwei macht viele oder eins und eins macht viele, wir sind dann/sehen Kinder anders; Kinder haben Ansprechpartner mal hier mal da oder ich kann auch mal sagen, so kümmer' du dich um ihn, ich weiß im Moment nicht und ich reagier im Moment auch allergisch auf dieses Kind, guck mal eine Weile und dass ich Abstand kriege und auch von außen noch mal beobachten kann was los ist, nicht immer selbst mit drin stecke, wir sind halt zwei Menschen mit einer unterschiedlichen Wahrnehmung und wenn man die Köpfe zusammensteckt oder auch überlegt, was könnte sein dann/dann ist es gleich viel mehr.“*

Die Begleitung, Dokumentation und Interpretation der Kommunikationen in Teams über Unterricht, Schülerinnen und Lernen könnte zeigen, ob oder in welcher Weise die entstehenden Kommunikations- und Arbeitsstrukturen, d.h. die Veränderung organisatorischer Formate eine Professionalisierung der Lehrertätigkeit im Sinne der Steigerung von Reflexivität bedeuten.

- 1 Ich benutze abwechselnd die weibliche und die männliche grammatikalische Form und meine damit jeweils - außer etwas anderes ist ausdrücklich angezeigt - Vertreter und Vertreterinnen beiderlei Geschlechts.
- 2 Das Interview wurde von mir im Zusammenhang einer kleinen Untersuchung für ein Seminar über „Störungen“ geführt und ist in transkribierter Form bei mir einsehbar, aber nicht veröffentlicht.
- 3 Um Diagnose und Therapie der ADHS gibt es umfangreiche Auseinandersetzungen, die hier nicht von Bedeutung sind; interessant wäre es unter dem Gesichtspunkt der Form „Profession“ allerdings, medizinische, psychologische und pädagogische Konzepte für Diagnose und Therapie zu vergleichen; zum Stand der medizinischen und psychologischen Diskussion vgl. Döpfner/ Fröhlich/Lehmkuhl (2000).
- 4 So definiert Grosse (2003, S. 2) in einer Veröffentlichung der AG „Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung der Kinder- und Jugendärzte e.V.“ als Beilage zur Zeitschrift „Der Kinder- und Jugendarzt“, der Verbandszeitschrift der Kinder- und Jugendärzte Deutschlands.
- 5 Weick/Sutcliff (2003) analysieren hier die Arbeitsweise sogenannter High Reliability Organisations und stellen die These auf, dass es in ihnen gelingt, Unerwartetes erfolgreich, weil achtsam, zu managen. Dazu gehören Kennzeichen der Organisation wie Konzentration auf Fehler, Abneigung gegen vereinfachende Interpretationen, Sensibilität für betriebliche Abläufe, Streben nach Flexibilität und Respekt vor fachlichem Wissen und Können. Über eine Bedeutung dieser Punkte für die Organisation von Schulen bzw. die Arbeit von Unterrichtsteams könnte nachgedacht werden. Den Hinweis auf Begriff und Literatur habe ich von Roswitha Lehmann-Rommel erhalten.

- 6 Das Interview entstammt der Befragung aller Kolleginnen einer Grundschule, die fast ausschließlich in Teams unterrichten und gehört zu den Vorarbeiten für ein Forschungsprojekt über schulische Kommunikationsstrukturen der Autorin.

### Literatur

- Apel, H.-J./Horn, K.-P./Lundgreen, P./Sandfuchs, U. (Hrsg.) (1999): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bastian, J./Combe, A./Reh, S. (2002): Professionalisierung und Schulentwicklung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, S. 417-435.
- Baecker, D. (1999): Organisation als System. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bauer, K.-O. (1998): Pädagogisches Handlungsrepertoire und professionelles Selbst von Lehrern und Lehrerinnen. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, S. 343-359.
- Bauer, K.-O. (2000): Konzepte pädagogischer Professionalität und ihre Bedeutung für die Lehrerverbeit. In: Bastian, J./Helsper, W./Reh, S./Schelle, C. (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske+Budrich, S. 55-72.
- Bauer, K.-O./Kopka, A./Brindt, S. (1996): Pädagogische Professionalität und Lehrerverbeit. Eine qualitativ empirische Studie über professionelles Handeln und Bewusstsein. Weinheim/München: Juventa.
- Combe, A. (2001): Fallgeschichten in der universitären Lehrerbildung und die Rolle der Einbildungskraft. In: Hericks, U./Keufer, J./Kräft, H.C./Kunze, I. (Hrsg.): Bildungsgangdidaktik - Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 19-32.
- Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Combe, A./Helsper, W. (1996a): Einleitung: Pädagogische Professionalität. Historische Hypothesen und aktuelle Entwicklungstendenzen. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9-48.
- Dewe, B./Ferchoff, W./Radtko, F.-O. (Hrsg.) (1992): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen: Leske+Budrich.
- Dirks, U. (2000): Wie werden Englischlehrerinnen professionell? Eine berufsbiographische Untersuchung in den Neuen Bundesländern. Münster u.a.: Waxmann.
- Dirks, U. (1999): Kernprobleme im Berufsalltag von Gymnasiallehrerinnen (Englisch). In: Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 25-41.
- Dirks, U./Hansmann, W. (Hrsg.) (1999): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Döpfner, M./Frölich, J./Lehmkuhl, G. (Hrsg.) (2000): Hyperkinetische Störungen. Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Esser, H./Luhmann, N. (1996): Individualismus und Systemdenken in der Soziologie. In: Soziale Systeme 2, S. 131-135.
- Fried, L. (2003): Pädagogisches Professionswissen als Form und Medium der Lehrerbildungskommunikation - empirische Suchbewegungen. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, S. 112-126.
- Gehrmann, A. (2003): Der professionelle Lehrer. Muster der Begründung - Empirische Rekonstruktion. Opladen: Leske + Budrich.
- Grosse, K.-P. (2003): ADHS - Multimodale Therapie: Altersabhängige Therapieformen. In: Mitteilungen der Arbeitsgemeinschaft Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung der Kinder- und Jugendärzte e.V. Nr. 1 (Beilage zur Zeitschrift „Kinder- und Jugendarzt“ 34, Nr. 12).
- Hahn, A. (1989): Verständigung als Strategie. In: Kultur und Gesellschaft. Verhandlungen des 24. Deutschen Soziologentags, des 11. Österreichischen Soziologentags und des 8. Kongresses der Schweizerischen Gesellschaft für Soziologie in Zürich 1988. Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Helsper, W. (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 521-569.
- Helsper, W. (2001): Praxis und Reflexion - die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. In: Journal für Lehrerinnenbildung 1, S. 7-15.
- Helsper, W./Böhme, J./Kramer, R.-T./Lingkost, A.: Schulkultur und Schulmythos. Rekonstruktionen zur Schulkultur I. Opladen: Leske+Budrich.
- Hornstein, W./Lüders, Ch. (1989): Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, S. 749-769.
- Hoyer, H.-D. (1996): Lehrer im Transformationsprozess. Berufliches Selbstverständnis, soziale und professionelle Kompetenz von ostdeutschen Pädagogen im Wechsel der Schulsysteme. Weinheim und München: Juventa.
- Helsper, W./Kolbe, E.-U. (2002): Bachelor/Master in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, S. 384-401.
- Herzmann, P. (2001): Professionalisierung und Schulentwicklung. Eine Fallstudie über veränderte Handlungsanforderungen und deren kooperative Bearbeitung. Opladen: Leske+Budrich.
- Kneer, G./Nassehi, A. (1993): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. Eine Einführung. München: Funk (UTB).
- Köhler, D. (2000): Professionelle Pädagogen? Zur Rekonstruktion beruflicher Orientierungs- und Handlungsmuster von ostdeutschen Lehrern der Kriegsgeneration. Münster: Lit.
- Kolbe, E.-U. (1998): Handlungsstruktur und Reflexivität. Untersuchungen zur Vorbereitungstätigkeit Unterrichtender. Heidelberg (Habilitationsschrift).
- Kolbe, F.-U. (2001): Konvergenzen in der Lehrerwissensforschung - ein Beitrag zu den Grundlagen allgemeiner Didaktik. In: Finkbeiner, C./Schnaitmann, G.W. (Hrsg.): Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth: Auer.
- Kurtz, T. (2000): Moderne Professionen und Gesellschaftliche Kommunikation. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie 6, S. 169-194.
- Kurtz, T. (2002): Berufssoziologie. Bielefeld: transcript Verlag.
- Lüders, M. (2003): Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (2003): Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA. Weinheim u.a.: Beltz.

- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-182.
- Radtke, F.-O. (1996): Wissen und Können - Grundlagen der wissenschaftlichen Lehrerbildung. Opladen: Leske+Budrich.
- Reh, S. (2003): Berufsbiographische Texte ostdeutscher Lehrer und Lehrerinnen als „Bekanntnisse“. Interpretationen und methodologische Überlegungen zur erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Schütze, F. (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 183-275.
- Schütze, F./Bräu, K./Liermann, H./Prokopp, K./Speth, M./Wiesemann, J. (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper, W./Krüger, H.-H./Wenzel, H. (Hrsg.): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Schneider, W. L. (1997): Die Analyse von Struktursicherungsoperationen als Kooperationsfeld von Konversationsanalyse, objektiver Hermeneutik und Systemtheorie. In: Sutter, T. (Hrsg.): Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 164-227.
- Stichweh, R. (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Stichweh, R. (1996): Professionen in einer funktional differenzierten Gesellschaft. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 49-69.
- Sutter, T. (Hrsg.) (1997): Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Tenorth, H.-E. (1989): Professionstheorie für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, S. 809-823.
- Tenorth, H.-E. (1994): „Alle alles zu lehren“. Möglichkeiten und Perspektiven allgemeiner Bildung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Tenorth, H.-E. (1999): Der Beitrag der Erziehungswissenschaft zur Professionalisierung pädagogischer Berufe. In: Apel, H.-J./Horn, K.-P./Lundgreen, P./Sandfuchs, U. (Hrsg.): Professionalisierung pädagogischer Berufe im historischen Prozess. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 429-461.
- Terhart, E. (2002): Nach Pisa. Bildungsqualität entwickeln. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Terhart, E./Czerwenka, K./Ehrich, K./Jordan, F./Schmidt, H.-J. (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt a.M.: Lang.
- Wagner, H.-J. (1998): Eine Theorie pädagogischer Professionalität. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Weick, K.E./Sutcliffe, K.M. (2003): Das Unerwartete managen. Wie Unternehmen aus Extremsituationen lernen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wernet, A. (2003): Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage. Opladen: Leske+Budrich.

*Anschrift der Autorin:*

Prof. Dr. Sabine Reh, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, Bispinghof 5/6, 48143 Münster.

Fundstelle: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 3/2004 (Mai/Juni 2004), 358-372 [Auslassungen und starke Kürzungen im theoretischen Teil durch P.M.]

## ORIENTIERUNGSTEXT 2:

### DIDAKTIK DER LEHRERBILDUNG

## Das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung

### Rolf Arnold

Die pädagogische Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern basiert auf zahlreichen Kompetenzen, welche sie in die Lage versetzen, aus ihrer fachlichen Kompetenz (als Mathematik-, Deutsch- oder Elektrotechniklehrer) heraus nachhaltige Aneignungsprozesse bei Lernenden zu initiieren und diese wirksam zu begleiten. Um solche pädagogisch-didaktischen Fähigkeiten entwickeln zu können, ist es notwendig, wissenschaftliches Wissen über Erziehungs-, Bildungs- und Lernprozesse zu erwerben (Begriffe, Theorien, Forschungsergebnisse, Modelle und Konzepte). Nur auf der Basis eines solchen erziehungswissenschaftlichen Differenzierungswissens ist man in der Lage, die komplexen Gegebenheiten in der Praxis anders und vielfältiger - eben differenzierter - wahrzunehmen als dies die Brille der eigenen lernbiographischen Erfahrungen "zulässt".

Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer erwerben jedoch nicht nur das erziehungswissenschaftliche Wissen, welches man ihnen in den Studien- und Ausbildungskontexten zugänglich macht; sie lernen vielmehr auch durch den "heimlichen Lehrplan" dieser Kontexte selbst. Ihre pädagogische Professionalität, d.h. ihre Fähigkeiten, die Selbstlernkompetenzen der Lernenden zu stärken und deren Kompetenzentwicklung nachhaltig anzuregen, zu fördern und zu begleiten, ist grundlegend geprägt durch das Ausmaß, in welchem sie sich selbst als selbst gesteuert Lernende haben erleben - oder nicht erleben - "dürfen". **An dieser vielfach übersehenen inneren Selbstwidersprüchlichkeit der Lehrerbildung implodieren vielfach die bestbegründeten Reformkonzepte:** Man plädiert für eine neue Lernkultur in den Formen und Methoden der alten Lernkultur oder man erläutert die Tatsache, dass "Erläuterungen" - allein oder vorrangig - keine nachhaltigen Lernimpulse zu setzen vermögen - **Paradoxie total!**

Diesen inneren Selbstwidersprüchlichkeiten und Paradoxien des heimlichen universitären Lehrplans versucht das Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung entgegen zu treten. ... Ausgegangen wird dabei von zwei grundlegenden Überlegungen:

- Man lernt nicht nur durch Wissensaneignung, sondern auch durch die Formen derselben. Kompetenzentwicklung ist ein erfahrungsbasierter Prozess. Dies gilt auch und in einer subtilen Besonderheit für die Entwicklung pädagogisch-professioneller Kompetenzen. Dies ist die These des "Es gibt kein Richtiges im Falschen!"
- Lehrerinnen und Lehrer sollen Lernexperten sein. Ein Lernexperte kann aber nur derjenige werden, der sein eigenes Lernen "versteht", d.h. zum einen die eigenen bevorzugten Lernstrategien und Lernprobleme kennt und zum anderen - aus eigener Erfahrung - um die Möglichkeiten weiß, diese zu optimieren. Dies ist die These des "Man sieht nur, was man weiß!"

Beide Grundüberlegungen sind im Konzept der reflexiven pädagogischen Professionalisierung zu einem mehrdimensionalen Kompetenzkonzept verdichtet, welches - in einer durchaus noch hypothetischen Form - Verfahren bündelt, durch die zukünftige Lehrerinnen und Lehrer - vor dem Hintergrund einer sich entwickelnden Ownership-Mentalität - ihre Strukturierungs-, Gestaltungs-, Selbsterschließungs- und Selbstreflexionskompetenz entwickeln können.

Während die Strukturierungs- und Gestaltungskompetenz mehr auf die "Sache" bzw. die pädagogische Hardware oder den Gegenstandsaspekt von Bildung und Erziehung bezogen sind, fokussieren die Selbsterschließungs- und Selbstreflexionskompetenz mehr die "Person" (der Lehrkraft, damit aber auch des Lernalters<sup>1</sup>) und tragen der Eigentümlichkeit pädagogischer Professionalität Rechnung, welche darin liegt, dass der Lehrer oder die Lehrerin ihren Unterricht "mit ihrer Person" darbringen, wie es die Geisteswissenschaftliche Pädagogik ausdrückte.

Schließlich fordert zeitgemäße pädagogische Professionalität von den Lehrenden auch Fähigkeiten, mit dem Kontext ihres unterrichts- und schulbezogenen Handelns in einer kooperativ-verantwortlichen Weise umzugehen: dies ist die Ebene der *Schulentwicklungs-kompetenz*.

<b>Core-Kompetenzen reflexiver pädagogischer Professionalität</b>		
Ziel und Voraussetzung	Ownership-Mentalität	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstständigkeit</li> <li>• Selbsttätigkeit</li> <li>• Selbstwirksamkeit</li> </ul>	
mehr die „Sache“, um die es geht, betreffend	<i>Strukturierungskompetenz</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Differenzierungswissen</li> <li>• Lernen an und durch Visualisierungen (Strukturbilder)</li> </ul>	<i>Gestaltungskompetenz</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fall- und Handlungsorientierung</li> <li>• Praxisintegration (PIA)</li> </ul>
mehr die „Person“, die handelt, betreffend	<i>Selbsterschließungskompetenz</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikations- und Methodentraining (KoMet)</li> <li>• Methoden des lebendigen Lernens</li> </ul>	<i>Selbstreflexionskompetenz</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Emotionale Kompetenz</li> <li>• Systemische Haltung („Systemik der Erziehung“)</li> </ul>
mehr den „Kontext“, in dem gehandelt wird, betreffend	<i>Schulentwicklungskompetenz</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• die eigene Kompetenzentwicklung reflektieren (z.B. Portfolioarbeit)</li> <li>• in Professional Teams das Schulprogramm entwickeln und die Qualität sichern</li> </ul>	

### **Ziel und Voraussetzung: Ownership-Mentalität**

Von Lehrerinnen und Lehrern wird heute zunehmend erwartet, dass sie Heranwachsenden helfen, ihre "individuelle Regulierungskompetenzen" (Baethge u.a. 2004) zu entwickeln. Gleichzeitig sollen sie erweiterte Verantwortungen für das Gesamtprofil und die Gesamtleistung ihrer Schule übernehmen (lernen) und sich selbstverständlich im Kontext einer Evaluationskultur "bewegen". Dies ist leichter gesagt als getan, da diese "Evaluationskultur" zwar vielfach gefordert, von der Bildungsadministration aber noch keineswegs Vertrauen fördernd vorgelebt wird. Gleichwohl kann Lehrerbildung sich nicht bei der Kritik dieses noch antiquierten Schulverwaltungsrahmens aufhalten, sondern muss die Voraussetzungen dafür entstehen lassen, dass Lehrerinnen und Lehrer - in notwendig angstfreiem Rahmen - sich als selbst wirksam, selbst tätig und selbst gesteuert erleben können. Denn nur Erleben eigener Zuständigkeit und Verantwortlichkeit kann auch allmählich die Mentalität eines Ownership reifen lassen, ohne die Schulautonomie eine rhetorische Formel bleibt und keine gelebte Praxis werden kann.

### **Zur Strukturierungskompetenz**

Lehrerbildung muss wissenschaftlich sein. "Wissenschaftlichkeit" stellt ein grundlegendes Merkmal professionellen Berufshandelns dar, weil Professionals sich eben genau dadurch von "Laien" unterscheiden, dass sie um die Vielfalt der im Einzelfall möglicherweise wirksamen Bedingungen wissen und entsprechend umsichtig, durch methodischen Zweifel begründet und Risiko minimierend sowie lösungsorientiert zu handeln vermögen. Komplexe wissenschaftliche Theorien und Konzepte strukturieren Vielfalt. Wissenschaftliches Lernen ist deshalb ein Strukturierungsprozess. In ihm werden die Kernaussagen, Aspekte und Bedingungen der Theorien und forschungsbasierten Konzepte sichtbar und diskutierbar.

Für den Aufbau und die Entwicklung der Strukturierungskompetenz ist das Trainieren der Entwicklung eigener Strukturierungen (zu wissenschaftlichen Sachverhalten) ein hilfreicher Weg. Die Entwicklung von Strukturbildern setzt die intensive Beschäftigung mit dem jeweiligen Gegenstand (z.B. einem Text) sowie eigene Abstraktionsschritte voraus. Wer selbstständig ein Strukturbild entwickelt, der muss Wichtiges von Unwichtigem, Vorrangiges von Nachrangigem sowie Bedingungen von Bedingtem unterscheiden und alle so identifizierten Zusammenhänge unter einem begründetem Fokus ordnen. Zudem folgt ein solches Vorgehen der Aneignungsform der Erschließung durch selbstständigen

ge Versprachlichung bzw. Codierung. **Um ein solches Vorgehen anzubahnen und einzuüben sind entsprechend strukturierte Portfolios, die nicht noch einmal textlich-linear zusammenstellen, was andere bereits getan haben, sondern darüber hinaus zielende kategoriale Muster aufzeigen, geeignet<sup>2</sup>.**

Wer mit der Strukturbild-Technik umzugehen lernt, erwirbt zudem ein Gefühl für die Konstruktivität sowie Standpunktabhängigkeit von Wissen. Ein solches "Gefühl" stellt eine weitere wichtige Voraussetzung für pädagogisch professionelles Handeln dar:

- Lerner sollen zum einen lernen, in der so genannten Wissensgesellschaft der vermeintlichen Autorität von Wissen mit eigenen Fragen und Hinterfragungen zu begegnen,
- Lerner müssen zum anderen aber auch mehr und mehr in die Lage versetzt werden, vorhandenes Wissen nicht nur zu rekonstruieren bzw. zu rekapitulieren, sondern vielmehr neues Wissen (z.B. durch die Entwicklung neuer Lösungswege) selbstständig zu konstruieren - dies ist eine wesentliche These bzw. Einsicht der systemisch-konstruktivistischen Erziehungswissenschaft.

In diesem Sinne stellt Kersten Reich fest:

*"Selbsttätigkeit ist stets die Basis für alles pädagogische Handeln. Aber **Selbsttätigkeit ist pädagogisch gesehen vor allem die Tätigkeit des Anderen, die gefördert werden soll. Tue stets selbst, was du von Anderen erwartest! Erwarte von dir, dass Andere tatsächlich etwas tun können, aber erwarte nicht immer von Anderen, was du alles selbst tust. (...) Selbstbestimmung bedeutet in pädagogischen Prozessen vor allem: Andere sich bestimmen lassen. Pädagogische Professionalität muss sich nicht darin bewahrheiten, dass sie alles besser weiß, sondern darin, Andere ihr Wissen selbst finden zu lassen"** (Reich 1996, S.69).*

### **Zur Gestaltungskompetenz**

Gestaltung ist etwas anderes als "Transfer". Pädagogisch-didaktische Lösungsschritte müssen zu großen Anteilen aus der Situation heraus begründet und entwickelt werden. **Aus diesem Grunde sind die vielfach ersehnten Rezeptologien (nach dem Motto: "Gewusst wie!") notwendig unterkomplex.** Mit ihnen setzt sich eine pädagogische Handlungslogik um, die nicht oder nur zufällig der Vielfalt der jeweiligen Situation systemisch Rechnung zu tragen vermag. Gestaltungskompetenz setzt hermeneutische Fähigkeiten ebenso voraus wie didaktische und erzieherische Fantasie sowie Erfahrungen mit unterschiedlichen Vorgehens- bzw. Reaktionsweisen.

**Theorie und Praxis sind weder linear noch hierarchisch aufeinander beziehbar, da für beide unterschiedliche Handlungslogiken grundlegend sind.** Gestaltungskompetenz kann sich deshalb bloß entwickeln, wenn Lehramtsstudenten zum einen diese unterschiedlichen Handlungslogiken erleben und selbstständig (anhand konkreter Fälle sowie praktischer Situationen) die Perspektive erschließende Kraft theoretischer Reflexion, die zunächst und im Wesentlichen stets eine ex-post-Reflexion ist, erfahren können. So vermag sich Zusammenhangswissen ("Wissen um mögliche Zusammenhänge") sowie ein Gefühl von der grundsätzlichen Fragilität des Vorgefundenen zu entwickeln (Motto: "Es könnte alles auch ganz anders sein!") - beides grundlegende Voraussetzungen dafür, dass Lehrerinnen und Lehrer eine innovationsoffene und auch zuversichtliche Haltung gegenüber den Gestaltungschancen ihres Handlungsfeldes aufzubauen vermögen.

Denn "Praxis" ist nicht allein deshalb "gut", weil es sie gibt. Im Blick auf das innovative Handlungsvermögen, welches Lehrerinnen und Lehrer in Kontexten der Schulentwicklung aufbringen müssen, kann die Orientierung an der vielfach noch vorprofessionellen Praxis auch entmutigend wirken und die innere Kapitulation, die man "Praxischock" nennt, geradezu begünstigen. Aus diesem Grunde muss Praxisorientierung, wenn sie wirklich Gestaltungskompetenzen anbahnen und fördern soll, immer auch eine Kritik der vorfindbaren Praxis mit beinhalten und zunächst und bevorzugt fortschrittliche Praxis zugänglich und erlebbar machen<sup>3</sup>. Nur auf diesem Weg kann aus dem Gefühl "Es könnte auch ganz anders sein" die Gewissheit reifen, dass es auch andere Möglichkeiten gibt. Praxisorientierung hilft - so verstanden -, dem eigenen professionellen Handeln eine visionäre Kraft zu stiften, die aus einer anderen Substanz als der einer weichen Rhetorik (gegenüber der "harten" Wirklichkeit) besteht.

### **Zur Selbsterschließungskompetenz**

Lerngesellschaften folgen zunehmend einer reflexiven Logik: Da sich nicht alle notwendigen Kompetenzen und Qualifikationen - "zur Bewältigung späterer Lebenssituationen" (S. B. Robinson) vorhersagen lassen, ist die Förderung der Lern- und Selbsterschließungsfähigkeiten der Lernenden selbst

grundlegendes Ziel. Konzepte eines **systematischen** Kommunikations- und Methodentrainings gewinnen in diesem Zusammenhang an Bedeutung, wobei zudem die These grundlegend ist, dass es keine "bessere" Einführung in die Pädagogik gibt als die, zunächst die angehenden Lehrerinnen und Lehrer selbst "in den Besitz" der Selbsterschließungskompetenz zu bringen, die jeden Lernprozess von innen her austrägt. **Indem sie selbst erfahren und üben können, wie man durch Systematik und absichtsvoll-kluges Vorgehen sein eigenes Lernen optimieren kann, werden sie auch in die Lage versetzt, diese autodidaktisch orientierten Kompetenzen bei ihren Lernern entstehen zu lassen und zu fördern.**

Ähnlich kann didaktisch-methodische Fantasie im Sinne der **Entwicklung einer umfassenden Kompetenz zu Methoden orientierter Bildungsarbeit nur in Erfahrungskontexten** angebahnt werden, in denen mit Methoden des lebendigen Lernens auch selbst gearbeitet wird (vgl. Arnold/ Schüssler 2002; 2003). Indem Studierende die Gelegenheit erhalten, in Methodenlabors mit unterschiedlichen Methoden zu experimentieren und diese als Lernende und Lehrende "am eigenen Leib" zu erfahren, kann auch die innere Bereitschaft wachsen, die eigene spätere Berufspraxis auch selbst entsprechend methodisch zu arrangieren. Lebendige Lernmethoden stellen nicht einen Königsweg zu umfassender Kompetenzentwicklung dar, sie eröffnen aber einen Weg zur Gestaltung von Selbsterfahrungsräumen und Selbsterschließungskontexten, in denen sich die methodischen und kommunikativen Fähigkeiten der Lerner facettenreicher entwickeln können, als dies in überwiegend frontal unterrichtlichen Lehr-Lern-Settings der Fall ist. Frontalunterricht ist dabei eine Form neben anderen, die allerdings nur dann eingesetzt werden darf, wenn man sich über ihre genuine didaktische Valenz auch wirklich im klaren ist. Dann gilt der Slogan: "Ein guter Frontalunterricht ist wie ein schicker Badeanzug: Knapp und das Wesentliche abdeckend!"

### **Zur Selbstreflexionskompetenz**

Pädagogische Professionalität ist auf Selbstreflexion grundsätzlich angewiesen. Hierzu zählt in aller erster Linie ein Gespür und ein Wissen um die innere Substanz, aus welcher sowohl die eigenen Handlungsmotive als auch die bevorzugten Fühlweisen in pädagogischen Interaktions- und Konfliktlagen konstruiert werden. Lehrerinnen und Lehrer sollten um die wiederherstellende Kraft ihrer eigenen pädagogischen Geprägtheiten wissen, um diese in konkreten Situationen erkennen und relativieren zu können. Denn die "bevorzugte Reaktionsweise" ist die, welche einem Vertrautheit, Wiedererkennen und Sicherheit suggeriert, aber es ist nicht in jedem Fall diejenige, die der Komplexität einer gegebenen Situation wirklich angemessen Rechnung zu Tragen vermag. Als pädagogischer Professional vermag man sich dieser "Angemessenheit" nur situativ, durch hermeneutisch-empathische Suchbewegungen anzunähern. Das entspricht mehr einem tastenden Vorgehen als einer "expertenschaftlichen" Entschlossenheit. Es gilt dabei, den der eigenen "Rigidität" in den vertrauten Deutungs- und Emotionsmustern zu Grunde liegenden Einsparungen systematisch nachzugeben, um diese sehr persönlichen Tendenzen in ihrer prägenden Substanz erkennen und entsprechend "relativieren" zu können.

Dies ist leichter gesagt als getan. Die Frage "Was hat mich erzieherisch bewegt und geprägt?" kann diese Suchbewegungen zwar anleiten, aber nicht steuern oder entsprechende Selbstreflexivitäten gar garantieren. Es geht dabei nämlich um zweierlei:

- **Zum einen um das allmähliche Zulassen der Einsicht, dass die eigenen Stellungnahmen das ausdrücken, was sie ausdrücken bzw. das, was ich auszudrücken vermag, aber nicht das, was so und nicht anders "ist"** (vgl. Arnold 2005; Müller-Commichau 2005).
- Erst auf der Basis dieser - zunächst auch durchaus "erschütternden" - **Einsicht in die innere Konstruktivität des Bildes, welches ich mir vom anderen und dessen Verhalten zunächst mache**, kann dann allmählich eine Haltung reifen, welche eine systemische Haltung<sup>4</sup> ist.

**Diese systemische Haltung ist der Kern pädagogischer Professionalität. Sie basiert auf einer Entleidenschaftlichung der eigenen Stellungnahmen, an deren Stelle eine Achtsamkeit (gegenüber dem "Anspringen" eigener Aus- und Beleuchtungsprogramme) tritt, aus welcher sich die Routinen eines tastend-hermeneutischen Ausspürens der jeweiligen Situation selbst "eigenen" Bedingungen, Konstellationen sowie Potenziale zu speisen vermögen.**

### **Zur Schulentwicklungscompetenz**

Schulen und Unterricht lassen sich nicht - "top down" oder durch Schuladministration - entwickeln, sie können sich nur selbst entwickeln. Aus diesem Grund wird in der internationalen Schulentwicklungs-

diskussion der Autonomie von Schule eine grundlegende Bedeutung zugeschrieben. Damit Schulen ihre Profile und Programme selbst bestimmen und durch projektmanagementbezogene sowie zielbezogene Kooperation der Akteure ihre Abläufe optimieren und ihre Nutzer sowie "Abnehmer" zufriedener stellen können, müssen Lehrerinnen und Lehrer, aber insbesondere auch diejenigen, die Schule leiten und gestalten, einiges von dem wissen und können, was in der derzeitigen Schulentwicklungsdebatte entwickelt und erprobt wird.

Es geht dabei um die Ausgestaltung der Ownership-Mentalität. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich nicht nur als die für ihre eigene kontinuierliche Kompetenzentwicklung selbst Zuständigen begreifen (lernen), sie müssen vielmehr auch über entsprechendes Handwerkszeug verfügen können, um diese Zuständigkeit zielführend und nachvollziehbar ausgestalten zu können. **Wenn von Lehrerinnen und Lehrern der autonom sich entwickelnden Schule erwartet wird, dass sie über Portfolios ihre eigenen Arbeitsabläufe dokumentieren und reflektieren lernen (sollen), dann müssen entsprechend reflexive sowie fehlertolerante und lernoffene Haltungen bereits in ihrer Erstausbildung angebahnt und geübt werden. Lehramtsstudierende müssen hierfür die Gelegenheit erhalten, sich selbst zum Projekt (Motto: "Ich gestalte meinen Professionalisierungsprozess!") zu werden.**

### **Anmerkungen**

1 "Lehrer" und "Lerner" sind (nicht nur im Falle der Lehrerbildung - aber da besonders) eine Person, denn der Lehrer trägt seinen inneren Schüler bzw. seine innere Schülerin in seiner späteren Berufspraxis mit sich umher und handelt immer auch (bisweilen ausschließlich) aus der Reziprozität der eigenen erlebten (bzw. bildungsbiographisch erduldeten) Rollenverteilung heraus (vgl. Arnold/ Milbach 2003). Diese ist im vertraut (weil in Fleisch und Blut übergegangen), und sie übt - gerade in Drucksituationen - eine gewissheitsstiftende Wirkung aus, die durch noch so eindeutig belegte Ergebnisse der Lernforschung oder offensichtliche Unwirksamkeit des eigenen rekonstellierenden Unterrichts und Erziehungs Handelns wirklich ausgehebelt werden kann.

2 V gl. Arnold/ Lipsmeier/ Otr 1999; Arnold/ Pätzold 2002. Ähnliche Strukturbild-Bücher wurden auch bereits früher für die internationale Berufsbildung entwickelt und in mehrere Sprachen übersetzt (Arnold 1990).

3 In diesem Zusammenhang kommt der Beschäftigung mit Modellversuchen bzw. Alternativen Schulen eine grundlegende - paradigmatische! - Bedeutung zu, obgleich diese vielfach nicht "besichtigt" werden können. Im Zusammenhang mit Praktika oder Exkursionen gilt es jedoch, gezielt gerade solche "untypischen" Realitäten zugänglich zu machen, da diese die Kraft der Vision "Es ist auch anders möglich!" zu stärken vermögen. Ähnliche Wirkungen entfalten auch Videodokumentationen, wie sie z.B. in der von Reinhard Kahl zusammengestellten Reihe "Lob des Fehlers" (Beltz-Verlag) enthalten sind.

4 Durch eine solche Selbstreflexivität können Lehrerinnen und Lehrer eine "Haltung" entwickeln, „(...) die neuen Halt ermöglicht, die den ganzen Menschen beansprucht und sich damit auch durch seinen professionellen, seinen pädagogisch-didaktischen Alltag zieht. (...) Sensibles Wahrnehmen, einführendes Verstehen, Zuhören, Nachfragen bestimmen neben der Begeisterung für seine Fächer und einer breiten Methodenkompetenz das grundlegende professionelle Können des Lehrers. (...) Eine entsprechende Spiegelung in der Lehrerausbildung als verpflichtender Studienanteil >Selbstreflexion< und als berufsbegleitende obligatorische Supervision lässt sich in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion nicht erkennen" (Voß 2005, S.14f).

### **Literatur:**

- Arnold, R.: *Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit*. Baltmannsweiler 2005.  
Arnold, R./ Lipsmeier, A./ Ott, B.: *Berufspädagogik kompakt*. Berlin 1999.  
Arnold, R./ Pätzold, H.: *Schulpädagogik kompakt*. Berlin 2002.  
Arnold, R. (Hrsg.): *Berufspädagogik für Partnerländer*. Bd.I: Unterrichtswissen. Bd. 2: Organisationswissen. Baden-Baden 1990.  
Arnold, R./ Griese, C. (Hrsg.): *Schulleitung und Schulentwicklung*. Baltmannsweiler 2004.  
Arnold, R./ Milbach B.: *Biografische Erfahrungen und Einfluss auf die professionelle Handlungskompetenz von Lehrerinnen*. Heft 13 der Pädagogischen Materialien der Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern 2003.  
Arnold, R./ Schüßler, I. (Hrsg.): *Methoden des Lebendigen Lernens*. Heft 1 der Pädagogischen Materialien der Universität Kaiserslautern. 3. Auflage. Kaiserslautern 2002.  
Arnold, R./ Schüßler, I. (Hrsg.): *Weitere Methoden des Lebendigen Lernens*. Heft 15 der Pädagogischen Materialien der Technischen Universität Kaiserslautern. Kaiserslautern 2003.  
Baethge, M. u.a.: *Konzeptionelle Grundlagen eines Nationalen Bildungsberichts*. Berlin 2004.  
Müller-Commichau, W.: *Fühlen lernen - oder: Emotionale Kompetenz als Schlüsselqualifikation*. Mainz 2005.  
Reich, K.: *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Neuwied 1996.  
Voß, R.: *Schaut euch an diese Hose, und schaut euch an die Welt! – Die Schule(n) neu erfinden II*. In: ders. (Hrsg.): *LernLust und EigenSinn. Systemisch-konstruktivistische Lernwelten*. Heidelberg 2005, S. 9-20.

### **Zum Autor:**

*Dr. Rolf Arnold, Jg. 1952, ist Professor für Pädagogik an der Universität Kaiserslautern und Leiter des Zentrums für Fernstudien und Universitäre Weiterbildung.*



### **Orientierungstext 3:**

## **Die Systemik des Erwachsenenlernens**

### **Rolf Arnold**

Das Leben Erwachsener folgt augenscheinlich den Bemühungen um Selbststeuerung in Kontexten, in denen Fremdsteuerung wirkt. Biografien zeigen zumeist erst in rückblickender Betrachtung, dass selbst gesteuertes Leben zugleich auch ein Leben im Umgang mit Fremdsteuerung ist. Es realisiert sich stets und unvermeidbar im Rahmen von Optionen, deren Zustandekommen von Kontingenzen abhängig ist, die der einzelne nicht zu beeinflussen, sondern lediglich zu nutzen oder nicht zu nutzen vermag. Sicherlich ist diese Nutzungsmöglichkeit abhängig von Kompetenzen, welche eine individuelle biografische Regulationsfähigkeit konstituieren, worunter

»das Vermögen des Individuums, sein Verhalten und Verhältnis zur Umwelt, die eigene Biografie und das Leben in der Gemeinschaft selbstständig zu gestalten« (Baethge et al. 2003, S. 15)

verstanden wird, doch folgt - aller Hochschätzung des eigenen Biografieentwurfs zum Trotz - Leben stets einer Kompromisslogik: *Es ist Selbstverwirklichung im Rahmen der Gegebenheiten und Begrenzungen kollektiver und individueller Natur*. Dieses »Schicksal« ist zwar die große Fremdsteuerung, an welcher die individuellen Lebensentwürfe verdampfen,<sup>10</sup> doch erzählen wir unser Leben bevorzugt genau in dieser Rhetorik der Selbststeuerung bzw., treffender ausgedrückt, Selbstinszenierung oder, emanzipatorisch gewendet, Selbstverwirklichung - Ausdruck des Individualisierungstraumes, wie ihn historisch wohl am wirkungsvollsten das Bürgertum zu träumen begann. Max Frisch (1971, S. 46) hat den dabei wirkenden Mechanismus auf den Punkt gebracht, indem er feststellte: »Jeder erfindet sich früher oder später eine Geschichte, die er für sein Leben hält.« Mit anderen Worten: Weder das Selbst, das da steuert, noch seine Selbststeuerung sind auffindbar, da sie sich hinter der biografischen Rationalisierung im Bemühen um Kontinuitätssicherung »verstecken«. Als Selbst tritt uns stets ein biografischer Kompromiss entgegen; das Selbst ist die biografische Mischung von Selbststeuerung und optionaler Fremdgesteuertheit, und auch die erwachsenenpädagogisch hochgehaltene »Autonomie« sieht sich allenthalben durch »Heteronomie« begrenzt - innerer wie äußerer (vgl. Arnold 20053) - und ist auch nur vor dem Hintergrund Letzterer denkbar, da alles Begreifen letztlich differenztheoretisches Konzeptualisieren ist, was - nebenbei bemerkt - auch den emanzipatorischen Entwürfen vieles von ihrer logischen Stringenz nimmt.<sup>11</sup>

»Mit Autonomie ist untrennbar die Heteronomie verbunden, und dieses differenztheoretische Denken wird in pädagogischen Diskursen allzu oft eingeebnet und scheint doch immer wieder in ihr auf« (Forneck 2005, S. 1).

Während das biografische Erzählen dem Modus der Selbststeuerung folgt (Motto: »Mein Leben!«), bevorzugt unser soziales Handeln den Modus der Fremdsteuerung (Motto: »Man müsste nur...! Wenn man doch bloß ...!«). Wir reden über Führung, Politik, Lehren usw. so, als sei das, was in diesen Bereichen geschieht, in erster Linie abhängig von dem, was die Verantwortlichen tun bzw. unterlassen. Wer so denkt, kann alle Unbill der Welt den Politikern, alle Probleme der wirtschaftlichen Entwicklung den Wirtschaftsführern und alle Probleme der »heutigen Jugend« den Lehrern zuschreiben. Solche Zuschreibungen sind unterkomplex und unsystemisch, womit jedoch gleichwohl nicht gesagt werden soll, dass jedes Agieren der genannten Gruppen im konkreten Fall beliebig vertretbar sei. Entschei-

---

<sup>10</sup> Wilhelm Schmid (1998, S. 348) spricht vom Tod als der »äußerste(n) Sorge« und stellt fest (ebd., S. 351): »Den Tod als Grenze zu akzeptieren, sich vertraut zu machen mit ihm bedeutet vor allem, frei zu werden für das Leben und es auf diejenige Weise zu leben, die den Tod leicht machen kann. Der Gedanke an den Tod ist in einer reflektierten Lebenskunst gedacht als Ermütigung zum Leben, als Ansporn zum Auskosten der Fülle des Lebens, auch als Erleichterung in schwierigen Momenten des Lebens, in denen das Selbst sich sagen kann, dass alles, was zu schwer erscheint, dereinst zurückgelassen werden kann.«

<sup>11</sup> Sie sind normativ und als solche wichtig und vertretbar, wenn auch kaum »denkbar«: »Gemeint ist damit die Tatsache, dass Freiheit, Autonomie und Gleichheit überhaupt nur pädagogisch gefördert werden können, wenn Unfreiheit und Ungleichheit gesellschaftlich erfahrbar, besser: >beobachtbar< vorliegen« (Arnold u. Schüller 1998, S. 181).

dend sind vielmehr der *Blick auf das Geschehen* und die *systemische Angeschlossenheit* sowie die *relative Offenheit von Intervention*. Wer im Bewusstsein interveniert, er könne komplex-systemische Wechselwirkungskontexte wunschgemäß beeinflussen (und sei es auf der Basis einer noch so detaillierten Machbarkeitsstudie), denkt im Modus der Fremdsteuerung - und hat ein mechanistisches, oft auch narzisstisches, aber letztlich auch anmaßendes und völlig unrealistisches Weltbild, wie u. a. der Blick auf die Wirkungsgeschichte der Reform- oder Entwicklungspolitik zeigt: *Interventionen wirken, sie wirken aber stets anders als geplant*, und es sind Nachsteuerungen nötig sowie Nebenwirkungen zu handhaben, und bisweilen bewirkt man in bester Absicht mittel- oder langfristig eine Verschlimmerung der Lage (vgl. Dörner 1989).

Auf diese Unvermeidbarkeit »eigensinniger« Wirkungsketten hat insbesondere der Sankt-Galler Ansatz der systemischen Managementlehre wiederholt hingewiesen. Unsere häufige Unfähigkeit, mit systemischer Komplexität zielführend umzugehen, wird in diesem Ansatz u. a. darauf zurückgeführt, dass

Wir reden über Führung, Politik, Lehren usw. so, als sei das, was in diesen Bereichen geschieht, in erster Linie abhängig von dem, was die Verantwortlichen tun bzw. unterlassen.

»es vor allem die Unzulänglichkeit der uns zur Verfügung stehenden Sprache (ist), die das größte Hindernis darstellt. Wir haben schlichtweg keine brauchbaren Begriffe, um diese Aspekte der Realität in den Griff zu bekommen. Dennoch wirken sie sich auf die Möglichkeiten sowie die Resultate unseres Handelns aus, und zwar in dem Sinne, dass wir oft

- Dinge zu erreichen versuchen, die unter Berücksichtigung des wahren Systemcharakters sehr schnell als nicht erreichbar erkannt werden,
- Dinge als nicht erreichbar ansehen, die in Wahrheit sehr wohl erreicht werden könnten;
- und dass wir komplexe Systeme auf eine Weise unter Kontrolle zu bringen versuchen, die neue Probleme wuchern lässt wie Pilze nach einem Regen. Es ist wohl kaum übertrieben, wenn man sagt, dass die meisten der uns heute global beschäftigenden Probleme vom Energieproblem über die Rauschgiftsucht bis zur Unlenkbarkeit unserer Wirtschaftssysteme - im Grunde auf die völlig falsche Art zurückzuführen sind, in der wir versuchen, komplexe Systeme unter Kontrolle zu bringen« (Malik 1993, S. 197).

Auch das Leben eines Erwachsenen ist ein Schreiten durch komplexe und eigendynamische Systemkontexte, wie auch seine Identitätsentwicklung als ständige biografische Bemühung angesehen werden kann, innere, wie äußere Systemiken einerseits sowie vergangene, gegenwärtige und zukünftige Systemiken andererseits in seinen Identitätsdarstellungen zu balancieren.

Dies gelingt dem Erwachsenen durch eine andauernde Interpretationsarbeit, indem er seine Deutungs-

und Emotionsmuster nutzt, anpasst und weiterentwickelt oder auch »unpassende« Situationen verlässt oder zumindest - in einer für andere bisweilen kaum entschlüsselbaren Form - uminterpretiert bzw. neu»rahmt« (Reframing). »Erwachsensein« wird somit zu Unrecht als abschließender Begriff angesehen, weshalb die Erwachsenenbildung ja auch immer noch so große Schwierigkeiten hat, den Begriff des Erwachsenen wirklich substanziell zu bestimmen; »Erwachsensein« kennzeichnet vielmehr einen Prozess beständiger systemischer Identitätsarbeit bzw. eines systemischen Deutungslehrens (vgl. Schüßler 2000), es ist somit kein abschließender, sondern ein öffnender Begriff. In diesem Sinne schreibt Klaus Harney (2001, S. 98):

»Erwachsensein« kennzeichnet vielmehr einen Prozess beständiger systemischer Identitätsarbeit, es ist somit kein abschließender, sondern ein öffnender Begriff

»An die Stelle des umfassend reifen Erwachsenen hat sich in der Nachkriegszeit das Bild von der Dauerhaftigkeit des Lernens, der ständigen Wiederholung von Entwicklungsprozessen auf unterschiedlichen Niveaus wie auch von ihrer Ungleichzeitigkeit und Mehrdimensionalität durchgesetzt. Dadurch wurde die Definition von Erwachsenen sein zwar nicht außer Kraft gesetzt, aber sie wurde relativiert. Nicht die Person des Erwachsenen, sondern die Beziehungen, in die er eingespannt ist und in denen er - je nach Relation - einmal als Erwachsener, einmal als Zögling, einmal als Schüler, einmal als klein, ein andermal als groß in den Blick kommt, prägen die Ausgangslage der modernen Erwachsenenbildung wie auch ihrer Erforschung. Die Orientierung an der Person wurde dabei zugunsten der Orientierung an Strukturen, Relationen, Bio-grafien und Lerngelegenheiten abgelöst. [...] Die Norm des lebenslangen Lernens verlangt, dass die den Erwachsenen zugerechnete Finalität ihres Entwicklungsprozesses nur auf Zeit zugestanden wird bzw. ständig rückgängig gemacht werden kann.«

Solche Überlegungen zeigen, dass der Erwachsene in der (post)modernen Gesellschaft nicht mehr typologisch, sondern nur mehr relational bestimmt werden kann. Er unterscheidet sich von jüngeren

oder älteren Menschen nicht allein durch das biologische Alter, Erfahrungs- oder Reifungsunterschiede, sondern auch durch die spezifischen systemischen Kontexte, in denen er typischerweise steht, sowie den Grad, zu welchem ihm diese reflexiv verfügbar sind. Es ist ein Unterschied, ob ich in meinem Leben beständig Situationen auf der Basis eingespurter Deutungs- und Emotionsmuster rekonstruiere oder ob ich weiß, dass ich dieses so mache und mich sogar - leidenschaftslos- dabei beobachten kann. Dieses Beobachten befreit zwar nicht unmittelbar aus den »bewährten« Logiken der eigenen Lebensführung, es nimmt diesen jedoch einiges von ihrer So-und-nicht-anders-Gewissheit. Diese Muster der eigenen Identität differenzieren sich zudem mehr und mehr nach milieuspezifischen, kulturellen, aber auch geschlechtsspezifischen Lebenslaufthemen, sodass vieles dafür spricht, im Folgenden eine systemische Lesart des Erwachsenenbegriffs, den ich einen relationalen nennen möchte, zugrunde zu legen.

### **Die Fremdsteuerung der Selbststeuerung**

Menschliches Leben realisiert sich stets in Gegebenheiten - kollektiver oder individueller Natur -, so wurde gesagt. Diese »Gegebenheiten« können sowohl durch gesamtgesellschaftlich überwölbende Ereignisse, wie z.B. die deutsche Einigung, welche für viele Menschen einem biografischen Super-GAU gleichkam, charakterisiert als auch von individuellen Glücks- oder Unglücksfällen gekennzeichnet sein. Da eröffnen sich einem Hochschulabsolventen berufliche Möglichkeiten, weil er in seiner Firma auf ein unterstützendes Umfeld und einen fördernden Vorgesetzten trifft, einem anderen verschließt sich alles, da er sich in der Erstarrung eines psychodynamisch verkrusteten Kontextes wieder findet, dem er sich schutzlos ausgeliefert sieht; zudem wird sein eigenes Verhalten zunehmend von Mustern bestimmt, mit denen er einst - in längst überwunden geglaubten Lebensphasen- eigenes Ausgeliefertsein gedeutet, gefühlt und verarbeitet hat.

»Selbststeuerung« ist somit biografisch ganz offensichtlich nicht in Reinform, sondern nur als Annäherung zu haben, wobei auch dieses Sich-arrangieren-Können einen wesentlichen Teil der Selbststeuerung darstellt - ein Gedanke, der uns durch die erwachsenenpädagogisch erweiterten Sozialisations-theorien sowie die in diesem Bereich ebenfalls populären Identitätstheorien bestens vertraut ist. So wusste schon Habermas, dass Identität immer Balance zwischen bio-grafischer Einzigartigkeit und Kontinuität einerseits sowie durch den Nötigungsdruck der jeweiligen Rollenkontexte, in denen uns Fremdsteuerung als Rollenerwartung begegnet, andererseits geprägt ist: Der Erwachsene ist somit Ausdruck und »Ergebnis« zweier widerstrebender Systemiken: der der biografischen Kontinuität (»So sein wie kein anderer«) einerseits und der der Hier-und-Jetzt-Kontexte (»So sein wie alle anderen«) andererseits. Weitert man den Blick systemisch und fokussiert nicht allein das Individuum, so kann man hinzufügen: Der Erwachsene ist auch Ausdruck und »Ergebnis« der systemischen Dynamiken und Einsparungen vergangener Gemeinschafts- und Familienstrukturen sowie generationaler Muster, deren Erfahrungen und Prägungen ihm durch die Interaktionsspezifika früher Bindungskontexte sozusagen mit der Muttermilch »gefüttert« wurden; er hält seine Identität nicht allein in einer sozial-individuellen Balance, sondern auch - und hierfür spricht vieles - in der Balance mit generationalen Vorläufersystemen und ihren spezifischen Vorfällen (z. B. »Familiengeheimnissen«), Familienmustern, Interaktionsstilen und sippentypischen Milieuerfahrungen - wie u. a. das Fortwirken des Holocaust in den Identitätsbemühungen nachwachsender jüdischer Generationen zeigt.

In der erwachsenenpädagogischen Diskussion sind lediglich die ersten beiden Systemiken immer wieder daraufhin in den Blick genommen worden, welche Identitätsdarstellungen dem Einzelnen ermöglicht oder verschlossen werden.

Die Geschichte der Erwachsenenbildung, welche mit ihren frühen Wurzeln im Aufklärungsmotiv verankert ist, war dabei stets auch durch das Bemühen geprägt, den Menschen aus Klassen- und Bildungs-schranken zu befreien und ihm Wege zu einer selbst bestimmten Lebensführung zu eröffnen. Dieses Motiv erfährt in der Risikogesellschaft (Beck 1986) eine zusätzliche Dynamik, da die Heteronomie als Nötigung zur Autonomie Gestalt gewinnt. Diese Nötigung treibt seltsame Blüten (Beck et al. 1995; Castells 2003) und stellt auch die unterstützenden Einrichtungen, zu denen neben der Therapie auch die Er-

Wenn es schwieriger wird, mit sich selbst identisch zu bleiben, erhält die Vorstellung von selbst bestimmter Lebensführung eine neue und veränderte Relevanz.

wachsenbildung gehört, vor neue Herausforderungen. Wenn Menschen sich über ständig längere Phasen mit einer multioptionalen biografischen Entscheidungsdichte konfrontiert sehen (selbst dann, wenn es nur noch wenig zu entscheiden gibt oder sie bevorzugt nach eingespurten Mustern entscheiden), wenn sie sich immer wieder vor Möglichkeiten gestellt sehen, Lebensziele neu zu bestimmen und sich neu zu vergewissern und zu arrangieren, ob, wie, in welchem Kontext und mit wem sie den eingeschlagenen Lebensweg fortsetzen wollen, kurz: Wenn es schwieriger wird, mit sich selbst identisch zu bleiben, erhält die Vorstellung von selbst bestimmter Lebensführung eine neue und veränderte Relevanz. Und auch die Vorstellung von »Freiheit« bzw. »Autonomie« erhält eine andere substantielle Tiefe. Sie verweist uns auf die Frage, durch welche Lerngelegenheiten Erwachsene sich über die Referenzpunkte ihrer Lebensführung Gewissheit verschaffen können, um sich nicht in der Optionsvielfalt zu verlieren und die ständige Veränderung mit Selbstverwirklichung zu verwechseln. »Autonomie« stellt sich für den Einzelnen dann auch als die Fähigkeit dar, auf Optionen innerlich begründet verzichten zu können.<sup>12</sup>

### Die Selbststeuerung der Fremdsteuerung

Wenn ich es recht beurteile, liefern uns die systemischen Konzepte, welche auch um die rekonstellierende Kraft des Emotionalen (vgl. Arnold 2005b) sowie vergangener Systemzustände »wissen«, wichtige Anknüpfungspunkte für die Konzipierung selbstreflexiver Lernprozesse Erwachsener. Sie rücken die unhintergehbare Heteronomie der selbst bestimmten Entscheidungen bei individualisierten Lebenslagen (Beck 1986) in den Blick und tragen damit den durch neuere Studien der Hirnforschung ausgelösten Debatten um die Möglichkeit eines freien Willens und um die neurobiologisch prägende Nachhaltigkeit frühester Erfahrungen Rechnung (vgl. Solms u. Turnbull 2004; Kaplan-Solms u. Solms 2003). Menschen konstruieren ihre Wirklichkeiten aus den Sichtweisen, Deutungs- und Emotionsmustern sowie Erfahrungen, aus denen sie bestehen. Und sie vermögen auf Fremdsteuerung nur zu ihren eigenen Bedingungen zu reagieren. Diese Konstruktivität der individuellen Wirklichkeiten kann als *die* zentrale Bedingung des Erwachsenenlernens angesehen werden. Erwachsenenlernen ist als ein Lernen erster Ordnung stets Anschlusslernen; dort, wo es auch die individuellen Konstruktionsweisen selbstreflexiv in den Blick nimmt, wird es zu einem Lernen zweiter Ordnung, d. h. zu einem transformativen Erwachsenenlernen (vgl. Arnold 2005b, S. 236 ff.). Bei diesem handelt es sich um ein Lernen, durch welches nicht allein neues Wissen sowie neue Fähigkeiten und Kompetenzen angeeignet werden, sondern dass gewissermaßen gleichzeitig und vielfach in erster Linie auch die Formen des Lernens und Sichaneignens selbst weiterentwickelt. Behaltenslernen wird dadurch mehr und mehr durch ein signifikantes sowie explizites und selbst gesteuertes Lernen abgelöst und erweitert, für welches ich den Begriff des *Transformationslernens* verwende.

Lernformen Lernbereiche	Behaltenslernen	Transformationslernen
<b>Qualifikationslernen</b>	Anpassung durch Aneignung des Geforderten bzw. Lohnenden	Entwicklung von übergreifenden und schlüsselqualifizierenden Kompetenzen zur Bewältigung komplexer Gestaltungs- und Kooperationsprobleme
<b>Identitätslernen</b>	Aneignung >zweckfreier< Inhalte zur persönlichen Weiterentwicklung bzw. Horizonterweiterung	Entwicklung selbstverändernder bzw. gestaltungsorientierter Fähigkeiten

Abb.: Charakteristika des Erwachsenenlernens

Wenn die konstruktivistische Erwachsenenbildung davon spricht, Erwachsene seien lernfähig, aber unbelehrbar (vgl. Arnold u. Siebert 2003), dann bezieht sie sich auf die didaktische Ausprägung dieser unvermeidbaren Rahmung, innerhalb derer das als Selbstbewegung möglich ist, was möglich ist.

<sup>12</sup> Wenn ich mich recht erinnere, hat Wilhelm Mader, dem ich viele Anregungen verdanke, diesen Gedanken im Rahmen seiner Abschiedsvorlesung an der Universität Bremen so artikuliert.

Erwachsene lernen zwar in Lehr-Lern-Veranstaltungen, doch folgt dieses Lernen einer eigenen, biografisch-systemischen Logik. Man kann sie zwar »belehren«, doch folgt ihre Aneignungsbewegung ihren eigenen bzw. »eigensinnigen« Mustern in Kognition und Emotion. Lernen ist deshalb stets ein durch Differenz und Vielfalt gekennzeichnete Weg, der sich nicht in erster Linie an externen Standards orientiert (oder gar zu orientieren vermag), sondern immer schon bloß dann stattfindet, wenn Individuen das aufgreifen und sich aneignen, was ihnen für ihre Lebenspraxis bedeutsam erscheint, oder eben (mit zumeist guten eigenen Gründen) nicht aufgreifen und sich nicht aneignen. In dem Gutachten *Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt*, welches die *Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft* - inspiriert von Dieter Lenzen - vorgelegt hat, wird deshalb dem Bild eines »linearen, einseitig vom Lehrer ausgehenden« (VbW 2003, S. 88) Lehr-Lern-Prozesses eine deutliche Absage erteilt und festgestellt (ebd.):

»Diese Grundkonstellation ist heute wirklichkeitsfremd und vor allen Dingen lernpsychologisch überholt. In den Kognitionswissenschaften wird Unterricht heute nicht mehr als eine ausschließliche Aktivität des Lehrers, sondern des Lernenden begriffen. Der Lernende benötigt eine komplexe, differenzierte >Lernumgebung<, die ihn zum Lernen herausfordert. Diese komplexe >Irritation< führt zu einer kognitiven Ausdifferenzierung des Gehirns. Es kommt also darauf an, eine Lernumwelt so zu gestalten, dass sie zum Lernen veranlasst.

Dies bedeutet, dass der Lehrer sich von dem Bild verabschieden muss, eine Wahrheit zu verwalten und zu vermitteln. Seine Aufgabe hat neben der pädagogisch-erzieherischen Komponente durchaus Ähnlichkeit mit der eines (Wissens-)Ingenieurs. Er konstruiert mit seinem Unterricht eine Lernumwelt. [...] Für den Vollzug des Unterrichts bedeutet dies, dass er sowohl >direktiv<, z. B. bei der Mitteilung und Erläuterung von Sachverhalten im klassischen Sinne, als auch >situiert< im Sinne der Schaffung von realitätsnahen Lernanlässen sein muss.«

Der Shift vom Behaltens- zum Transformationslernen ist nun ebenso ein Shift zum reflexiven Lernen wie der vom Qualifikations- zum Identitätslernen. »Reflexiv« sind Identitäts- und Transformationslernen insofern, als sich die Subjekte in entsprechenden Lernprozessen nicht »etwas« aneignen, sondern auch die Modi ihrer Aneignung bzw. ihrer (berufs)biografischen Praxis selbst transformieren. Wer transformativ zu lernen vermag, der - so könnte man sagen - »behält« auch anders bzw. anderes. Ähnliches gilt im Fall des Identitätslernens: Wer gelernt hat, seine eigene Identitätsentwicklung beständig zu reflektieren, um das Fremde im Eigenen zu ertasten und die individuelle biografische Logik zu erspüren, der >qualifiziert< sich auch anders bzw. mit einer anderen Motivation und Bereitschaft. In beiden Fällen »profitiert« das Subjekt unübersehbar selbst von dieser Stärkung der Selbststeuerungs- und Selbstreflexionspotenziale. Es bewegt sich zwar weiterhin durch Anforderungskontexte sowie Beziehungen, in denen man sich projektiven Zuschreibungen, aber auch der Aktivierung eigener Programmierungen ausgesetzt sieht, doch vermag es sich von alledem inhaltlich zu distanzieren, um auf diese Prozesse und ihre zugrunde liegenden Muster zu achten. Dadurch werden Ich-Kräfte entwickelt und gestärkt, die das Subjekt mehr und mehr auch in die Lage versetzen, Kommunikation und Beziehung von eigenen Programmierungen frei zu halten und sich dort inhaltlich nicht einzubringen, wo unübersehbar die anderen Ebenen der Kommunikation die Interaktion bestimmen.

### **Ein systemischer Blick auf das Geschehen**

Ein solcher »Blick auf das Geschehen« der Erwachsenenbildung - das äußere wie das innere - fokussiert den Prozess, in welchem Erwachsene ihre Kompetenzen entwickeln und ihre Selbstreflexivität stärken. Indem wir das Geschehen in dieser Weise beobachten, konstruieren wir die Erwachsenenbildung als ein systemisches Geschehen, welches seiner eigenen Logik folgt, und lösen uns mehr und mehr von Vermittlungssillusionen sowie Lehr-Lern-Kurzschlüssen und Bildungsvorstellungen - Annahmen, die nur das in den Blick treten ließen, was solche erwachsenenpädagogischen Leitkonzepte vorsahen. Die Entschiedenheit, aber Unmöglichkeit linear-mechanistischer Fremdsteuerung (Motto: »Gelernt wird, was gelehrt wird!«) wird dabei zunehmend abgelöst durch systemisch-ganzheitliche Konzepte einer bio-grafiebasierten und lebensweltintegrierten Selbststeuerung (Motto: »Kompetenzen entwickeln sich durch subjektive Aneignung in Erfahrungskontexten!«), in denen die Logik gesehen und aufgewertet wird, welche ohnehin »am Wirken« ist, obgleich diese von den vorherrschenden erwachsenendidaktischen Konzepten übersehen oder zu überwinden versucht wird: Dies ist die Logik

der selbst gesteuerten Aneignung durch selbstreferenziell operierende, autopoietisch geschlossene kognitiv-emotionale Systemiken, deren Erfolge nicht »erzeugt«, sondern lediglich »ermöglicht« werden können (vgl. Arnold 2001; Arnold u. Schüßler 2003).

Diese Überlegungen verdeutlichen, dass die Systemik des Erwachsenenlernens uns zunächst auf die Begriffsebene und damit auf die Frage nach der Rolle des erwachsenenpädagogischen Beobachters und seine - somit unsere - Begriffe zurückführt. Denn es sind diese Begriffe und die in ihnen angebahnten Leitdifferenzen, die uns das zeigen, was sich unseren Blicken offenbart. Und es sind *erwachsene* Forscherinnen und Forscher, die bislang solche Blicke »riskierten«, das anwendend, fortschreibend und modifizierend, was sie zu sehen gelernt haben, aber auch ihren eigenen impliziten Konstrukten des Erwachsenen verpflichtet bleibend. Sicherlich kann man nicht aus solchen Kontinuitäten aussteigen und die erwachsenenpädagogische Welt gar einteilen in solche Theorien, deren Vertreter konzeptionell »blind«, und solche, deren Vertreter »reflexiv« zu konzeptualisieren in der Lage sind. Das Einzige, das eine Theorie des Erwachsenen(seins) weiterzuführen vermag, ist eine schlichte Anerkennung der Tatsache der selbstreflexiven Struktur unseres Denkens - auch des wissenschaftlichen Denkens! -, deren Ergebnis ein Staunen über die Begriffskonstituiertheit unserer Gegenstände des Denkens sowie ein Bemühen um eine beständige Neuerfindung des Erwachsenen und seiner Bildung sein kann. Dabei gilt, was Werner Heisenberg sagte:

»Wir müssen uns daran erinnern, dass das, was wir beobachten, nicht die Natur selbst ist, sondern Natur, die unserer Art der Fragestellung ausgesetzt ist« (zit. nach von Mutius 2004, S. 77).

Diese Neuerfindung der Erwachsenenbildung ist nun keineswegs eine beliebige Denkbewegung. Sie folgt vielmehr systemisch-konstruktivistischen Grundeinsichten und ist ein mutiger Schritt in die paradoxalen Strukturen unseres Denkens, Fühlens und Handelns, wodurch wir unsere Vorstellungen von Erwachsensein, Erwachsenenlernen, Erwachsenenidentität mit Plausibilität und Gewissheit auszustatten vermögen. Es sind diese Plausibilität und Gewissheit, die uns das erkennen lassen, was wir sehen bzw. was wir »unserer Art der Fragestellung« aussetzen, aber auch das verstellen, was wir nicht zu sehen vermögen. Ebenso führt uns diese ganzheitliche Logik der Konstruktion unserer Wirklichkeit auch auf neue und vielversprechende oder nahe liegende, aber abwegige Pfade des Konzeptualisierens, Wahrnehmens, selektiven Wahrnehmens, Übersehens usw. So »gibt« es z. B. die »Universalisierung des Erwachsenenlernens« deshalb, weil Jochen Kade (1989) sie als solche fokussiert hat, ebenso wie es die tietgenssche »Suchbewegung« wohl deshalb gibt, weil Tietgens sich von Alexander von Mitscherlich entsprechend anregen ließ und dessen Begriff in die Erwachsenenbildung transferierte. Ähnlich akzentuieren die Foucault-Rezeptionen in der Pädagogik (vgl. Witte 2005) und der Erwachsenenpädagogik (vgl. Forneck u. Wrana 2005, S. 96 ff.) bestimmte Aspekte zulasten anderer. Und es wäre - gerade im Hinblick auf die »Suchbewegung« von Mitscherlich - angezeigt, die vielfach ins Gespräch gebrachte Innen-Außen-Differenz anders zu akzentuieren mit dem Ziel, so zu einem Begriff des inneren und äußeren Erwachsenseins zu gelangen, der auch der Tatsache Rechnung trägt, dass

»die Bildung der Affektäußerungen im Sinne einer Selbstformung des Verhaltens - zuerst in Identifikation und schließlich in einer ungehinderten Selbsterfahrung - ein zweiter unerlässlicher Bildungsweg (ist), den wir zurücklegen müssen« (Mitscherlich 1996, S. 27).

Die Erwachsenenpädagogik ist erst noch auf dem Weg, sich auch zu einer Beobachtertheorie ihrer selbst zu entwickeln, mit deren Hilfe wir dann zu einer reflexiven Deutung der Bedeutsamkeitskriterien unterschiedlicher Entwürfe und Perspektiven gelangen könnten.

Nun kann man sicherlich nicht alle denkbaren Fokussierungen in einem alles berücksichtigenden Fokus zusammenführen, und sicherlich gilt auch der Grundsatz »Man kann nicht nicht fokussieren«, doch gilt es zu beobachten, wie die unterschiedlichen Fokussierungen die Erwachsenenpädagogik in Auseinandersetzungen verwickeln, so als wüsste der eine mehr als der andere. Die Erwachsenenpädagogik ist

erst noch auf dem Weg, sich auch zu einer Beobachtertheorie ihrer selbst zu entwickeln, mit deren Hilfe wir dann nicht zu einer »endgültigen« Fokussierung (die alle anderen »überzeugt«), wohl aber zu

einer reflexiven Deutung der Bedeutsamkeitskriterien unterschiedlicher Entwürfe und Perspektiven sowie der durch diese ausgelösten Debatten gelangen könnten. Ein solches Denken ist systemisch. Es ist ein Denken, welches nicht auf Einheit, sondern auf Vielheit hin ausgerichtet ist und sich der eigenen Rückgebundenheit an - auch - kontingente Entwürfe bewusst ist. Nicht mehr Universalität wird »hergestellt« (z. B. durch die implizite Selektivität der Erhebungsinstrumente), sondern die jeweilige Vielfalt zum Sprechen gebracht. Einem solchen Denken liegt auch ein verändertes Verständnis von Wissenschaft und Wissenschaftlichkeit zugrunde. Bei dieser handelt es sich - systemisch gesehen - um eine Beobachtungsform, welche die Konstruktivität, Eigendynamik und Unterschiedlichkeit von Wirklichkeiten erkennt und in der zurückhaltenden und epistemologisch bescheidenen Art des eigenen Tastens berücksichtigt. Systemisch-konstruktivistisches Forschen ist deshalb auch nicht durch entschiedene Ergebnisberechnungen sowie Versuche, das bisherige Wissen abzulösen oder zu erweitern, gekennzeichnet. Vielmehr erscheinen ihm viele der vorliegenden Detaillierungen auch unwichtig und unergiebig.

### **Die systemische Angeschlossenheit**

Systemisches Handeln ist ein Handeln aus zwei Wurzeln heraus: Zum einen ist es die bereits beschriebene epistemologische Bescheidenheit bzw. das Wissen um die unspektakuläre Konstruktivität der eigenen Gewissheit - gemäß dem Motto: »Wir wissen nicht, was wir erkennen, aber wir können wissen, wie wir erkennen« (Arnold u. Siebert 2003, S. 129); zum anderen ist es die Fähigkeit, die funktionale Bedeutung gewachsener Weltansichten zu erkennen und zu würdigen. Wandel und Veränderungen können - und dies ist eine ursystemische Grundmaxime - allein in einem Prozess entstehen, der Notwendiges belässt, aber Mögliches stört, um Angebote eines neuen Denkens und Handelns in den Erfahrungsraum des Subjektes zu rücken. Der Systemiker Fritz B. Simon schreibt dazu (2002, S. 80):

»Da es zwischen der Umwelt und einem selbstbezüglichen System keine instruktive Interaktion geben kann, liefern Maturana und Varela ein anderes Erklärungsmodell für die Prozesse der Erkenntnis. Die Veränderungen in der Umwelt des lebenden Systems wirken als >Perturbation< für das System. Am besten lässt sich dieser Begriff wahrscheinlich durch >Beunruhigung< oder auch durch >Störung< übersetzen, weil damit am ehesten der zwiespältige Charakter solch einer Anpassungsforderung an das System erfasst wird. Es gerät in eine Krise und verlässt den Ruhezustand. Jede derartige Krise ist ambivalent, sie kann negativ wie auch positiv bewertet werden. Alte Strukturen, Verhaltensmuster und Problemlösungsstrategien verlieren ihre Nützlichkeit, was zunächst nur negativ erscheint. Es sind Störungen von Ruhe und Ordnung. Doch ergibt sich aus solchen Störungen auch die Notwendigkeit zur Weiterentwicklung, neue Strukturen und Verhaltensmuster werden nötig und möglich. Ein System, das in eine Krise gerät, muss sich verändern, wenn es überleben will. Ohne Krisen und Perturbationen, ohne Störungen von Ruhe und Ordnung gibt es keine Entwicklung. Sie sind aber stets Störung und Anregung, Chance und Gefahr, da das Ergebnis solch einer Entwicklung positiv wie negativ sein kann.«

Solche Überlegungen sind in der Erwachsenenpädagogik vereinzelt aufgegriffen (vgl. Arnold u. Siebert 2003), in ihrer Radikalität bezüglich der Unmöglichkeit von Intervention(en) noch nicht wirklich durchdekliniert worden. Fragt man nach den Konsequenzen, welche sich in einem thematischen, nicht therapeutischen Kontext aus dem systemischen Blick auf das Erwachsenenlernen ziehen lassen, so lassen sich - mehr hypothetisch als bereits empiriebasiert - abschließend folgende Perspektiven nennen:

- Erwachsenenlernen ist zumeist ein Lernen in thematischen Kontexten. Die Systemik des Erwachsenenlernens tritt deshalb an den Rändern der Thematiken, d. h. in ihrer Einwurzelung in Sichtweisen, ihrer Infragestellungsdynamik bezüglich des »Erarbeiteten« sowie in der - bevorzugten - »Art« der Wissenskonstruktion sowie der Visualisierung von Zusammenhängen, zutage. »Widerstand« ist zumeist überhaupt nicht auf inhaltliche Ablehnung, sondern auf Zurückweisung der biografischen Zumutung von Neuorientierung und Kompetenzdementierung zurückzuführen.

- Erwachsenenlernen ist auch Identitäts- und Transformationslernen. Ein solches Lernen nutzt die Erfahrungsschiene, da Kompetenzen und Identitäten, die über Erfahrung »gewachsen« sind, auch lediglich über Erfahrung erweitert, transformiert oder neu entwickelt werden können. Aus diesem Grund gewinnt in der neueren Erwachsenenbildung die Methode des Erwachsenenlernens eine grundlegende Bedeutung, was bereits nahelegen könnte, von einer Methodenorientierung der Erwachsenenbildung zu sprechen. >Methoden< sind nämlich nicht ausschließlich »Wege zum Ziel«, sie sind vielmehr auch Erfahrungsräume, d. h., durch die Wahl der Methode legt der Erwachsenenpädagoge bzw. die Erwachsenenpädagogin zugleich fest, welchen Selbsterschließungs- und Aktivitätsanteil den Lernenden zugetraut, aber auch zugemutet wird. Indem sich die Inhaltsvermittlungsaktivitäten (die zumeist lediglich einer didaktisch leicht gelifteten Distribuierung dienen) mehr und mehr auch durch E-Learning und andere das Selbstlernen prinzipiell ermöglichende Maßnahmen »regeln« lassen, erweitern sich die Spielräume für eine methodische Inszenierung der Erwachsenenbildung im Sinne eines Erfahrungs- und Selbststeuererlebens.
- Schließlich verdeutlicht der Blick auf die Systemik des Erwachsenenlernens auch, dass Dozentinnen und Dozenten ihre Rolle sowie die inneren Anteile, die in dieser zum Ausdruck kommen, sehen und didaktisch reflektieren lernen müssen. Wer sich bevorzugt auf inhaltliche Expertise zurückzieht (völlig unberührt von der lernpsychologischen Einsicht, dass Inhalte sich nicht »vermitteln« lassen), der wird in seinem didaktischen Handeln vorrangig durch andere als professionelle Maßstäbe bestimmt. Man muss seinen pädagogischen Narzissmus (»Ich nutze Kurse auch als Bühne für meine Identitätsinszenierung!«) zu zähmen lernen, um den Systemiken des Erwachsenenlernens methodisch wirklich den Raum gewähren zu können, den Erwachsene - nach allem, was wir wissen - für eine nachhaltige Kompetenzentwicklung, welche immer auch auf Identitäts- und Transformationslernen aufruht, wirksam nutzen können.

## Literatur

- Arnold, R. (2001): Ermöglichungsdidaktik. In: R. Arnold et al. (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 84-85.
- Arnold, R. (2005): Autonomie und Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 55 (i): 37-46.
- Arnold, R. (2005b): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler (Schneider).
- Arnold, R. u. I. Schüßler (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft).
- Arnold, R. u. I. Schüßler (Hrsg.) (2003): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler (Schneider).
- Arnold R. u. H. Siebert (2003): Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Hohengehren (Schneider).
- Baethge, M. et al. (2003): Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht: Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Bonn (Bundesministerium für Bildung und Forschung).
- Beck, K. (1986): Die Risikogesellschaft. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Beck, U. et al. (1995): Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München (C. H. Beck).
- Castells, M. (2003): Die Macht der Identität. Das Informationszeitalter II. Weinheim/Basel (Leske & Budrich).
- Dörner, D. (1989): Die Logik des Misslingens. Reinebek (Rowohlt).
- Forneck, H. J. (2005): Editorial. Autonomie und Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für Volksbildung* 55 (i): 1-4.
- Forneck, H. J. u. D. Wrana (2005): Ein parzelliertes Feld. Eine Einführung in die Erwachsenenbildung. Bielefeld (Berteismann).
- Frisch (1971): Mein Name sei Gantenbein. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Harney, K. (2001): Stichwort »Erwachsener«. In: R. Arnold, S. Nolda u. F. Nuissl (Hrsg.): Wörterbuch Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt), S. 98 f.
- Kade, J. (1989): Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung. *Zeitschrift für Pädagogik* 35 (6): 789-808.
- Kaplan-Solms, K. u. M. Sohns (2003): Neuro-Psychoanalyse. Eine Einführung mit Fallstudien. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Malik, F. (1993): Systemisches Management, Evolution, Selbstorganisation. Grundprobleme, Funktionsmechanismen und Lösungsansätze für komplexe Systeme. Bern u. a. (Paul Haupt).
- Mitscherlich, A. (1996): Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie. München (Piper).
- Mutius, B. von (Hrsg.) (2004): Die andere Intelligenz. Wie wir morgen denken werden. Stuttgart (Klett-Cotta).
- Schmid, W. (1998): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung. Frankfurt a. M. (Suhrkamp).
- Schüßler, I. (2000): Deutungslernen. Erwachsenenbildung im Modus der Deutung. Eine explorative Studie zum Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren).



- Simon, F. B. (2002): *Meine Psychose, mein Fahrrad und ich. Zur Selbstorganisation der Verrücktheit*. Heidelberg (Carl-Auer), 10. Aufl. 2004.
- Solms, M. u. O. Turnbull (2004): *Das Gehirn und die innere Welt. Neurowissenschaften und Psychoanalyse*. Düsseldorf/Zürich (Patmos).
- Tietgens, H. (1986): *Erwachsenenbildung Suchbewegung. Annäherung an eine Wissenschaft von der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn (Klinkhardt).
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2003): *Bildung neu denken! Das Zukunftsprojekt*. Opladen (Leske & Budrich).
- Witte, E. (2005): Michel Foucault im aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskurs. Sammelrezension. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8 (2): 326-331
- (Arnold, Rolf: Die Systemik des Erwachsenenlernens. In: Rolf Balgo /Holger Lindemann: *Theorie und Praxis systemischer Pädagogik*. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Systemische Pädagogik. Heidelberg 2006 (Auer), S. 177 – 192, bearbeitet RS)