

## **Psychosoziale Kompetenzen aufbauen und entwickeln: Vom Nutzen der Krise – zum Umgang mit Ungewissheiten im Lehrberuf**

4. Sommerakademie: 01.- 03. 08. 2011

Amt für Lehrerbildung Hessen, Reinhardswaldschule Fulda/Kassel

Heinrich Dauber

### **Ungewissheitstoleranz als neue ‚Schattenkompetenz‘- brauchen wir ein ‚Recht auf Inkompetenz‘?**

„Wenn etwas feststeht, dann dies, dass die Zukunft dieses Projektes unsicher geworden ist.“  
(Heiner Geisler am Ende des Schlichtungsverfahrens Stuttgart 21 am 29.09.2011.)

Die letzten Jahre meiner beruflichen Laufbahn habe ich mich, wahrscheinlich wie wir alle auf dieser Tagung, nolens volens mit der Überprüfung und Feststellung von Kompetenzen für den Lehrberuf beschäftigt. Dabei wuchs mein Unbehagen ständig.

Heute will ich versuchen eine Brücke zurückzuschlagen zu den Anfängen meiner beruflichen Arbeit an der Universität Kassel, den Diskussionen über die ‚Grenzen des Wachstums‘ (Club of Rome).

Ich werde Ihnen also im ersten Teil einige historische Texte vorstellen und im zweiten Teil versuchen, Anschlusspunkte an die gegenwärtige wissenschaftliche Diskussion zum Thema Umgang mit Ungewissheiten zu bezeichnen.

Die Fragen, die mich zu den folgenden Überlegungen geführt haben, lauten:

Wie können wir uns in einer Welt voller Ungewissheiten persönlich und professionell zurechtfinden? Brauchen wir für den Umgang mit äußeren und inneren Ungewissheiten neue Kompetenzen, insbesondere ‚Ungewissheitstoleranz‘? Wer entscheidet darüber, ob wir ‚kompetent‘ oder ‚inkompetent‘ sind? Können wir uns diesen von Experten und Bürokraten verordneten neuen Kompetenzen entziehen? Brauchen wir gar ein ‚Recht auf Inkompetenz‘?

Je mehr ich über diese Fragen nachdachte und in der neueren sozialwissenschaftlichen Literatur nach Orientierung suchte, desto deutlicher wurde mir, wie zutiefst zweideutig und widersprüchlich beide Begriffe, der der Kompetenz wie der der Ungewissheitstoleranz, selbst sind. Sie können aus einer Haltung des Sich-Verlierens in unseren Emotionen und Vorstellungen, des resignativen Sich-fügens oder aus einer Haltung der wachen offenen Präsenz für das, was sich in der äußeren und unserer inneren Welt abspielt, gestellt werden.

### **Einstimmung**

Lassen Sie mich zur Einstimmung mit einer alten Geschichte beginnen, die vermutlich viele von Ihnen kennen. Einige Quellen sagen, sie stamme aus China, andere aus Russland. Meine Version geht so:

#### *Die Geschichte vom Pferd.*

Ein Bauer, dessen Frau gestorben war, hatte nur einen Sohn, der ihn in seinen alten Tagen versorgen sollte und ein Pferd, einen schönen Hengst, mit dem er seine Feldarbeit verrichtete. Die Leute in seinem Dorf sagten: ‚Er hat es gut. Was für ein Glück er hat mit seinem Sohn und seinem Pferd‘. Wenn der Bauer das hörte, sagte er: ‚Vielleicht‘.

Eines Nachts brach sein Hengst aus der Koppel aus und verschwand. Die Leute im Dorf sagten: ‚Jetzt kann er seine Felder nicht mehr bestellen. Was für ein Unglück.‘ Der alte Bauer sagte: ‚Vielleicht‘.

Nach ein paar Tagen kehrte der Hengst mit einer kleinen Herde Stuten zurück. Die Leute im Dorf sagten: ‚Jetzt hat er eine ganze Herde. Was für ein Glück‘. Der alte Bauer sagte: ‚Vielleicht‘.

Dann beschloss sein Sohn, den Hengst zu reiten. Der aber warf ihn ab und er brach sich das Bein. Die Leute im Dorf sagten: ‚Was für ein Unglück‘. Der alte Bauer sagte nur: ‚Vielleicht‘.

Am nächsten Tag kamen die Soldaten des Herrschers in das Dorf und nahmen alle jungen Männer mit in den Krieg. Nur der Sohn des Bauern blieb zurück, da er weder laufen noch reiten konnte. Die Leute im Dorf sagten: ‚Was für ein Glück‘. Der alte Bauer sagte: ‚Vielleicht‘.

Und wenn wir den alten Bauern fragen: ‚Hat diese Geschichte einen tieferen Sinn?‘, sagt er: ...

Wie schnell verfangen wir uns bei dem, was uns äußerlich zustößt, in unseren inneren Bewertungen, unseren Befürchtungen und Hoffnungen. Ist es ein Glück oder ein Unglück? Wie sehr sind wir dabei abhängig von den Reaktionen unserer Mitmenschen? Wie schwierig ist es, unsere Wahrnehmungen im alltäglichen Stress für den Einbruch des Unerwarteten offenzuhalten und uns nicht auf das zu fixieren, was wir glauben, unbedingt erreichen oder auch vermeiden zu müssen. Ich wähle ein Beispiel aus der pädagogischen Praxis.

### **Praxisbeispiel:**

Kurzdokumentation Beratung eines ehemaligen Studenten, jetzt im Referendariat.

Erstes Anschreiben von M.B. an H.D. nach kurzem Telefonat und seiner Bitte um einen Gesprächstermin; zur Vorbereitung bitte ich ihn um eine kurze schriftliche Darstellung der Situation

Ich berichte dir nun vom heutigen Tag, 5. Schulstunde in dieser Gruppe, da ich heute ein Schlüsselerlebnis hatte, was mich dazu bewogen hat, dich zu kontaktieren.

Die Stunde geht freundlich los. Es kleben neue Poster an den Wänden, über die ich mit der Klasse spreche. Ich scherze ein bisschen mit der Klasse rum, weise aber darauf hin, dass heute mündliche Noten besprochen werden.

Ich bespreche die Noten vor der Tür, die Tür ist dabei offen und ein Tisch, sowie zwei Stühle, stehen im Flur. So habe ich die Klasse im Blick, was bei der Gruppe erforderlich ist. Die gesamte Notenbesprechung verläuft bis 3 Minuten vor Schluss der Stunde gut. Dann fliegt etwas in Richtung Türrahmen, genau da, wo ich gerade mit der letzten Schülerin sitze und zerspringt in 1000 Teile. Die Stunde war vorbei.

Nun das, was sich in meinem Kopf auf mehreren Ebenen abspielt:

Erste Ebene: Das Geschoss kam von B., denn: er war mit seiner Note unzufrieden (eine 5), obwohl ich ihm ausführlich erläutert und gezeigt habe, warum seine Leistung so schlecht ist, er hat oft gestört.

Zweite Ebene: Ich bin nicht streng genug als Lehrer und hätte B. schon längst in die Schranken weisen müssen. Ich kann mich nicht durchsetzen und bin zu locker als Lehrer.

Dritte Ebene: die professionelle Ebene. B. sieht das ganze wie ein Spiel mit dem Titel „mal sehen, wie weit wir bei Hr. B. gehen können – lasst uns mal die Grenzen austesten“. Es hat nichts mit mir als Person direkt zu tun, sondern mit meiner Rolle als Lehrer. Die Klasse will keine Verantwortung übernehmen, so wie ich es will. Die Klasse will, dass es beim lustigen Spiel und einem bequemen Unterricht bleibt, in dem man „chillen“ kann.

### **Beratungsgespräch M. B. 16. Mai, 10.30-12.30h**

M. beginnt unmittelbar mit der Schilderung einer Situation, in der er als 12jähriger mit einem Freund auf dem Zissel in Kassel von einem anderen Jungen bedroht wurde, der von ihnen verlangte, Geld herauszugeben, was sie sich weigerten. Zwei Stunden später tauchte dieser Junge mit einer Gruppe von ‚Freunden‘ wieder auf, umzingelte sie und nahm ihnen gewaltsam ab, was sie hatten.

Das mit dieser Situation verbundene Grundgefühl (‚Ich bin Opfer, ich kann mich nicht wehren, ich kann nichts tun...‘) taucht in Situationen von Lärm und latenter Aggressivität im Klassenzimmer wieder auf.

Gefühle von Bedrohtsein, Ohnmacht, Gefühl von den Schülern nicht akzeptiert zu werden.

‚Ich fühle mich dann wie im freien Fall‘. Während er erzählt, drückt er sich immer wieder mit beiden Händen auf das Brustbein.

Ich schlage vor, diesem Impuls, ohne ihn zu interpretieren, weiter zu folgen. Die Hände wandern zum Bauch. Er atmet aus, entspannt sich und folgt dem nächsten Impuls, aufzustehen und durch den Raum zu gehen. Dabei beruhigt er sich und sagt: ‚Im Klassenzimmer gehe ich auch auf und ab, *fühle mich nicht mehr kontrolliert* – bin nicht mehr perfekt-professionell. Wenn ich mich bewegen kann, werde ich ruhiger‘.

Wir sprechen kurz über die Doppelbedeutung von *fühle mich nicht mehr kontrolliert* im Sinne von ‚habe mich nicht mehr unter Kontrolle‘ und ‚werde von außen kontrolliert‘.

Spontan kommt, was M. eine ‚erste Ergänzung‘ nennt:

In der Familie hieß die Botschaft immer ‚sei perfekt!‘, ‚mach’s Deinen Eltern recht‘. Ich weiß seit langem, dass ich einmal zu Hause ausziehen muss und freue mich schon, wenn ich endlich hinter mir die Tür meiner eigenen Wohnung zumachen kann. ‚*Ich bin dabei, wenn ich dann mal ausziehe, erwachsen zu werden*‘.

Meine Botschaft, die auch anzukommen scheint, lautet ganz schlicht: Du bist ganz o.k. Es geht (nur) darum, sich bewusst zu machen, an welcher Stelle Deines Wegs Du gerade bist und wie Du ‚dabei bist‘, Dich zu verändern.

Spontan eine ‚zweite biografische Ergänzung‘:

Vor dem Studium machte ich ein Praktikum in der Industrie und absolvierte einen ‚Antreibertest‘. Das Ergebnis hieß: ‚Sei perfekt, mach’s allen recht, beei Dich‘. Das war auch immer die Botschaft meines Vaters.

Während M. darüber spricht, rutschen seine Hände noch weiter nach unten und landen als Druckpunkt bei seiner Männlichkeit.

Dabei taucht als ‚*dritte Ergänzung*‘ die Frage auf: Wie stark bin ich wirklich im Vergleich zu meinem Vater? Ich habe nie gegen ihn rebelliert. Gönne ich denn meinen Schülern gar nicht, aufmüpfig zu sein? Erlaube ich ihnen nicht, was ich mir selbst nie erlaubt habe?

In diesem Zusammenhang zählt er weitere ‚imperativische Vorstellungsketten‘ auf: Wenn die Klasse über Tische und Bänke geht, kriegen die Kollegen das mit ... und werden denken, der B. ist vielleicht doch nicht der Richtige, um nach dem Examen in unserem Kollegium zu bleiben... und vielleicht bin ich überhaupt nicht geeignet zu diesem Beruf...

„Ich habe immer einen Hund in der Ecke, der bellt: *Sei perfekt, mach's allen recht, beeil Dich.*“

„Wo ist der Hund jetzt?“ „Jetzt gibt es keinen Hund in der Ecke. Jetzt, hier fühle ich mich erwachsen. *Ich bin gut genug*‘. Wir sprechen darüber, was es heißt ‚to be a *good enough teacher*‘.

#### **M.B.** (4 Stunden nach dem Gespräch)

Ich danke Dir noch einmal ganz herzlich für Deine Unterstützung auf meinem Weg hin zu einem Lehrer, der gern lernen möchte, die Schüler so anzunehmen wie sie sind und sich selbst so anzunehmen (und zu erkennen) wie er ist.

Hier meine Notizen, was ich von heute Vormittag mitgenommen habe:

- Du bist genau auf dem richtigen Weg: du bist gut genug als Lehrer, als Referendar, als Mensch... du bist gut genug und musst nicht perfekt sein.

- Du befindest dich im ständigen Lernprozess und bist dabei, dir innere Konflikte bewusst zu machen, um heraus zu finden, wie dich diese im Alltag hindern und warum sie dies tun, kurz inne halten, um sich dann selbst zu vergewissern: halt, das hier ist nicht die „alte“ Situation von früher, du bist hier nicht das Kind von damals. Im Jetzt und Hier bist du der Lehrer und vor dir sitzen die Schülerinnen und Schüler. Du musst damals und heute trennen. Was dich blockiert, entsteht in dir. Es ist eine Schnittmenge vom damalig erlebten und den Emotionen, die jetzt gerade in der Situation hochkommen in dir: *Ich habe Gefühle (negative Emotionen, Kontrollverlustangst), aber ich bin das nicht in der gegenwärtigen Situation.*

- Ich habe mich gut entwickelt seit der Uni und bin reflektiert. Ich kann meine innerlichen Konflikte, deren Ursprung und die heutigen Wirkungszusammenhänge erkennen und offen darüber sprechen. Ich weiß, ich bin nicht allein in schwierigen Situationen.

- Ich erkenne die Kettenreaktionen, die sich in meinem Kopf abspielen, wenn ich die Angst spüre, die Kontrolle zu verlieren: die Klasse „geht über Tische und Bänke“, die haben keinen Respekt vor dir, das spricht sich rum im Kollegium, sogar bis zum Schulleiter und dann kommt raus, dass ich für diesen Beruf ungeeignet bin und nichts taue...

- Ich möchte in Zukunft gern lernen, *Ungewissheit* zu ertragen, um nicht zu viel Energie mit Gedanken über einen möglichen Kontrollverlust (im Unterricht) zu verschwenden. Es ist wichtig, sich auf den Unterricht vorzubereiten; dennoch weiß man nie, wie der Unterricht sein wird. Daher möchte ich gern lernen, im Moment der Situation auszuharren, dann ein-, zweimal tief auszuatmen, um die Situation mit den Schülern so anzunehmen wie sie ist und dann: mich so anzunehmen, wie ich bin – mal weniger professionell, mal mehr. Ich bin auch nur ein Mensch, so wie meine Schüler.

Das Beispiel zeigt:

M. verfügt über die Kompetenz, sich in dialogischer Selbstreflexion seiner eigenen Wahrnehmungsmuster, Kognitionen und Gefühle bewusst zu werden und neue Perspektiven und Handlungsalternativen für sich zu entdecken.

### **Kompetenz**

Das lateinische Wort ‚*competere*‘, von dem Kompetenz abgeleitet ist, enthält eine doppelte Grundbedeutung: Fähig sein, etwas zu tun, etwas zu ‚können‘ und sich dazu auch ‚berechtigt‘ fühlen, ‚zuständig sein‘.

Der moderne Begriff der ‚Kompetenz‘ taucht in den 1970er Jahren im Umfeld des Deutschen Bildungsrats auf und wurde von Heinrich Roth in engem Zusammenhang mit Mündigkeit, „ausgelegt als freie Verfügbarkeit über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten für jeweils neue Initiativen und Aufgaben“ (Pädagogische Anthropologie, Bd.2, Hannover, 1971, S. 180) in die Diskussion eingeführt. Roth interpretierte Mündigkeit als Kompetenz „in einem dreifachen Sinne: a) als *Selbstkompetenz* (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als *Sachkompetenz*, d.h. als Fähigkeit für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können und c) als *Sozialkompetenz*, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“ (a.a.O.)

Dieser bei Heinrich Roth im Mittelpunkt stehende Gedanke der ‚Mündigkeit‘, sich für sich, für andere und die gesellschaftlichen Verhältnisse selbst ‚zuständig‘ zu sein, scheint mir im Laufe der letzten vierzig Jahre unter dem Einfluss der international vergleichenden empirischen Bildungsforschung immer mehr an Gewicht verloren zu haben.

Um vergleichend messen und überprüfen zu können, wurden Bildungsstandards formuliert, die bis 2015 in einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur ihren vorläufigen Höhepunkt finden sollen. Ich führe diese Problematik hier nicht weiter aus, sondern nenne nur ein paar Stichpunkte:

Allen zur gleichen Zeit das Gleiche beibringen zu wollen und zu glauben, am Ende unter ebenfalls standardisierten Prüfungsbedingungen den Erfolg überprüfen zu können, steht in krassem Gegensatz nicht nur zu den Grundsätzen der Lehr-/Lernforschung in der Tradition der Humanistischen Psychologie und Pädagogik, sondern auch den Ergebnissen der modernen Hirnforschung.

Kinder kommen bereits mit sehr unterschiedlichen Anlagen und Prädispositionen zur Welt. Diese Unterschiede beruhen nur zum Teil auf Unterschieden der genetisch festgeschriebenen Optionen und Potenzen, da diese in Abhängigkeit von den individuell vorgefundenen Bedingungen exprimiert werden. Alle weiteren, nach der Geburt normalerweise stattfindenden Strukturierungs- und Reifungsprozesse sind das Ergebnis der Interaktion zwischen den bis dahin bereits etablierten und stabilisierten Verschaltungen (Grundlage der bereits vorhandenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und affektiven Reaktionsmuster) sowie den noch vorhandenen Optionen (noch mögliche Entwicklungsrichtungen und -geschwindigkeiten) einerseits und den in der äußeren Welt vorgefundenen Nutzungsbedingungen (Anforderungen, Anregungen) andererseits. - Optimale Bedingungen für die Etablierung und Stabilisierung neuer, komplexerer assoziativer Verschaltungsmuster herrschen immer dann, wenn es zu einer moderaten Aktivierung emotionaler Zentren kommt („Neugier“, „Spiel“) (Gerald Hüther (2002): Die Folgen traumatischer Kindheitserfahrungen für die weitere Hirnentwicklung).

Im Manifest ‚Der Preis lebenslanger Erziehung‘, Ergebnis der Beratungen von 25 Personen aus 14 Ländern in dem von Illich gegründeten Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) in Cuernavaca in Mexiko im August 1974, heißt es:

„Mit dieser Erklärung wenden wir uns gegen eine Entwicklung, die lebenslanges Lernen zum Zwang macht, erzwungen durch Gesetze oder durch sozialen Druck. Wir brauchen keine weitere Ausdehnung schulischen Lernens... Nach unserer Überzeugung dürfen niemandem die Mittel verwehrt werden, von denen er glaubt, dass er sie braucht, um seine Probleme gemeinsam mit anderen anzugehen und in den Griff zu bekommen.

1. Vierzig Jahre lang hat sich die Pflichtschule in den meisten Ländern ausgebreitet - und noch immer dehnt sie sich aus. Unter Pflichtschule verstehen wir,

- dass niemand sich der Teilnahme entziehen kann,
- dass nach Altersgruppen eingeteilt wird,
- dass die Schule bestimmt, was zu lernen ist,
- dass nur geprüfte Lehrer unterrichten dürfen,
- dass alles, was in der Schule getan wird, gewertet und zensiert wird,
- dass Ausbildung getrennt wird vom Leben und von der Arbeit.

Mit dieser Erklärung wenden wir uns gegen all dies.

Wir sind der tiefen Überzeugung, dass alle Menschen, welchen Alters auch immer, das Recht haben, selbst zu entscheiden, was sie lernen wollen, wie, wann und wo. Wissen muss darum für jedermann und zu jeder Zeit zugänglich sein. Keine Institution darf Wissen monopolisieren oder seine Verteilung von Prüfungen abhängig machen. Lernen, Leben und Arbeiten sollen ständig miteinander verwoben sein. Während wir leben, lernen wir. Lernen ist ein Ausdruck von Leben; Menschen lernen ununterbrochen, ihr ganzes Leben lang.“

Dieses Manifest war Ausdruck einer Protestbewegung, die in den 1970er Jahren in Deutschland unter dem Motto ‚Atomkraft, nein, danke!‘ Schlagzeilen gemacht und in diesem Jahr nach 40 Jahren zu einem erstaunlichen Politikwechsel im Blick auf die Atomenergie geführt hat. Der Widerstand gegen die zunehmende Abhängigkeit von Experten und der entmündigenden Fremdversorgung mit Gütern und Dienstleistungen, die dazu geführt hat, dass wir für immer mehr Bereiche unseres Lebens immer weniger ‚zuständig‘ sein können, prägte die sog. Alternativen Bewegungen und stand am Anfang der späteren grünen Partei.

Aber wer von uns traut sich heute noch zu, sich für sich, für andere, die gesellschaftliche Entwicklung gar für den Weltfrieden und die Bewahrung der Schöpfung für ‚zuständig‘ zu erklären? Ist dies

nicht in einer sich so rasant verändernden Welt ein absurder Gedanke? Fühlen wir uns nicht oft genug nur noch als Getriebene, als Opfer?

Was uns heute verkauft wird, ist allerdings nicht mehr Illichs ‚Endloses Wachstum - Nein, Danke!‘, sondern ein: ‚Natürlich weiteres Wachstum - nur anders‘. Nicht *weniger* Abhängigkeit von der Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen ist das Ziel. An seine Stelle ist die Vision eines ‚anderen‘, ressourcenschonenden, ‚nachhaltigen‘ Wachstums getreten.

Aber was ist damit gemeint? Dauerhaftigkeit? Wirksamkeit (Effizienz)? Sparsamkeit? Begrenzung von Schäden? Verlangsamter Ressourcenverbrauch oder gar Rücknahme im Verbrauch? Heißt das ‚Selbstbegrenzung‘ (Illich), ‚Von-nichts-zuviel‘ (Suffizienz) - angeblich schon über dem Apollo Tempel in Delphi - oder gar ‚Weniger-ist-mehr‘?

Das neue Schlagwort in der Pädagogik heißt: *nachhaltige Bildung*.

In Frankreich ist es seit alters her Brauch, um den Dreikönigstag am 6. Januar herum einen besonderen Kuchen, eine Art runden Hefezopf, zu backen, in dem ein kleiner König versteckt wurde. Niemand weiß, wo er steckt. Die Erwachsenen versuchen natürlich beim Aufschneiden herauszufinden, wo das gute Stück steckt und es einem der Kinder zuzuschmecken, das dann eine goldene Papierkrone aufgesetzt bekommt und sich eine Königin bzw. einen Prinzgemahl suchen darf. Bei einem dieser Nachtische landete dieses Jahr die Figur bei mir, aber es war kein König, sondern ein kleines grünes Plastikherz mit der Aufschrift ‚Préservon notre PLANÈTE‘ und statt einer goldenen Pappkrone bekam ich ein grünes Stirnband, das auf der Innenseite mit neun Bildchen und der Aufforderung bedruckt war: ‚Mal aus und beantworte die Fragen...‘ Das erste Bildchen zeigte einen grinsenden Baum und die Frage hieß: *Que dois-je préserver?*; darunter klein gedruckt: *La nature*. Das fünfte Bild: eine Biene im Comikstil mit der Frage: *Quels animaux sont en danger?* und der Antwort: *Les abeilles, les ours polaires, les gorilles...* Das letzte Bildchen zeigte einen Einkaufskorb mit Gemüse und Früchten unter der Frage: *Que peut-on acheter au marché?* Was vermuten Sie, war die ‚richtige‘ Antwort? ...

Gut geraten im Sinne der Jauch-Pädagogik, wo es immer nur eine richtige Antwort gibt: *ein Korb mit Früchten und biologischem Gemüse*.

Manche könnten das als einen zeitgemäßen Beitrag zu ‚nachhaltiger Bildung‘ verstehen. Bestenfalls ist es eine neumodische Form von ‚Ökoerziehung‘: die Aufgaben sind scheinbar klar definiert, das gewünschte ‚kompetente‘ Antwortverhalten eindeutig. Die Werbung, nicht nur in Frankreich, ist voll von diesem Schwachsinn.

Das sind wohl nicht die Kompetenzen, die wir brauchen, um uns für unser Leben ‚zuständig‘ erklären zu können. Wie wäre es, das ‚Danke, Nein‘ zu ersetzen durch ein ‚Enough is enough – genug ist genug‘? Das setzt allerdings eine andere innere Haltung voraus.

**Nicht alles, was uns verordnet wird oder wozu wir verführt werden sollen, dient dazu, unsere ‚Zuständigkeit‘ für ein selbstbestimmtes Leben und Arbeiten zu stärken. Gelegentlich bleibt uns nur die Option, aus dieser Spirale des ‚immer mehr-immer-schneller‘ mit einem selbstgenügsamen ‚Genug ist Genug‘ als Form innerer Distanzierung auszusteigen.**

Ein Kollege aus unserem Kreis hat mir berichtet, er verdoppele die Anforderungen an seine Lehramtsanwärter so weit, dass sie nicht mehr erfüllbar seien, um ihnen dann zu sagen: ‚Entscheidet selbst, was für Euch das Wichtigste ist und was ihr braucht‘. Das scheint mir eine kleine, aber wirkungsvolle subversive Aktion zu sein.

### **Brauchen wir ein Recht auf Inkompetenz?**

Die Rede von einem ‚Recht auf Inkompetenz‘ hat bei mir eine historische Assoziation ausgelöst: ‚Das Recht auf Faulheit‘ (Im Original: »Le droit à la paresse«), ein literarisches Pamphlet von Paul Lafargue, dem Schwiegersohn von Karl Marx, geschrieben im Gefängnis als eine Widerlegung des »Rechts auf Arbeit« von 1848. Die gerade sich formierende europäische Arbeiterbewegung hatte unter frühkapitalistischen Bedingungen gekämpft für ein ‚Recht auf Arbeit‘, ein Jahrhundert später pervertiert in der Inschrift über dem Lagertor von Auschwitz: ‚Arbeit macht frei‘.

Lafargue schreibt 1848:

„Eine seltsame Sucht beherrscht die Arbeiterklasse aller Länder, in denen die kapitalistische Zivilisation herrscht. Diese Sucht, die Einzel- und Massenelend zur Folge hat, quält die traurige Menschheit seit zwei Jahrhunderten. Diese Sucht ist die Liebe zur Arbeit, die rasende, bis zur Erschöpfung der Individuen und ihrer Nachkommenschaft gehende Arbeitsucht...

Und so besteht, angesichts der doppelten Verrücktheit der Arbeiter, sich durch Überarbeit umzubringen und in Entbehrungen dahinzuvegetieren, das große Problem der kapitalistischen Produktion nicht darin, Produzenten zu finden und ihre Kräfte zu verzehnfachen, sondern Konsumenten zu entdecken, ihren Appetit zu reizen und bei ihnen künstliche Bedürfnisse zu wecken.“

Arbeit zu haben, genauer: in Lohnarbeit zu stehen, ist bis heute eine im politischen Raum nicht oder kaum hinterfragbare Prämisse der Industriegesellschaft, die auf Wachstum, d.h. einem *Mehr* an Produktion und Konsumtion von Gütern und Dienstleistungen basiert und *eine weltumspannende Vision* für Milliarden von Menschen geworden ist. Tausende machen sich täglich auf und riskieren Leib und Leben, um zumeist im industrialisierten Norden Arbeit zu finden. Entwicklung, Wachstum ist scheinbar unlösbar mit Lohnarbeitsplätzen verbunden, die wiederum auf entsprechend qualifizierte Arbeitnehmer angewiesen sind. In der überholten Schule des auf stetiges Wachstum fixierten Industriezeitalters muss beigebracht werden, sich selbst als künftigen Lohnarbeiter und Konsumenten zu begreifen.

Der französische Philosoph und Schriftsteller André Gorz, einer der Mitverfassers des zitierten Manifests von Cuernavaca, hat die Funktion der Schule in diesem Kontext polemisch, aber zutreffend auf den Punkt gebracht:

„Die Sozialisation der Individuen durch die Schule besteht darin, dass Autonomie und Polyvalenz abgewiesen werden zugunsten schulischer ‚Qualifikationen‘ (oder Zeugnisse), deren wesentliches Merkmal darin besteht, dass sie keinen Gebrauchswert für denjenigen haben, der sie erwirbt, sondern nur einen Tauschwert: man kann *von sich aus* nichts mit dem anfangen, was einem die Schule beigebracht hat; man kann von seinen schulischen Qualifikationen nur mittelbar Gebrauch machen, indem man versucht, sich auf dem ‚Arbeitsmarkt‘ zu verkaufen... Wenn die Leute nicht mehr singen, sondern Millionen Schallplatten *kaufen*, auf denen Professionelle für sie singen; wenn sie sich nicht mehr zu ernähren verstehen, dafür aber den Arzt und die pharmazeutische Industrie *bezahlen*, um sich gegen die Auswirkungen einer ungesunden Ernährung behandeln zu lassen; wenn sie sich nicht mehr darauf verstehen, ihre Kinder aufzuziehen, dafür aber die Dienste von Kinderpflegerinnen *mieten*, die ein ‚staatlich anerkanntes Diplom‘ haben; wenn sie weder einen Radioapparat noch einen Wasserhahn reparieren, noch eine Verstauchung behandeln oder ohne Medikamente eine Grippe heilen, oder einen Salatkopf selbst anbauen können usw., usw., dann weil die Schule den uneingestanden Auftrag hat, den Industrien, dem Handel, den patentierten Berufen und dem Staat maßgerechte Arbeitskräfte, Konsumenten, Kunden und Staatsbürger zu liefern.“ (André Gorz (1980): *Ökologie und Freiheit. Beiträge zur Wachstumskrise 2*. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt), S. 37)

‚Mündigkeit als verantwortliche Handlungsfähigkeit‘, ‚Zuständigkeit in eigener Regie‘ kommen unter die Räder, wenn berufliche Qualifikationen, oder wie man heute weithin sagt ‚Kompetenzen‘, zum neuen Leitbild und Schlüsselkonzept in der öffentlichen Debatte werden. Zwar ist an die Stelle von Zielkatalogen überprüfbares Wissen und Können getreten. Was allerdings nicht quantitativ gemessen und dann vergleichend bewertet werden kann, tritt in den Hintergrund. Gleichzeitig löst sich der Zusammenhang von erworbenen und zertifizierten Qualifikationen/ Kompetenzen und dauerhaft sicheren Arbeitsplätzen immer mehr auf.

In zunehmendem Umfang gilt dies auch für den Lehrerberuf. Fachwissenschaft und Fachdidaktik, Sachwissen und Vermittlungswissen sind gewiss notwendige *Berufskompetenzen* erfolgreichen Unterrichts, garantieren aber keineswegs, diesen Beruf *lange, gesund und mit Freude* ausüben zu können. Das zeigen alle Untersuchungen zur Lehrergesundheit, auch unsere eigenen aus Kassel.

Auch im Lehrerberuf bedarf es weiterer ‚*psychosozialer Basiskompetenzen*‘: Wertschätzung, dialogisches Verstehen, Empathie, Selbstreflexionsfähigkeit, Kompetenzen, ohne die keine langfristig tragfähigen Beziehungen zu Schülern, Eltern und Kollegen aufgebaut werden können. Doch dies sind Kompetenzen anderer Art, die nicht standardisiert verordnet und quantitativ vergleichend gemessen

werden können. In der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern spielen sie bislang eine marginale Rolle.

Aber nicht nur Lehrer brauchen neue, psycho-soziale Kompetenzen.

Um die eigene Arbeitskraft erhalten und erfolgreich ‚vermarkten‘ zu können, müssen Menschen heute zusätzlich lernen, mit Unwägbarkeiten und Unplanbarkeiten konstruktiv umzugehen, eine neue ‚*Schattenkompetenz*‘ namens ‚Ungewissheitstoleranz‘ entwickeln. Ich schlage vor, sie als ‚Schattenkompetenz‘ zu bezeichnen, da sie nicht direkt der ökonomischen Sphäre der Lohnarbeit zugehört, Arbeitnehmer nicht dafür als Teil ihrer Arbeit bezahlt werden, sondern als Kompetenz von den Individuen selbst erbracht werden muss, um nicht unter die Räder zu kommen. Welchen ‚Eigen-Sinn‘ können Menschen noch in ihrer Arbeit finden, wenn diese allein unter dem Diktat der fremdbestimmten Erwerbstätigkeit als Voraussetzung zu ebenso fremdbestimmtem Konsum steht?

In Anlehnung an die Diskussion um die Zukunft der Arbeit (Weizsäcker 1978) könnte man darüber hinaus *Kompetenzen zur Eigenarbeit* unterscheiden: Aktivitäten, die Menschen in Eigenregie in häuslichen und nachbarschaftlichen Kontexten entfalten, in denen sie sich selbst als kreativ und schöpferisch erleben. Solche sog. ‚*Freizeitaktivitäten*‘ sind in der Regel persönlich sehr befriedigend, verbunden mit besonderer Wertschätzung in der Gemeinschaft.

Dasselbe gilt für gemeinschaftlich betriebene, vernetzte Aktivitäten im Bildungsbereich, die, wie wir ebenfalls aus der Lehrerbelastungsforschung wissen, ein wirksamer Schutzfaktor gegen beruflichen Burn-out sind.

Aber was geschieht mit Menschen, die ihre Arbeit verloren haben, mit ihren Bildungsabschlüssen keinen gesicherten (Lohn-) Arbeitsplatz finden; was mit Lehrern, deren berufliche Aufgaben ständig ausgeweitet und neu definiert werden und dabei die Erfahrung machen, dass ihre in langen Jahren erworbenen beruflichen Kompetenzen offen oder unterschwellig abgewertet werden? Entweder ziehen sie sich resigniert zurück oder sie sind gezwungen, solche Schattenkompetenzen wie Ungewissheitstoleranz zu entwickeln, um ihre Zukunft aktiv zu *gestalten* und ‚Selbstsorge in unsicheren Zeiten‘ zu kultivieren (Lantermann, Döring-Seipel 2009). Dabei werden die neuen *Schattenkompetenzen* zur beruflichen Überlebensstrategie.

In einer gerade erst erschienenen Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Supervision (DGSv) heißt es:

„Arbeit wird in der politischen und medialen Diskussion vielfach auf ihre Funktion als Erwerbstätigkeit beschränkt. So gilt derjenige als arbeitslos, der über keine leistungsbewertete und bezahlte Erwerbsquelle verfügt. Mit dieser engen Fassung des Arbeitsbegriffs wird jedoch nur ein Ausschnitt der gesellschaftlichen Realität von Arbeit erfasst. Weite Lebensbereiche, in denen Arbeit prägend ist, aber nicht direkt und erkennbar materiell entlohnt wird, werden in der Debatte vernachlässigt. Das heutige Arbeits- und Erwerbsleben zeigt sich vielfältiger, komplexer und dynamischer denn je – für den Einzelnen wie auch in der Gesamtbetrachtung. Im Lebenslauf der Menschen finden sich heute prekäre Instabilität, riskante Systemübergänge oder gänzlich neue Anforderungen an die Veränderungsfähigkeit.... Systematische Reflexion innerhalb komplexer und dynamischer Arbeitsprozesse schafft die Stabilität in der Dynamik und sichert erfolgreiche Arbeitsbeziehungen.“ (Thesen DGSv, 2011)

Ich halte diese Analyse für weitgehend zutreffend und plausibel. Aber ist es eine angemessene oder gar zuträgliche Strategie, - die Alternative wäre, Arbeitsbedingungen zu verändern - oder begründet diese Analyse vor allem die Notwendigkeit weiterer professioneller Dienstleistungen?

In einem Memorandum von Chefärzten psychosomatischer Kliniken vom Herbst 2010 ‚Zur psychosozialen Lage in Deutschland‘ werden andere Akzente gesetzt. Ich zitiere in Auszügen:

„Wir sind Fachleute, die Verantwortung für die Behandlung seelischer Erkrankungen und den Umgang mit psychosozialen Leid in unserer Gesellschaft tragen. Wir möchten unsere tiefe Erschütterung über die psychosoziale Lage unserer Gesellschaft zum Ausdruck bringen. In unseren Tätigkeitsfeldern erfahren wir die persönlichen Schicksale der Menschen, die hinter den Statistiken stehen. Seelische Erkrankungen und psychosoziale Probleme sind häufig und nehmen in allen Industrienationen ständig zu. Circa 30 % der Bevölkerung leiden innerhalb eines Jahres an einer diagnostizierbaren psychischen Störung. Am häufigsten sind Depressionen, Angststörungen, psychosomatische Erkrankungen und Suchterkrankungen... Die gesellschaftlichen Kosten der Gesundheitsschäden durch Produktivitätsausfälle, medizinische und

therapeutische Behandlungen, Krankengeld und Rentenzahlungen sind enorm. Die Ursache dieser Problemlage besteht nach unseren Beobachtungen in zwei gesellschaftlichen Entwicklungen:

1. Die psychosoziale Belastung des Einzelnen durch individuellen und gesellschaftlichen Stress, wie z. B. Leistungsanforderungen, Informationsüberflutung, seelische Verletzungen, berufliche und persönliche Überforderungen, Konsumverführungen, usw. nimmt stetig zu.

2. Durch familiäre Zerfallsprozesse, berufliche Mobilität, virtuelle Beziehungen, häufige Trennungen und Scheidungen kommt es zu einer Reduzierung tragfähiger sozialer Beziehungen und dies sowohl qualitativer als auch quantitativer Art.

.. Angesichts der vorherrschenden gesellschaftlichen Orientierung an materiellen und äußeren Werten werden die Bedeutung des Subjektiven, der inneren Werte und der Sinnverbundenheit dramatisch unterschätzt.

Wir benötigen einen gesellschaftlichen Dialog über die Bedeutung des Subjektiven, des Seelischen, des Geistig-spirituellen, des sozialen Miteinanders und unseres Umgangs mit Problemen und Störungen in diesem Feld.

Wir benötigen einen neuen Ansatz zur Prävention, der sich auf die grundlegenden Kompetenzen zur Lebensführung, zur Bewältigung von Veränderungen und Krisen und zur Entwicklung von tragfähigen und erfüllenden Beziehungen konzentriert.

Wir benötigen ein politisches Handeln, das bei seinen Entscheidungen die Auswirkungen auf das subjektive Erleben und die psychosozialen Bewältigungsmöglichkeiten der Betroffenen reflektiert und berücksichtigt.

Wir benötigen mehr Herz für die Menschen.“ (ZfTPP 2/2010, S. )

**Auch im Umgang mit unseren Schülern, Auszubildenden und Kollegen bedürfen wir eines anderen Umgangs mit äußeren Unwägbarkeiten und inneren Krisen: eine an den Subjekten, ihrem Erleben und ihren Möglichkeiten orientierte Beziehungsgestaltung, die geprägt ist von Respekt und Wertschätzung sowie der Anerkennung von Grenzen.**

**Wir müssen uns von dem Diktat des durch Experten zertifizierten, erfolgreichen Nachweises beruflicher Tüchtigkeit und persönlicher Belastungsfähigkeit befreien.**

Dies, so scheint mir, kann nur als Teil eines umfassenden Bewusstseinswandels in unserer Gesellschaft, unseren Schule und Hochschulen und der Arbeitswelt gelingen. Dafür gibt es weltweit hoffnungsvolle Anzeichen (Geseko v. Lüpke (2009): Zukunft entsteht aus Krise. München).

## **Anregungen zu einem grundlegenden Bewusstseinswandel aus den Sozial- und Humanwissenschaften**

Unstreitig befindet sich unsere Welt im Kleinen wie im Großen in einem Prozess rasanter krisenhafter Veränderungen, die man als Zerfall alter Ordnungen und Strukturen wie als Neubeginn verstehen kann. Wer von uns hätte vor einem Jahr, als wir uns im Vorbereitungsteam dieser Tagung für dieses Thema entschieden haben, geahnt oder vorausgesehen, was sich inzwischen verändert hat: der demokratische Aufbruch der arabischen Völker Nordafrikas, der Ausstieg aus der friedlichen Nutzung der Atomenergie, die erste grüne Landesregierung in Baden-Württemberg.

Zu meiner Überraschung bin ich zwar nicht im *erziehungswissenschaftlichen Diskurs*, aber in anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen auf Anregungen gestoßen, die vielleicht noch keinen großen Paradigmenwechsel bedeuten, aber doch Hinweise geben können in Richtung eines solchen grundlegenden Bewusstseinswandels.

### **Wissenschaftler – Forscher - Praktiker**

Fast alle diese Ansätze zeichnen sich dadurch aus, dass sie die traditionelle Struktur der Wissenschaft und ihre Vermittlung hinter sich lassen. Noch in den 1960er Jahren, als ich studierte, hieß Wissenschaft treiben, ‚studieren‘, sich in einem Hörsaal als Klassenzimmer zu versammeln und die nicht hinterfragbaren gesammelten Weisheiten des lehrenden Professors mitzuschreiben. (Nur Franz Weinert beendete seine Seminare in der Pädagogischen Psychologie regelmäßig mit dem Spruch: ‚Further research is needed.‘)

‚Forschendes Lehren und Lernen‘ kam erst in den 1980er und 1990er Jahren in Mode.

Einige heute weltweit führende Universitäten orientieren sich nicht länger ausschließlich am Kanon expliziten („gesicherten“) wissenschaftlichen Wissens, sondern verbinden drei Wissens- und Handlungsräume: Praxis, Reflexion sowie gemeinsame Zielfindung und Willensbildung, indem sie diese durch kreative Dialogfelder miteinander verbinden (Käufer/ Scharmer 2000).

Zunehmende Bedeutung kommt dabei der Gestaltung von Lernumwelten als kreativen Handlungsräumen zu, in denen sich selbst transzendierende Formen höheren Praxis- und Selbstwissens kreiern werden, jeder Teilnehmer seine eigenen höchsten Potentiale, aber auch die tiefsten Dimensionen seines ‚In-der-Welt-Seins‘ entdecken und entfalten kann. An die Stelle rezeptiver Belehrung treten künstlerische Aktivitäten und soziale Dialoge.

Genau solche Überlegungen stehen hinter dem Tagungsformat unserer Sommerakademien und zeichnen sie in besonderer Weise gegenüber traditionellen Aus- und Weiterbildungsveranstaltungen aus: Praxisorientierung, sozialer Dialog, selbstreflexive und kreative Entdeckung neuer Möglichkeiten. Die Auswertungen der letzten Sommerakademie spiegeln überdeutlich, welche Resonanz dieser Ansatz bei Ihnen findet.

Im Folgenden möchte ich Ihnen in aller Kürze sechs Anregungen vorstellen, die ich zu unserem Thema in anderen sozialwissenschaftlichen Diskursen gefunden habe.

### **Fehlerfreundlichkeit**

„Fehlerfreundlichkeit bedeutet zunächst einmal eine besonders intensive Hinwendung zu und Beschäftigung mit Abweichungen vom erwarteten Lauf der Dinge. Dies ist eine in der belebten Natur überall anzutreffende Art des Umgangs mit der Wirklichkeit und ihren angenehmen und unangenehmen Überraschungen“ (Weizsäcker, Christine und Ernst Ulrich 1984).

In den *Ingenieurwissenschaften* erleben wir derzeit wenigstens ansatzweise eine Abkehr vom Glauben an die wissenschaftlich-technische Beherrschbarkeit der Natur. (Die Diskussionen um Stuttgart 21 sind ein Paradebeispiel dafür.)

Stand traditionell das Ausschalten von Störungen im Mittelpunkt („dem Ingenieur ist nichts zu schwör“), geht es in neueren Ansätzen vor allem um die Bewältigung von Unwägbarkeiten in kritischen Situationen, in denen *objektivierendes Handeln* (objektives Registrieren, logisch-formal-analytisches Denken, planmäßiges Vorgehen, affektiv-neutrale, distanzierte Beziehung) verbunden wird mit *subjektivierendem Handeln* (komplexe, integrative Wahrnehmung, assoziatives, erlebensbezogenes Denken, dialogisch-exploratives Vorgehen, persönliche Beziehung) (Böhle 2009).

Der Mainstream der Erziehungswissenschaft bewegt sich aus meiner Sicht mit seiner Fixierung auf ausschließlich objektiv erhobene Daten in eine Sackgasse. Oft ist viel interessanter, was anders, von der Norm abweichend, als was gleich ist.

Störungen, die einen ordnungsgemäß geplanten Unterricht durcheinander bringen, können eben nicht technisch behoben werden, sondern sind immer Ausdruck ungelöster, vielleicht unbewusster Konflikte in den Beziehungen zwischen den Subjekten und den Themen und Inhalten des Unterrichts – ein altes Prinzip der themenzentrierten Interaktion.

Unsere eigene Untersuchung (Dauber, Heinrich/ Döring-Seipel, Elke 2010) zur Salutogenese im Lehrberuf hat gezeigt, dass Lehrer, die über reiche personale Ressourcen verfügen, auch einen anderen Unterricht machen, der weniger störanfällig und damit weniger belastend ist.

### **Entdeckung unerkannter Potentiale**

In der *Ökonomie* vollzieht sich, wie man an bahnbrechenden Innovationen, etwa in der Arbeit des Nobelpreisträger Muhammad Yunus zeigen kann, ein doppelter Paradigmenwechsel. Im Mittelpunkt steht einerseits nicht mehr die Profitmaximierung, sondern der gesellschaftliche Nutzen („social profit“). Dabei machen wir die Lösung sozialer und gesellschaftlicher Aufgaben noch weithin abhängig von staatlichen Subventionen (Eingliederung von Langzeitarbeitslosen, Umstieg auf erneuerbare Energien) und deren verwalteter Kontrolle. Betrachtet man jedoch arme oder durch ein Handicap gekennzeichnete Menschen in Indien, wie Yunus dies tut, nicht als Träger bestimmter defizitärer

Merkmale, die Unterstützung brauchen, sondern stattet sie mit den bescheidenen Mitteln aus, die sie zur selbstbestimmten Veränderung ihrer Situation brauchen, werden sie darüber hinaus zu gleichberechtigten Partnern mit eigenen, bislang unentdeckten Potentialen (Dabholkar 1981, Spiegel 2010). Ich meine, auch in der pädagogischen Praxis ist es Zeit, über die inzwischen übliche Unterscheidung zwischen einem defizit- und einem kompetenz- (oder ressourcen-)orientierten Ansatz hinauszugehen, und stattdessen konsequent nach unerkannten Potentialen zu suchen. Auch das setzt allerdings die Aufgabe vergleichender Beurteilungen voraus.

Unsere Teamer im Projekt ‚Psychosoziale Basiskompetenzen‘, ein Seminar, das alle Lehramtsstudierenden an der Universität Kassel im ersten Studienjahr durchlaufen, tun sich immer wieder schwer, diese Unterscheidung zu treffen: nicht mehr zu fragen, wo die Defizite sind, aber auch nicht nur nach ansatzweise vorhandenen Ressourcen zu suchen, sondern das, was da ist und was es zu entdecken gilt, als zu unerschlossene Möglichkeit zu würdigen und seine Entfaltung anzuregen. Potentialentfaltung ist etwas anderes als optimale Ressourcennutzung.

Die europaweite Bewegung der ‚empörten Jugendlichen‘ (Hessel 2011<sup>8</sup>) scheint zu pendeln zwischen dem Protest gegen gesellschaftliche Benachteiligung und der Forderung nach eigenen Entfaltungsräumen.

### **Suche nach selbstbestimmten Handlungsoptionen**

Traditionell orientieren sich Organisationen und Institutionen an klar definierten Zielen, die sie schrittweise zu erreichen versuchen. Zufälle, sich plötzlich verändernde Kontexte, spielen dabei keine oder bestenfalls untergeordnete Rolle. Dabei wissen wir alle, dass die Vorgabe von Zielen, z.B. für Schulentwicklungsprozesse, keineswegs den Erfolg garantiert.

Ich erinnere mich an eine Ausbildungsinstitution, die sich in einem konstruktiven Prozess ein neues Schulprofil erarbeitet hatte und sich mit der Frage an unsere Playbacktheatergruppe gewandt hatte: ‚Und jetzt, wie setzen wir das um?‘

In unserer Aufführung kamen unvermutet ganz andere Stimmen zu Gehör, die vor allem deutlich machten, welche Bedeutung die neuen Strukturen für die persönlichen Optionen der Mitglieder hatten, ob sie bereit waren, sich dafür einzusetzen und sogar Risiken einzugehen.

Kleine und mittlere Organisationen und Institutionen können sich vermutlich nur verändern und entwickeln, wenn die Alltagserfahrungen und persönlichen Ziele ihrer Mitglieder nicht als Störfaktoren begriffen werden, sondern ein ständiges Korrektiv zu den vorgegebenen Zielen bilden.

### **Metareflexion von beruflichen Antinomien statt Beschwörung unauflöslicher Dilemmata**

Die *soziologische* Diskussion berufsspezifischer Antinomien des Lehrerberufs hat herausgearbeitet, dass professionelles Handeln in pädagogischen Feldern heute durch ein hohes Maß an Unverfügbarkeiten, Fehlerhaftigkeiten und Unplanbarkeiten bestimmt ist, die angesichts häufig widersprüchlicher Handlungsanforderungen weder im Sinne einfacher Handlungsalternativen (‚richtig-falsch‘) aufhebbar, noch rein rational-wissenschaftlich steuerbar sind, sondern vor allem selbstreflexiv gehandhabt werden müssen.

„Einerseits müssen Professionelle zusichern, dass sie ...vermögen, z.B. Bildung und Wissen zu vermitteln oder psychosoziale Problembewältigungskompetenzen zu stärken. Andererseits können sie – weil es keine expertenhafte Ableitung des Konkreten gibt ... weil Lernerfolg oder bildende Auseinandersetzung mit einem Inhalt immer nur durch nicht einseitig steuerbare Interaktionen unter Mitwirkung des Schülers möglich ist – den Erfolg des Professionellen Handelns nicht zusichern, ja professionelles Handeln ist besonders anfällig für ‚Fehler‘, weil es immer wieder um Eröffnungen des Neuen und damit Krisenkonstellationen geht.“ (Helsper 2002, 80)

Eine wissenschaftlich sehr differenzierte Diskussion der professionellen Antinomien im Lehrberuf und des damit verbundenen Umgangs mit Ungewissheiten findet sich in der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (Jürgen Baumert/Mareike Kunter 2006 vs. Werner Helsper 2007).

## Ungewissheitsorientierung und Selbstsorge

In der neueren *psychologischen* Forschung wird angesichts prekärer Lebensverhältnisse Ungewissheitsorientierung unter dem Gesichtspunkt diskutiert, worin Personen sich unterscheiden, die

„dazu tendieren, Situationen zu vermeiden, in denen einmal gewonnene Gewissheiten und fest gefügte Weltbilder durch neue Informationen und Erfahrungen in Gefahr geraten könnten oder ob sie gerade daran interessiert sind, Wissen über sich selbst und die Welt, in der sie leben, immer wieder zur Disposition zu stellen und durch neue Erfahrungen zu erweitern, zu korrigieren und umzustrukturieren“ (Lantermann, Döring-Seipel u.a. 2009, 38).

Entscheidend scheint zu sein, ob Menschen in ihrem Kampf um Souveränität und Autonomie Vertrauen in ihre eigene Handlungsfähigkeit haben, sie in einer sie sozial unterstützenden Mitwelt leben und sich in diesem Kontext nicht nur selbst behaupten, sondern auch für sich selbst sorgen können.

„Selbst(für)sorge“ steht gerade in den sog. Helfenden Berufen nicht im Mittelpunkt des professionellen Selbstverständnisses. Dabei ist sie eine zentrale persönliche Ressource, auch mit äußeren Belastungen konstruktiv umzugehen.

Zum Schluss möchte ich Sie einladen, nochmals auf einen fast vierzig Jahre alten Text von Ivan Illich zu hören, der sich weder in der Beschwörung einer besseren Vergangenheit noch in Phantasien einer ‚optimierten‘ besseren Zukunft verliert, sondern - jedenfalls für mich - die Werte und Grundpotentiale in den Mittelpunkt stellt, die unsere bewusste Menschlichkeit konstituieren und gleichzeitig über uns als Individuen mit ihren Ängsten und Hoffnungen hinausweisen:

**die Erfahrung verbunden zu sein und die Erfahrung, über sich selbst hinauswachsen zu können, Autonomie und Verbundenheit.**

## Aufruf zur Feier unserer Menschlichkeit

„Ich und viele andere rufen euch auf:

zur Feier unserer gemeinsamen Kräfte, damit alle Menschen *die* Nahrung, Kleidung und Behausung erhalten, derer sie bedürfen, um sich des Lebens zu erfreuen;

zu gemeinsamer Entdeckung dessen, was wir tun müssen, damit die unbegrenzte Macht der Menschheit dazu benutzt wird, jedem von uns Menschlichkeit, Würde und Freude zu verschaffen;

zu verantwortlicher Bewusstheit unserer persönlichen Fähigkeit, unsern wahren Gefühlen Ausdruck zu verleihen und uns dabei zusammenzuschließen.

Wir können diese Veränderungen nur leben; wir können unsern Weg zur Menschlichkeit nicht denken. Jeder einzelne von uns und jede Gruppe, in der wir leben und arbeiten, muss zum Modell des Zeitalters werden, das wir zu schaffen begehren. Die vielen Modelle, die dabei entstehen, müssten jedem von uns eine Umwelt bescheren, in der wir unser Vermögen feiern und den Weg in eine menschlichere Welt entdecken können.

Wir sind herausgefordert, die überholten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Ordnungen aufzubrechen, die unsere Welt zwischen Überprivilegierte und Unterprivilegierte aufteilen. Wir alle ... sind Mitschuldige. Wir haben es unterlassen herauszufinden, wie die notwendigen Veränderungen unserer Ideale und unserer gesellschaftlichen Strukturen herbeigeführt werden können. Daher verursachen wir alle durch unser Unvermögen und durch unsern Mangel an verantwortlichem Bewusstsein das Leiden ringsum in der Welt.

Deshalb müssen wir gemeinsam daran arbeiten, die neue Welt zu schaffen. Es ist keine Zeit mehr für Zerstörung, für Hass, für Zorn. Wir müssen aufbauen: in Hoffnung, Freude und Feier. Lassen wir ab davon, die Strukturen des industriellen Zeitalters zu bekämpfen. Suchen wir lieber nach dem neuen Zeitalter des Überflusses mit selbstgewählter Arbeit und mit der Freiheit, der Trommel des eigenen Herzens zu folgen. Lasst uns erkennen, dass das Streben nach Selbstverwirklichung, nach Poesie und Spiel dem Menschen eigentümlich ist, sobald seine Bedürfnisse nach Nahrung, Kleidung und Behausung befriedigt sind, und lasst uns diejenigen Tätigkeitsgebiete auswählen, die zu unserer eigenen Entwicklung beitragen und für unsere Gesellschaft etwas bedeuten... Unsere gegenwärtigen Ordnungen zwingen uns, die Werbung und die Verführung der Konsumenten zu fördern und hinzunehmen... Wir können diesen entmenschlichenden Ordnungen entrinnen. Den Ausweg werden diejenigen finden, die nicht bereit sind, sich von den scheinbar alles bestimmenden Kräften und Strukturen des industriellen Zeitalters einengen zu lassen. Unsere Freiheit und unsere Macht hängen von unserer Bereitschaft ab, Verantwortung für die Zukunft zu übernehmen.

In der Zukunft müssen wir der Anwendung von Zwang und Autorität ein Ende machen, also der Fähigkeit, aufgrund der eigenen hierarchischen Stellung zu verlangen, dass etwas getan werde. Wenn man das Wesen des neuen Zeitalters überhaupt in eine Formel fassen kann, so lautet diese: *das Ende von Privileg und Bevorzugung*. Autorität sollte erwachsen aus der besonderen Fähigkeit, ein bestimmtes gemeinsames Vorhaben zu fördern.

Wir müssen von dem Versuch ablassen, unsere Probleme dadurch zu lösen, dass wir Machtverhältnisse verschieben oder versuchen, leistungsfähigere bürokratische Apparate zu schaffen...

Es geht darum, die Zukunft zu leben. Schließen wir uns freudig zusammen, um unsere Bewusstheit zu feiern, dass wir unserm heutigen Leben die Gestalt der morgigen Zukunft geben können.“

Ivan Illich (1996): Klarstellungen. Pamphlete und Polemiken. München (Beck'sche Reihe 1151), S. 152-155

### **Zitierte Literatur**

Baumert, Jürgen/Kunert Mareike (2009): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9.Jg., Heft 4/2006, S. 469-520

Böhle, Fritz (2009): Unsicherheit und Ungewissheit bei komplexen technischen Systemen in der industriellen Produktion, Augsburg

Dabholkar, Shripad (1981): Prayoga-Pariwar – das Netzwerk gegenseitigen Lernens, in: Dauber, Heinrich/ Simpfendörfer, Werner (Hg.), Eigener Haushalt und bewohnter Erdkreis, Ökologisches und ökumenisches Lernen in der 'Einen Welt', Wuppertal

Dauber, Heinrich, Döring Seipel, Elke (2010): Salutogenese in Lehrberuf und Schule. Konzeption und Befunde des Projekts SALUS, in: PÄDAGOGIK, 62. Jahrgang, 10/2010, S. 32-35

Deutsche Gesellschaft für Supervision

Gorz, André (1980): Ökologie und Freiheit. Beiträge zur Wachstumskrise 2. Reinbek bei Hamburg

Helsper, Werner (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M./Marotzki, W./Schwepp, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Helsper, Werner (2007): Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10Jg., Heft 4/2007, S. 567-579

Hessel, Stéphane (2011): Empört Euch! Berlin

Hüther, Gerald (2002), Die Folgen traumatischer Kindheitserfahrungen für die weitere Hirnentwicklung. Psychiatrische Klinik der Universität Göttingen

Illich, Ivan (1996): Klarstellungen. Pamphlete und Polemiken. München

Käufer, Katrin, Charmer, Claus Otto (2000): Universität als Schauplatz für den unternehmenden Menschen, in: Laske, Stefan/ Scheytt, Tobias/ Meister-Scheytt, Claudia/Scharmer Claus Otto (Hrsg.): Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft, 109-134, Mering

Lantermann, Ernst-Dieter, Döring-Seipel, Elke u.a. (2009): Selbstsorge in unsicheren Zeiten, Weinheim

Lafargue, Paul (1848): Das Recht auf Faulheit

v. Lüpke, Geseko (2009): Zukunft entsteht aus Krise. München

Manifest von Cuernavaca: Der Preis lebenslanger Erziehung, in: Dauber, Heinrich/Verne, Etienne Hg. (1976): Freiheit zum Lernen, Alternativen zur lebenslänglichen Verschulung, Reinbek

Roth, Heinrich (1971): Pädagogische Anthropologie, Bd.2, Hannover

Spiegel, Peter (2010): Social Business. Die Kunst der gleichzeitigen Verwandlung von Wirtschaft und Gesellschaft, in: Joachim Galuska (Hrsg.): Die Kunst des Wirtschaftens, Bielefeld, S. 32-50

Weizsäcker, Christine und Ernst Ulrich (1984): Fehlerfreundlichkeit. In: Kornwachs, K. (Hrsg.) (1984). Offenheit- Zeitlichkeit-Komplexität. Frankfurt

Weizsäcker, Ernst Ulrich (1978):

Zeitschrift für Transpersonale Psychologie und Psychotherapie, Wissenschaft des Bewusstseins, Verlag Via Nova, Petersberg