

Michael Pohl

# Driftende Inseln

Coachinglernen als Wissens- und  
Bildungskonzept

## 1. Richtige Entscheidungen – gibt es die?

### 1.1. Geschichten erweitern den Blick – Tell the story

### 1.2. Vom Planen zum Navigieren

### 1.3. Coachinglernen als Hebelpunkt

### 1.4. Coaching als Herangehensweise

## 2. Wissen als Vernetzungskompetenz

### 2.1. Wissen ist machbar

### 2.2. Lernen als Wissenserweiterung

## 3. Lernen als unvorhersehbarer konstruktiver Vorgang

### 3.1. Konstruktivistische Lerntheorie

### 3.2. Gehirnforschungsperspektiven

#### 3.2.1. Lernen als Driften

#### 3.2.2. Lernen als Handeln

#### 3.2.3. Lernen erfolgt implizit

#### 3.2.4. Der Körper denkt mit

#### 3.2.5. Jeder lernt etwas anderes

## 4. Die Notwendigkeit veränderter Denkstrukturen

### 4.1. Monozentristisches Denken

### 4.2. Polyzentristisches Denken

## 5. Konsequenzen für Lehr-Lern-Settings

### 5.1. Lehren zwischen Instruktion und Konstruktionsangebot

### 5.2. Die Grenzen der Instruktion

### 5.3. Lernen und Selbsterfahrung

#### 5.3.1. Affektlogik – die Bedeutung von Emotion und Körper

## 6. Coachinglernen und Praxis

### 6.1. Wenn alles fließt – was bleibt?

*Wenn der Wind des Wandels weht, bauen die einen  
Windmühlen, die anderen bauen Mauern.*

*Chinesisch*

## **1. Richtige Entscheidungen – gibt es die?**

Vor langer Zeit lebte einmal ein alter, weiser Mann. Er hatte langes Haar, einen Sohn, auf den er sehr stolz war und einen edlen vollblütigen Schimmel. Der alte Mann lebte zusammen mit seinem Sohn in einem kleinen Haus. Die Wände waren verwittert, die Fenster bedurften eines neuen Anstrichs und ein Ersatz der Dachrinnen wäre auch einmal wieder nötig gewesen. Die Nachbarn bestürmten den alten Mann, das Pferd zu verkaufen. Dann hätte er genug Geld um das Haus zu restaurieren und vor allem seinem Sohn eine gute Ausbildung zukommen zu lassen. Der alte Mann liebte sein Pferd und er wusste, dass es seinem Sohn ebenso ging. Er behielt sein Pferd und sagte: „Lasst uns abwarten und sehen was geschieht.“

Eines Morgens war die Koppel leer, der Schimmel war über den Zaun gesprungen und davongaloppiert. Alles Rufen und Suchen half nichts. Der Schimmel blieb verschwunden. Nach zwei Tagen wurden alle Suchaktionen eingestellt. „Siehst du, sagten die Nachbarn – halb bedauernd, halb voller Schadenfreude – „hättest du auf uns gehört, ginge es dir viel besser.“ Der alte Mann aber sagte: „Lasst uns abwarten und sehen was geschieht.“

Drei Wochen später, am frühen Nachmittag, erschallte die Erde plötzlich vom Getrappel einer Pferdeherde. Der weiße Hengst war zurückgekehrt und hatte eine Herde von sieben Stuten mitgebracht. „Mensch hast du aber Glück gehabt, „ sagten die Nachbarn zu dem alten Mann. „Jetzt hast du nicht nur ein Pferd, sondern acht. Wir empfehlen dir, fünf Stuten zu verkaufen. Dann kannst du dein Haus renovieren lassen, deinen Sohn studieren lassen, hast drei Pferde und noch genügen Geld für dein weiteres Alter.“ Der alte Mann aber sah, mit wie viel Freude sich sein Sohn um die Pferde kümmerte und wie er jedes einzelne mit viel Liebe behandelte, ritt und ausbildete. Er behielt alle Pferde und sagte: „Lasst uns warten und sehen, was geschieht.“

Etwas ein halbes Jahr später geschah das Unglück. Auf einem Ausritt scheute der Schimmel vor einer Schlange und warf den Sohn ab. Ein äußerst komplizierter, mehrfacher Oberschenkelhalsbruch war die Folge – mit einer langwierigen Behandlung – wobei unklar blieb, ob das Bein jemals wieder voll einsatzfähig werden würde. „Siehst du, sagten die Nachbarn zu dem alten Mann. „Wir haben dir schon immer gesagt, verkaufe die Pferde. Das hast du jetzt davon, dein Sohn wird monatelang krank sein und die endgültige Genesung steht in den Sternen.“ Der alte Mann aber sagte nur: „Lasst uns warten und sehen, was geschieht.“

Einige Monate später zogen die Werber des Königs durch das Land. Mit den zwei Nachbarstaaten war Krieg ausgebrochen und der Herrscher brauchte junge Menschen als Soldaten. Alle wehrfähigen Männer wurden zu den Waffen gezwungen. Der einzige junge Mann, der im Dorf zurückblieb, war der Sohn unseres alten Mannes. Er war untauglich. „Hast du aber Glück gehabt“, sagten die verbliebenen Nachbarn voller Neid zu dem alten Mann. „Alle unsere Söhne sind eingezogen worden, nur du hast deinen Sohn behalten.“ Der alte Mann aber sagte nur: „Lasst uns warten und sehen, was geschieht.“

### **1.1. Geschichten erweitern den Blick – Tell the story**

In Workshops, Seminaren und Beratungsprozessen arbeiten wir, ebenso wie in der Qualifizierung zum Coach seit langem mit Geschichten. Wir verwenden sie meistens zur Einstimmung auf komplexe Prozesse, als thematischen Impuls oder einfach als metaphorischen

Denkanstoß. Sie sind eines der Medien, mit denen kognitive Grenzen erweitert werden können. Die Geschichten beinhalten keine direkten Aufforderungen, sie erleichtern die Auseinandersetzung mit Zusammenhängen, zunächst losgelöst vom eigenen Arbeitsumfeld. Sie sind bildhaft, werfen Fragen auf und sind bewusst so ausgewählt, dass sie unterschiedliche Deutungen und Bewertungen zulassen.

Die Arbeit mit Geschichten ist eine bewährte und sehr alte Beratungsmethode, gleichwohl gibt es auch hier Trendsetter, die der Methode ein neues Kleid verpassen, indem sie beispielsweise vom "Story-Telling im Training" sprechen. Dieser Beitrag beginnt deshalb exemplarisch mit einer alten Geschichte. Sie kursiert in vielen Varianten<sup>1</sup>, ist vermutlich taoistischen Ursprungs und eignet sich erfahrungsgemäß gut als Impuls, um über konstruktivistisches und lineares Denken, Prozessvertrauen oder Beratungsqualität zu reflektieren.

## 1.2. Vom Planen zum Navigieren

Die Ergebnisse sozialen Wandels sind immer weniger vorhersehbar. Entwicklungen nicht genau abschätzen zu können, immer auf Alternativmöglichkeiten eingestellt sein zu müssen, erzeugt Irritation, Abwehr und emotionalen Stress. Die große Herausforderung besteht darin, mit Unvorhersehbarkeit umgehen zu können und dabei psychisch gesund und handlungsfähig zu bleiben. Östliche und westliche Weisheiten in Form von Geschichten oder Aphorismen verweisen schon immer darauf, wie wichtig Gelassenheit und Ergebnisoffenheit sind.

Ein östliches Beispiel dafür ist die Geschichte des alten Mannes mit den Pferden, ein westliches ist das bekannte Zitat von John Lennon: "Leben ist das was geschieht, während du eifrig dabei bist, andere Pläne zu machen". Früher waren dies meist erbauliche Apercus, die gern gehört wurden, während die reale Planungssicherheit noch relativ hoch war. Heute ist die individuelle und gesellschaftliche Unvorhersehbarkeit so real, dass wir diese Weisheiten umsetzen müssen, wenn wir nicht scheitern – oder hochgradig leiden – wollen. Welchen Sinn hat heute der Begriff Lebensplanung? Welche Erfahrungen machen wir mit Altersvorsorge- und Vermögensplanung? Welcher Berater kann heute noch guten Gewissens seriöse Karriereplanung anbieten? Und wie ist es um die Erfolge strategischer Unternehmensplanung bestellt? Planung war gestern, Navigieren ist heute.

Wir müssen uns darauf einrichten, dass sich Zeiten der Beschäftigung in unterschiedlichen Berufen mit Zeiten der Weiterqualifizierung und möglicherweise auch Zeiten der Erwerbslosigkeit abwechseln. Von uns allen sind Veränderungsleistungen gefordert, die wir nur erbringen können, wenn wir an das beständige Neu- und Dazulernen gewöhnt sind. Und in den meisten Situationen sind wir dies nicht gewöhnt. Vermeintlich gesichertes Wissen erweist sich als sehr kontextabhängig. Qualifikationen relativieren sich und müssen mit neuen Bedeutungen verbunden werden.

"Wissens- und Glaubenssätze, Überzeugungen und Erfahrungen etc. sind hierbei mit einer Insel zu vergleichen, die vorübergehend im Meer mit dem Meeresgrund verankert ist und damit einen festen Bezugspunkt bildet. Sobald der Anker jedoch eingeholt wird, beginnt die Insel zu treiben, solange bis der Anker wieder ausgeworfen wird und das Treiben der Insel unterbricht. Dann manifestieren sich Wissens- und Glaubenssätze wiederum zu einem Stand-Punkt, bis sie zu einem späteren Zeitpunkt erneut zu einem Fließ-Punkt werden."<sup>2</sup>

Lebenslanges Lernen ist unumgänglich, weil wir täglich mit permanentem Wandel konfrontiert sind. Was das für die Veränderung unserer Lebensumstände in Alltag, Bildung und Beruf bedeutet, realisieren wir nur langsam. Wie bewegen wir uns in den Fluten des Wandels?

Treiben wir ab, gehen wir unter oder halten wir den Kopf über Wasser? Oder gelingt uns das Navigieren auf driftenden Inseln?

### 1.3. Coachinglernen als Hebelpunkt

Ein Ansatzpunkt des Navigierens könnte die Etablierung eines nicht völlig neuen – aber bislang weitgehend ungenutzten – Lernverständnisses in der Weiterbildung von Erwachsenen sein. Nennen wir es Coachinglernen. Der Begriff Coachinglernen steht hier als Chiffre für die Veränderung von Denk- und Handlungsstrukturen, verbunden mit Wissenserweiterung und Kompetenzentfaltung. Coachinglernen beinhaltet vor allem die Aneignung einer polyzentrischen Denkstruktur, also der Fähigkeit, sowohl in Zuständen als auch in Prozessen zu denken<sup>3</sup>.

Coachinglernen kann so als beispielhaft für ein selbstbestimmtes, selbstexploratives und nicht Input-orientiertes Lernen gelten, das Fragen stellt, den Fragen selber nachgeht, selber nach Antworten sucht und gefundene Antworten überprüft. Der Glaube an die Priorität des Impulses von außen erweist sich in vielen Seminaren und anderen Lernsettings oft als Sackgasse. Die vordergründige Suche nach Methoden und Instrumenten, mit denen unbefriedigende schnell Situationen verändert werden können, führt oft nicht wirklich weiter.

Kai Romhardt, renommierter Forschungs- und Beratungsexperte in Sachen Wissensmanagement, kritisiert denn auch den verbreiteten Mangel an Selbstexploration und "Investition in innere Themen" als Hauptursache vieler Missverständnisse. Für ihn ist nicht äußerer Aktionismus, sondern das Ändern der inneren Einstellung des Wissens Kern. "Fangen Sie innen an, versuchen Sie, zuerst zu verstehen, was Ihren Umgang mit Wissen prägt. Fragen Sie nicht zu früh nach einem Lösungsansatz oder einer Methode."<sup>4</sup> Gerade für das Lernen im und von Coaching gilt: Lernen kann durch Lehren erfolgreicher werden, aber Lernen ist wichtiger als Lehren.

### 1.4. Coaching als Herangehensweise

Was ist Coaching? Der Begriff Coaching wird vielschichtig und uneindeutig verwendet. Das ist nicht weiter tragisch, obwohl es oft beklagt wird, erfordert aber eine definitorische Klarstellung. Coaching wird hier weder auf ein enggeführtes Beratungsformat noch auf ein Management-Tool im Business-Sektor reduziert. Coaching mit System als "Kunst nachhaltiger Beratung"<sup>5</sup> meint eine grundlegende Betrachtungs- und Herangehensweise an die Interaktion von Menschen in Organisationen.

"Coaching ist eine Form professioneller Beratung und Begleitung von Menschen in leitenden oder beratenden Funktionen. Es ist ein Beitrag zur Gestaltung von Arbeits- und Ausbildungssystemen. Die Zielgruppen von Coaching mit System sind Einzelpersonen in verantwortungsvollen Positionen (Führungs- oder Beratungsfachkräfte) sowie organisatorische Subsysteme (Teams, Projektgruppen, Abteilungen) in helfenden (z.B. Sozialarbeit, Gesundheitswesen, Kirche), lehrenden (Aus- und Weiterbildung, Schule, Hochschule, Training), verkaufenden (z.B. Handel und Banken), gestaltenden (z.B. Kunst und Medien) sowie planenden (Politik und Verwaltung) Funktionen."<sup>6</sup>

Coaching unterstützt die Reflexion und Neuorientierung des eigenen Handelns. Es dient der Erreichung von Zielen, der Bearbeitung von Problemen und der Sicherung von Qualität. Coaching mit System<sup>7</sup> sieht Arbeitsbeziehungen im Einflussfeld von Organisation, Biographie,

persönlichen Wertvorstellungen und gesellschaftlicher Verantwortung. Es verbindet humanwissenschaftliche Fundierung mit kreativen Methoden und Medien. Neben der Entfaltung von Kompetenzen und der Veränderung von Denk- und Handlungsstrukturen zielt es auch auf die Erweiterung von Wissen. Wissenserweiterung als ein zentrales Element von Coachinglernen basiert auf einem dynamischen, konstruktivistischen und interaktiven Wissensbegriff.

## 2. Wissen als Vernetzungskompetenz

### 2.1. Wissen ist machbar

Lernen wird im Alltagsverständnis zunächst mit Wissenserwerb assoziiert. Was aber ist genau unter "Wissen" zu verstehen? Wissen ist kein "content", der wie ein wirtschaftliches Gut von einem Gehirn in ein anderes gefüllt werden kann. Wer das denkt, verwechselt Wissen mit Information. Wissen ist das Ergebnis individueller, vorwiegend unbewusst ablaufender Bedeutungskonstruktion, die von vielen Faktoren abhängig ist. Es ist nur zum kleinen Teil eine speicher- und übertragbare Ressource (storage & retrieval), zum grösseren Teil ist es ein sozial folgenreicher kognitiver Prozess, in dem immer wieder neue Wissenszustände erzeugt werden.

"Wissen ist über Erfahrung in unserem Körper gespeichert und abrufbar, bildet die Grundlage für den Austausch zwischen Gruppen jeder Art. In unserer Art zu 'wissen' spiegelt sich unsere Lebensgeschichte wider. Wissen ist vieles gleichzeitig: Soziales Statussymbol, innerer Wegweiser, Marktpotenzial, Identitätsstifter, Kommunikationsinhalt und Informationsfilter."<sup>8</sup>

Der Wissensexperte Kai Romhardt vertritt die Einschätzung, "dass wir weit davon entfernt sind, unser eigenes Wissen frei zu bestimmen...Es existieren zwar keine festen Standards mehr, was wir zu wissen haben, gleichzeitig erhöhen sich jedoch die Anforderungen an unsere Souveränität und Fähigkeiten im Umgang mit Wissen."<sup>9</sup> Der Bedarf an Wissensmanagement entsteht nach seiner Beobachtung daraus, dass Wissen auch in den meisten Organisationen derzeit noch eine schlecht genutzte Ressource ist. "Wissen ist machbar" lautet Romhardts Motto, doch es ist nicht standardisierbar. Er betont die Notwendigkeit für jede Person, den individuellen Wissensweg zu finden und ihm zu folgen. Dabei sind Selbstbestimmung, Übereinstimmung mit den eigenen Werten und Idealen sowie Freude am Lernen unverzichtbar.

### 2.2. Lernen als Wissenserweiterung

Wissen ist "kulturell programmierte Orientierungs- und Problemlösungskompetenz". *Wie Lernen* – vor allem interaktives Lernen bei Erwachsenen – funktioniert, hängt untrennbar damit zusammen, *was* gelernt wird. Wissen ist nach Luhmann Bedingung und Regulativ für Lernprozesse. Bei der Einschätzung von Lernergebnissen kann Wissen als "Vergleichsparameter für sinnvolle Veränderungen herangezogen werden."<sup>10</sup>

Wesentliche Faktoren der Wissenserzeugung sind die individuellen kognitiven und emotionalen Lernvoraussetzungen, die aktuelle Motiviertheit und Lernbereitschaft, Vorwissen und aktueller emotionaler Zustand sowie der Lehr- und Lernkontext. Der Neurobiologe Gerhard Roth fasst diese Umstände wie folgt zusammen: "1. Wissen kann nicht übertragen werden; es muss im Gehirn eines jeden Lernenden neu geschaffen werden. 2. Wissensaneignung be-

ruht auf Rahmenbedingungen und wird durch Faktoren gesteuert, die unbewusst ablaufen und deshalb nur schwer beeinflussbar sind."<sup>11</sup>

Wissen im umfassenden Sinne ist also nicht etwas, das wie in einem Speicher angehäuft werden kann. Zwar ist es möglich, mittels der Lehr- und Lernmethode des "Paukens" Gedächtnisnetzwerke durch blosses Wiederholen von Inhalten auszubilden<sup>12</sup>, doch entsteht dadurch nur mechanisch anwendbares Fertigkeitwissen, das nicht oder kaum übertragbar ist. "Semantisches Wissen" hingegen, also solches, das Inhalte in ihrer Bedeutung erfasst und mit ihnen weiterarbeiten kann, entsteht nur durch die Herausbildung komplexer Netzwerkstrukturen im Gehirn.

Das Wissensgedächtnis besteht aus vielen Modulen oder "Schubladen", die miteinander verbunden sind. "In je mehr Gedächtnis-Schubladen ein Inhalt parallel abgelegt ist, desto besser die Erinnerbarkeit."<sup>13</sup> Die Verfügbarkeit und Anwendbarkeit des jeweiligen Wissen ist also um so größer, je mehr es sich gleichzeitig aus den Ressourcen von Kopfgedächtnis, Emotionsgedächtnis, Leibgedächtnis und Bewegungsgedächtnis speist.

Lernen ist also weit mehr als bloßer Wissenserwerb aufgrund von eindimensionaler Wissensvermittlung. "Intelligenz ist zum großen Teil angeboren, Expertenwissen kann man sich anpauken, klug wird man nur durch hochgradige Vernetzung des eigenen Wissens."<sup>14</sup>

### 3. Lernen als unvorhersehbarer konstruktiver Vorgang

Was ist *Lernen* und wie geht es vor sich? Die Beantwortung dieser Frage ist Voraussetzung für den Aufbau sinnvoller und effektiver Lernsettings. Da auch der zentrale Grundbegriff des *Lernens* ebenso wie der des *Wissens* im Alltagsverständnis oft unreflektiert besetzt oder in der pädagogischen Praxis oft von überholten Theorien gestützt wird, ist es nötig, noch einmal genauer hinzusehen. Um zu einem vertieften und aktuellen Verständnis dieser Vorgänge zu gelangen, sollen hier a) die sozialwissenschaftliche Theorie des Konstruktivismus sowie b) die Ergebnisse der neueren Gehirnforschung befragt werden.

Zieht man zudem die Ergebnisse fachdidaktischer Forschungen hinzu, "zeichnet sich eine Theorie der Vermittlung – also des Lernens und Lehrens – ab, welche erstaunlich und manchmal auch verstörend anders ist als unser alltägliches oder lebensweltliches Verständnis von Unterricht."<sup>15</sup> Die Aussagen und Ergebnisse, der genannten Fachrichtungen, werden im Folgenden auf das Lernen von Erwachsenen fokussiert. Und hier insbesondere – da dies ja der Gegenstand von Coaching ist – auf das Lernen von Kommunikation, Interaktion und professioneller Beziehungsgestaltung.

Zunächst gilt: "Lernen ist ein Prozess aus verschiedenen zusammenwirkenden Faktoren: dem Gedächtnis, der Wahrnehmung, der Motivation, der Lernumwelt. Bei dem erwachsenen Individuum kommen die subjektiven Erfahrungen, Vorkenntnisse, Vorwissen und die persönliche Einstellung zum Lernen hinzu."<sup>16</sup>

Die verbreitetsten didaktischen und pädagogischen Konzepte beruhen auf dem Modell der Informationsverarbeitung, das die kognitive Psychologie entwickelt hat: "Der Lehrer sendet sprachlich gefasste bedeutungshafte Informationen aus, die in das informationsverarbeitende System des Schülers eindringen, dort in ihrer Bedeutung entschlüsselt, mit Vorwissen verbunden und nach bestimmten Denkregeln verarbeitet werden, um dann als Wissen im Langzeitgedächtnis abgelegt und von dort gegebenenfalls, z.B. in einer Prüfung abgefragt zu werden. Lernen wird hier als Instruktion, als Verarbeitung und Abspeicherung des angebote-

nen Wissens aufgefasst, und es gilt dann nur, die hierbei beteiligten Mechanismen zu optimieren."<sup>17</sup>

Aus konstruktivistischer Perspektiven hat das so beschriebene tradierte Lernverständnis die entscheidende Schwäche, dass es von nicht gegebenen Voraussetzungen ausgeht. So beruht es irrigerweise auf der Annahme, Lernende und Lehrende bewegen sich in einer gemeinsamen Wirklichkeit, innerhalb derer ein optimaler Informationsfluss zu organisieren sei. Aus neurowissenschaftlicher Perspektive werden diese Einwände geteilt und dadurch untermauert, dass die Prozesse der Wissens- und Bedeutungskonstruktion größtenteils unbewusst ablaufen, von vielen Kontextfaktoren abhängen und – entgegen früherer Annahmen - vom limbischen System gesteuert werden. "Dieses System vermittelt Affekte, Gefühle und Motivation und ist auf diese Weise der eigentliche Kontrolleur des Lernerfolgs."<sup>18</sup>

### 3.1. Konstruktivistische Lerntheorie

*"There's no reality; only perception. Identify the filters through which you view the world."  
Phillip C. McGraw*

Nach der Kognitionstheorie des Konstruktivismus ist jede menschliche Wirklichkeit eine durch Sprache konstruierte Wirklichkeit. Heidi Neumann-Wirsig und Gabriele Treiber stellen sich die Frage, was diese Grundannahme für das Lehren und Lernen bedeutet. Sie kommen zu einer zunächst befremdlich klingenden Konsequenz: "Lehren ist nicht möglich! Lernen ist möglich!" und begründen diese provokative Aussage systemisch-konstruktivistisch.

"Wir erkennen die Welt nicht so, wie sie 'wirklich' ist, sondern wir konstruieren unsere Wirklichkeit mit unseren Sinnen, Gedanken und Gefühlen. Unterschieden wird zwischen Welt und Wirklichkeit wie zwischen der Landschaft und der Landkarte. Nicht die Dinge an sich beunruhigen uns, sondern die Bedeutung, die wir ihnen geben."<sup>19</sup> Das ist nicht neu – schon das Höhlengleichnis von Platon thematisiert die Relativität menschlicher Wahrnehmung – doch es ist mittlerweile durch konstruktivistische Theorien "nachdrücklicher in die Debatte gebracht und neurophysiologisch unabweisbar begründet."<sup>20</sup> Dabei wird nicht die Existenz einer unabhängig vom Menschen existierenden Wirklichkeit bestritten, es wird nur "berücksichtigt, dass wir über die Beschaffenheit derselben nichts anderes zu sagen vermögen, als das, was uns unsere Wahrnehmungsorgane, Sehgewohnheiten und Deutungs- und Verdrängungsroutinen in den Blick treten lassen."<sup>21</sup>

Paul Watzlawick spricht von den "zwei Wirklichkeiten". Bei der ersten geht es um die rein physischen Eigenschaften von Objekten, die uns unsere Wahrnehmung vermittelt. Hier handelt es sich um die Tatsache, dass Gegenstände und Menschen über gewisse "objektivierbare" Eigenschaften verfügen, so wie beispielsweise über die Farbe eines Objektes ein allgemeingültiger Konsensus besteht. Über die Eigenschaft von Objekten hinaus gibt es die Ebene einer "zweite Wirklichkeit", die auf der Zuschreibung von Sinn, Wert und vor allem Bedeutung an die Gegenstände unserer Wahrnehmung beruht. Und ab hier ist es nicht mehr möglich, objektiv "wahre" oder "richtige" Entscheidungen zu treffen.

Die Natur einer zwischenmenschlichen Beziehung ist eben nicht objektiv feststellbar, sie besteht nur in den Auffassungen der Beteiligten bzw. der Beobachter. Diese wiederum sind beeinflusst von prägenden Kontexten wie Kulturen, Religionen, persönlichen Erfahrungen, Lebensumständen etc. Heinz Kersting unterscheidet dementsprechend in eine "Wirklichkeit erster Ordnung" und eine "Wirklichkeit zweiter Ordnung". Die erste korrespondiert mit der Wahrnehmung eines alltäglichen Realismus - die Dinge sind wie sie sind, eine Kuh ist kein

Pferd. Die zweite Form der Wirklichkeit ist extrem subjektiv und dennoch sind wir alle es gewohnt, ihr spontan immer wieder eine zumindest ähnliche Objektivierbarkeit wie der ersten Wirklichkeit zuzuschreiben.

"Um Verständigung und sozialen Anschluß zu erreichen werden über die Sprache Begrifflichkeiten gebildet und ausgetauscht. Trotz dieser gemeinsamen Begriffe deuten Menschen, die sich gleichzeitig in der gleichen Situation befinden, diese unterschiedlich und reagieren entsprechend unterschiedlich."<sup>22</sup> Aufgrund der unterschiedlichen, jeweils einzigartigen – und dem Kommunikationspartner weitgehend unbekannt – kognitiven Systeme der Beteiligten ist das Missverstehen oder das Aneinandervorbeireden nicht die Ausnahme, sondern die Regel. "Auch die Frage, ob jemand etwas verstanden hat, führt nicht recht weiter, weil die Antwort sich nur auf das Gefühl der Zufriedenheit und der Widerspruchsfreiheit beziehen kann."<sup>23</sup> Die Identität von Gesagtem und Gemeintem ist kommunikativ nicht wirklich verifizierbar.

"Wenn wir als Lehrende A sagen, passiert nicht zwangsläufig A beim Lernenden. Die Art und Weise, wie er seine Wirklichkeit konstruiert, bestimmt, dass er nach A vielleicht XY lernt. Jede Erkenntnis ist eine Konstruktion, die den Erkennenden einschließt. Menschen lassen sich nicht belehren. Sie denken eigenwillig und eigenständig, und was dem einen plausibel und passend (viabel) erscheint, kann für den anderen zusammenhanglos und unpassend sein...Beim Lernen wird Wissen vom Lernenden aktiv in einen bestimmten Handlungskontext eingefügt und nicht einfach übernommen...Lernen ist so gesehen eine konstruierende 'Tätigkeit', ein individueller, autonomer Prozess der Aneignung subjektbedeutsamer Wirklichkeit, der von außen nicht gesteuert werden kann."<sup>24</sup>

### 3.2. Gehirnforschungsperspektiven

Konstruktivistische Grundannahmen zum Lernen aus sozialwissenschaftlicher Perspektive werden auch durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse gestützt. Dadurch erhöht sich die Plausibilität der Praktizierung selbstgesteuerter Lernsettings. Außerdem trägt die Gehirnforschung zu einer Korrektur und Feinjustierung mancher radikalkonstruktivistischer Position bei und validiert damit die generelle Brauchbarkeit konstruktivistischer Lerntheorie.

Insbesondere weist G. Roth darauf hin, dass der beliebte, aus der Biologie entlehnte, Begriff der Autopoiesis – also der Selbsterzeugung lebender Systeme – nicht auf kognitive Systeme anwendbar ist. Denn "Ideen bringen sich nicht gegenseitig hervor. Teile des Organismus bringen sich gegenseitig hervor, aber nicht Ideen tun das, sondern das Gehirn macht dies."<sup>25</sup> Deshalb sei auch die Annahme Luhmanns unzutreffend, Interaktionsakte brächten sich gegenseitig hervor. Einfacher gesagt: Unsere Konstruktionen können sich nicht völlig verselbständigen. Es gibt immer eine materielle Grundlage in der "ersten Wirklichkeit", aus der sie hervorgehen und auf die sie sich beziehen.

#### 3.2.1. Lernen als Driften

Der evolutionsgeschichtlichen Komplexitätszunahme unserer Umwelt entspricht eine Komplexitätszunahme unserer kognitiven Systeme. Parallel zur soziokulturellen und technologischen Unübersichtlichkeit sind immer abstraktere, vernetztere und reflexivere Denk- und Lernleistungen erforderlich geworden. Für das Lernen bedeutet das: "je komplexer die Lernumwelten, desto differenzierter die Lernprozesse und die Wirklichkeitskonstruktionen"<sup>26</sup>. Früher herrschte die Annahme vor, alle Gedächtnisinhalte und Wahrnehmungsobjekte lies-

sen sich im Gehirn verorten, seien also in bestimmten Nervenzellen fest gespeichert. Heute geht man davon aus, dass die neuronalen Areale nicht fest miteinander "verdrahtet", sondern flexibel und situativ miteinander vernetzt sind, so dass sie sich in jeder Situation neu organisieren können – und dies auch immer wieder tun. Dementsprechend hat sich in der Hirnforschung die Vernetzungstheorie gegenüber der Lokalisierungstheorie durchgesetzt.

Die Neurowissenschaftler stärken nachdrücklich die These "dass Lernen weniger eine Reaktion auf wissensvermittelnden Unterricht und vor allem ein selbstgesteuerter, eigenwilliger Vorgang ist."<sup>27</sup> Die "hardware" Gehirn ist plastisch und aufgrund dieser Plastizität ist lebenslanges Lernen möglich. Begrenzt bzw. gesteuert wird diese Lernfähigkeit durch die Struktur-determiniertheit, die jeder Mensch lernbiografisch entwickelt hat. Innerhalb dieses strukturellen Rahmens ermöglichen die neuronalen Netzwerke eine 'Driftzone', die ein breites Feld für subjektiv konstruiertes Wissen ermöglicht. Die Verarbeitung neuer Informationen beruht auf Selbstorganisationsprozessen in neuronalen Aktivitätsmustern. Daraus folgt, dass Lernen – auch das Lernen in Bildungsveranstaltungen – größtenteils als "emergenter" Prozess stattfindet, bei dem das Gehirn selbsttätig Denkinhalte neuer Qualität erzeugt.

### **3.2.2. Lernen als Handeln**

In diesem "inneren Monolog" werden in fortwährenden Rückkoppelungsschleifen neue Eigenschaften im Gehirn erzeugt (synergetische Verstärkung). "Im Lernprozess werden Assoziationsareale, in denen Gedächtnisinhalte und Erfahrungen gespeichert sind, aktiviert und verknüpft...Das Lernen als Erwachsener ist also vor allem biografie- und erfahrungsorientiertes 'Anschlusslernen'"<sup>28</sup>. Aufgrund der Verknüpfung von limbischem System und Neokortex bilden Kognition und Emotion eine untrennbare Einheit. Ganzheitliches Lernen – mit Kopf, Herz und Hand – ist also die selbstverständliche, "natürliche" Lernform. Erkennen und sinnliche Wahrnehmung sind dabei nicht Abbildung von Welt, sondern Welterzeugung – also Formen des Handelns.

### **3.2.3. Lernen erfolgt implizit**

Institutionalisierte Bildungsveranstaltungen zielen in der Regel auf die Förderung bewusster Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse. Da Bewusstsein und Einsicht aber nur "mit Zustimmung des limbischen Systems" in praktische Handlungen münden können, erfolgt ein Großteil des Lernens eher unbewusst und implizit. Daraus folgt, dass Lernumgebung, Lernumfeld und Lernatmosphäre eine verhältnismäßig größere Bedeutung zukommt als der Vermittlung von Lerninhalten.

### **3.2.4. Der Körper denkt mit**

In Lernprozessen sind nicht nur Kognition und Emotion untrennbar miteinander verknüpft, sondern beide auch mit den körperlichen Empfindungen. Auf diesen unlösbaren Zusammenhang bezieht sich auch Petzolds Modell des "Leibarchivs", das von Fallner in seinem Konzept des Körper- und Bewegungsgedächtnisses weiterentwickelt wurde<sup>29</sup>. Als klassisches Beispiel können hier die griechischen Peripatetiker gelten, die schon den Umstand nutzten, dass die meisten Menschen beim Spaziergehen mehr Kreativität entwickeln als im Sitzen.

### 3.2.5. Jeder lernt etwas anderes

Das menschliche Gehirn verfügt sowohl über einen "Relevanz-Detektor" als auch über einen "Neuigkeits-Detektor". Von diesen werden bestimmte Informationen subjektiv als bedeutungslos oder bereits bekannt eingeordnet und damit ausgefiltert. Da diese Detektoren individuell geformt sind – abhängig vom jeweiligen biografischen oder Erfahrungshintergrund – werden "gezielt kortikale Strukturen aktiviert". So ist es aus neurowissenschaftlicher Sicht unausweichlich, dass verschiedene Personen, die an der gleichen Bildungsveranstaltung teilnehmen, sehr unterschiedliche Lernerfahrungen daraus "mitnehmen", oder genauer gesagt "entwickeln".

## 4. Die Notwendigkeit veränderter Denkstrukturen

Coachinglernen ist Wahrnehmungserweiterung. Dazu gehört auch die Aneignung einer Denkstruktur, die fließend zwischen Prozessdenken und Zustandsdenken wechseln kann. Nur so, können wir uns im permanenten Wandel behaupten, ohne seelischen oder körperlichen Schaden zu nehmen. Holger Wyrwa hat eine Theorie des polyzentristischen Denkens in der Postmoderne konzipiert<sup>30</sup>, die hilfreich dabei ist, die Notwendigkeit veränderter Denkkonventionen tiefer zu verstehen. Darüberhinaus leitet er plausibel ab, weshalb konstruktivistische Selbst-Erfahrung einen hohen Stellenwert in diesem Veränderungsprozess einnimmt.

### 4.1. Monozentristisches Denken

Unser Gehirn konstruiert seine individuell und sozial erzeugte Wirklichkeit. Dabei ist es zunächst bestrebt, den unaufhörlichen Strom von Wahrnehmungen in eine stabile Ordnung zu bringen. Dabei arbeitet es komplexitätsreduzierend und versucht Ein-Deutigkeiten herzustellen, die in feste Ein-Stellungen wie Glaubenssätze, Überzeugungen und Meinungen transformiert werden. Dieses Denken, dem monotheistische Religionen oder monokausal angelegte Wissenschaften entsprechen, bezeichnet Wyrwa als zustandsorientiert oder monozentristisch. Denken wird hierbei nicht als isolierter, eigenständiger mentaler Prozess verstanden, "sondern nur als eine besondere Form der Handlung, die den ganzen Körper mit einschließt und der Emotionen zugrundeliegen."<sup>31</sup>

Zustandsorientiertes Denken ist zunächst lebensnotwendig, um Entscheidungen treffen zu können. Sein binärer Code von entweder/oder, richtig/falsch bzw. wahr/unwahr ermöglicht Orientierung und hatte früher auch seine Entsprechung in den bestehenden sozialen Strukturen. "Die monozentristische Denkstruktur – im Denken des Einen – war über weite Strecken der Menschheitsgeschichte kompatibel mit den jeweils vorherrschenden Gesellschaftsstrukturen."<sup>32</sup> Individuelle Wahrnehmung und soziales Umfeld waren bis zur Moderne weitgehend kongruent.

Im ausgehenden 20. Jahrhundert ist laut Wyrwa eine neue Situation entstanden. Gesellschaftliche Umbrüche, pluralistische Entwicklungen, ständige Relativierungen von Wissensbeständen bis in die Naturwissenschaften und ein explosionsartiger Zuwachs von Komplexität haben die sogenannte Postmoderne eingeläutet. Die uns umgebenden sozialen Strukturen sind nun zunehmend prozessorientierter Natur. Sie befinden sich "in ständiger Veränderung – in ununterbrochen sich vollziehenden Prozessualisierungen". Obwohl jetzt das monozentristische Denken der Individuen nicht mehr kompatibel mit der vorherrschenden Gesellschaftsstruktur ist, bleibt es in unseren Köpfen verankert. Das gilt selbst für systemisch-

konstruktivistisches Denken, sofern es sich seinerseits als "einzig wahres Denken" deklariert. Tauscht man das alte Paradigma einfach gegen das neue aus, wird nur ein ein-deutiger Denkinhalt durch einen anderen ersetzt, während sich denkstrukturell nichts verändert.

#### 4.2. Polyzentristisches Denken

Da zunächst der Glaube und danach der Verstand Ein-Deutigkeit postulierten und gewährleisteten, war vor der Postmoderne keine grundlegende Veränderung des Denkens in puncto Wahrheit notwendig. Jetzt aber, wo sich weder gesellschaftliche noch individuelle Problemlagen mit monozentristischem Denken mehr lösen lassen, ist laut Wyrwa eine revolutionäre Umwälzung der Denkstrukturen unabwendbar. Sie müssen prozessualer, flexibler und komplexer werden, damit die Individuen befähigt sind, eigene Handlungs- und Wahlmöglichkeiten permanent zu erweitern. "Dies beinhaltet letztlich, zu akzeptieren, dass die Bildung und Aufrechterhaltung von Ein-Stellungen nur noch partiell und vorübergehend möglich sein können, bevor sie sich wieder prozessualisieren, d.h. sich verändern und weiterentwickeln."<sup>33</sup>

Das Denken in Zuständen kann nun nicht einfach durch das Denken in Prozessen ersetzt werden. Letzteres würde zu völliger Handlungsunfähigkeit führen und entspräche psychopathologischen Störungsbildern, die durch die Unterscheidungsunfähigkeit gekennzeichnet sind.

Erforderlich ist eine sowohl zustands- als auch prozessorientierte Denkstruktur, die in der Lage ist, ständig zwischen beiden zu oszillieren. Wyrwa betont dabei, dass das Prozessuale nicht als bloße Übergangsphase zu einem neuen Zustand missverstanden werden darf, sondern dass es um den fortdauernden Wechsel zwischen Zustand und Prozess geht. Er bezeichnet dies als polyzentristische Denkstruktur und wählt dafür die eingangs zitierte Metapher der driftenden Inseln.

#### 5. Konsequenzen für Lehr-Lern-Settings

Wenn Realitäten so unterschiedlich, subjektiv, deutungs-, situations- und affektabhängig wahrgenommen werden, ist ein "Shift" erforderlich, der in der konstruktivistischen Beobachtertheorie vollzogen wird. Sie wechselt von einer Objekt- zu einer Subjekttheorie, sie konzentriert sich auf das erkennende Subjekt und beschäftigt sich mit den Prozessen der Wirklichkeitskonstruktion. Für Erwachsenenbildung, erst recht für prozessberaterisches Lernen, hat dies die Konsequenz, dass es nicht um Aufdeckung oder Erkenntnis von "Wahrheiten" gehen kann. Es geht immer um "die Konstruktion viabler Erklärungen, die weiterführendes Handeln ermöglichen, aber immer 'anschlussfähig' sein müssen"<sup>34</sup>. Der "Shift" von einer lehr- zu einer lernzentrierten Perspektive bedeutet die Abkehr von der optimierenden Gestaltung des Lernprozesses. Im Mittelpunkt steht jetzt die Beobachtung, Begleitung und Förderung von Eigenaktivität und die Arbeit mit kommunikativen Mustern.

"Lernprozesse werden unterstützt, wenn die Lernenden die Möglichkeit haben, Neues an vorhandene Erfahrungen anzuschließen, d.h. für sie sinnvolle Verknüpfungen herzustellen; Lernende fremde Deutungen wahrnehmen und Andersdenkende tolerieren; Lernende durch den gemeinsam erstellten Bedeutungspool, neue - für das jeweilige Handeln „passende“, viable - Interpretationen und Handlungsmöglichkeiten erfahren und erproben; Lernende die Wahl der Beobachtungs- und Handlungsperspektive haben. Lernprozesse sind - pointiert

ausgedrückt - Kooperationsprozesse, die einer eigenen Entwicklungslogik folgen und relativ zukunfts offen sind."<sup>35</sup>

### 5.1. Lehren zwischen Instruktion und Konstruktionsangebot

Was folgt daraus nun für das Lehren? Missverständlich wäre die Folgerung, dass Lehrende keine Verantwortung für Lernen und Lernerfolg tragen. "Selbst wenn der Lernerfolg bei Schülern völlig intern bedingt ist, kann der Lehrer die Konstruktionsbedingungen beeinflussen."<sup>36</sup> Eben hier, in der Gestaltung der Lernkontexte, der Atmosphäre, des Lernsettings und im Bereitstellen von Erfahrungsmöglichkeiten liegen die besonderen Anforderungen an die professionelle Rolle "Lehrender".

Missverständlich wäre auch die Annahme, ausschliesslich selbstorganisiertes Lernen sei angebracht, weil konstruktivistisch und neurowissenschaftlich abgesichert. Anleitung, Richtungsweisung und die Beantwortung von Fragen bleiben nach wie vor wesentliche Elemente ganzheitlichen Lernens. Entscheidend ist seitens der Lehrperson die Kenntnis der geschilderten Zusammenhänge, die Fähigkeit zur Umsetzung und ein Repertoire von Interventionen, das zu den "subjektiven Vorstellungsinventaren" der Lernenden passt. Ein gutes Lehrangebot bezieht seine Qualität nicht vorrangig aus bestimmten Einzeleigenschaften, sondern aus der "Qualität der Passung"<sup>37</sup>.

Die o.g. provokative Zuspitzung "Lehren ist nicht möglich!" bezieht sich auf ein instruktives Lernverständnis. Auch für Neumann-Wirsig/Treiber bedeutet das nicht, dass Lehrende obsolet werden. Sie ziehen umgekehrt daraus die Schlussfolgerung, dass professionelles Lehr-Handeln neue Ansprüche an die Lehrenden stellt. Von ihnen wird ein produktiver Umgang mit den Wirklichkeitskonstruktionen der Lernenden verlangt, insbesondere durch das Thematisieren der Wirklichkeitskonstruktionen der Beteiligten mittels Metakommunikation. Dementsprechend müssen sie sich selbst fortlaufend in Metabeobachtung trainieren, d.h. sich beobachten wie sie selbst beobachten.

Sie müssen in der Lage sein, eigene Wirklichkeitskonstruktionen zu relativieren und "viable Deutungen zu ermöglichen, d.h. Angebote zu machen, die für den Lebens- und Arbeitskontext der Lernenden passend/brauchbar sein könnten"<sup>38</sup>. Wenn ihnen das gelingt, gestalten sie einen Lernkontext, der die Aneignungsmöglichkeit begünstigt, schaffen Raum für kreative Denkprozesse, entwickeln Beobachtervielfalt und ermöglichen so Prozesse der selbständigen Wissenserschließung.

### 5.2. Die Grenzen der Instruktion

Instruktives Lernen ist schon durch die Nichtverifizierbarkeit des Verstehens begrenzt. Selbstinstruktives Lernen auf der Basis von Auswendiglernen, das "Pauken" ist gleichfalls problematisch. Zwar klappt es immer und ist sogar notwendig, wenn weder Lerninteresse noch Vorwissen vorhanden sind, doch hat es einen entscheidenden Nachteil. Man lernt implizit und nicht bedeutungsgebunden. "So kann man Wissen mechanisch erwerben und anwenden, Lehrbuchinhalte auswendig lernen, aber man hat sie dann nicht semantisch, d.h. in ihrer Bedeutung erfasst und kann nicht mit ihnen weiterarbeiten."<sup>39</sup>

Lehrende sind in erster Linie Moderatoren von Selbstorganisation. Sie sind dafür zuständig günstige Lernbedingungen zu ermöglichen. Die Bezeichnungen "Lehrende" und "Lernende" sind erwachsenendidaktisch im Grunde überholt. Wenn Lernen nicht linear sondern zirkulär

geschieht, relativiert sich die klassische Expertenrolle. Der Fachexperte wird zum Prozessexperten, dessen Rollen nun zwischen "Chef des Settings", reflektiertem Gegenüber und Moderator changieren.

Die Lernenden werden dabei nicht sich selbst überlassen. Lehrende achten dabei auf die Balance von Eigensynthese und Unterstützung und kombinieren situativ auch durchaus konstruktivistische und instruktivistische Elemente.<sup>40</sup>

### 5.3. Lernen und Selbsterfahrung

Erkenntnisse sind umzusetzen. Auch wenn wir erkannt haben, dass ein vernetztes Wissenskonzept wirksamer, dass konstruktivistischer Perspektivwechsel brauchbarer und dass eine polyzentristische Denkstruktur günstiger ist als gewohnte Umgangsweisen, können wir sie nicht ohne weiteres auf unsere Praxis beziehen. Unser erlerntes Repertoire, das uns seit der Kindheit begleitet, ist meistens ein anderes und bedarf der Flexibilisierung. "Eine derartige geistige Grund-Haltung auszubilden und aufrechtzuerhalten, die auf der ständigen Flexibilisierungsbereitschaft des Denkens basiert, stellt sich jedoch nicht automatisch ein, sondern ist Ausdruck von Lernprozessen."<sup>41</sup>

Dieses Lernen, das die systematische Hinterfragung und Lösung von Denkfixierungen erfordert, ist nach Wyrwa nicht ohne Selbst-Erfahrung möglich. Er unterscheidet hierbei die Ebenen der Selbst-Reflexion und der Selbst-Modifikation. In der ersteren geht es noch nicht um Veränderungsprozesse, sondern zunächst darum, die eigenen Vorstellungen von linearer Kausalität, Absolutheit, Wahrheit und Objektivität zu relativieren. Sprach-Sensibilisierung spielt hier eine große Rolle. Auf der zweiten Ebene folgt dann die Arbeit mit parallelen Wirklichkeitskonstruktionen, das Suchen, Finden und Durchspielen von Alternativen. Eine so verstandene Selbst-Erfahrung, die zu positiver Routine wird, "beinhaltet neben der Fähigkeit zur Oszillation die Fähigkeit, die permanente Unsicherheit von Ein-Stellungen ertragen und sogar schätzen lernen zu können."<sup>42</sup>

#### 5.3.1. Affektlogik – Die Bedeutung von Emotion und Körper

Diese systemisch-konstruktivistische Begründung für die Notwendigkeit von Selbst-Erfahrung in Weiterbildungsprozessen ist zwar einleuchtend, doch in ihrer einseitig kognitiven Ausrichtung ergänzungsbedürftig. Sie muss mit der Bedeutung von Emotionen und der Bedeutung des Körpers verbunden werden, denn ohne die beiden sind kognitive Vorgänge nicht begreifbar. Sehr schlüssig und differenziert wird dies im Konzept der Affektlogik von Luc Ciompi erläutert.<sup>43</sup> Es besagt, dass Gefühle "nicht nur mit jeglichem Denken von vornherein untrennbar verbunden sind, sondern dass sie darin auch ständig lebenswichtige organisatorisch-integratorische Aufgaben zu erfüllen haben."<sup>44</sup> Kognition und Emotion, Denken und Fühlen werden bei jedem Menschen zu einer individuellen Affektlogik integriert. Diese Logiken können sich je nach Gruppe, Zeit, Kultur oder Geschlecht stark unterscheiden.

Ciompi spricht von Operatorwirkungen der Affekte auf das Denken. Gefühle wirken immer auf das Denken ein und verändern es. Affekte sind Motoren des Denkens, sie mobilisieren es und liefern Energie. Affekte fokussieren die Aufmerksamkeit selektiv und erzeugen dadurch eine Hierarchie des Denkens. Affekte beeinflussen, was gelernt und erinnert wird, sie wirken wie "Schleusen und Pforten, die den Zugang zu bestimmten Denkinhalten selbstorganisatorisch öffnen oder schließen."<sup>45</sup> Affekte verbinden – eigentlich unabhängige, aber emotional

ähnlich eingefärbte – kognitive Inhalte zu einem einheitlichen Ganzen, sie wirken wie ein Bindegewebe des Denkens.

Das eigentliche Organ der Affekte ist der Körper. Grundstimmungen lassen sich gegenüber Kommunikationspartnern nicht oder nur unzulänglich verbergen. Sie teilen sich vorwiegend nonverbal mit und werden von den am Interaktionsprozess Beteiligten unbewusst und ungewollt verbreitet. "Eigentlich können wir, was den Körper anbetrifft, gar nicht unauthentisch sein."<sup>46</sup> Wir senden nolens volens "Fundamentalbotschaften" aus, die oft viel bedeutender sind als das, was wir zu kommunizieren vorgeben. Diese Botschaften sind affektiv-kognitiv verbunden und benennen oft das "eigentlich" Gemeinte. "Für das, was – vor allem langfristig – geschieht zwischen Menschen auf jeder Ebene, sind diese Fundamentalbotschaften entscheidend. Zweifellos sind sie auch in jeder pädagogischen Situation letztlich viel wichtiger als alle Technik."<sup>47</sup>

Selbsterfahrung ist also nicht nur erforderlich, um eingefahrene Denkstrukturen zu verflüssigen, sie dient auch dazu, die prägende Kraft eigener Emotionen zu durchschauen und die unbewusste Kommunikation des eigenen Körpers besser wahrzunehmen. Aus diesen drei Zusammenhängen ergibt sich ihr zentraler Stellenwert in einer Coachingqualifizierung. Hier geht es dann in den Worten von Heinrich Fallner "nicht um Selbsterfahrung auf der grünen Wiese, sondern um Selbstkenntnis im Rollenkleid."

## 6. Coachinglernen und Praxis

Coachinglernen dient dazu, die Handlungsfähigkeit von Person und Organisation in unübersichtlichen Zeiten zu fördern und, wo nötig, wiederherzustellen. Gleichzeitig zielt es darauf ab, angesichts der Irritationen durch Unvorhersehbares und nicht immer Erklärliches, persönliches Wohlbefinden und Balance zu wahren.

Coachinglernen meint, präsent zu sein und im Kontakt zu bleiben. Auch wenn das Ergebnis von Prozessen trotz definierter Ziele unbekannt ist, auch wenn unerwartete Richtungsänderungen eintreten, auch wenn nicht alle Einflussfaktoren bekannt sind und auch wenn nicht alles versteh- und erklärbar ist.

Um das leisten zu können, bedarf es der permanenten Schulung von

- Selbstkontakt und Selbstwahrnehmung
- Beziehungs- und Interaktionswahrnehmung
- situativ angemessener Interventionsfähigkeit
- immer wieder neuer Positionierungsfähigkeit (Standortbestimmung)
- der Fähigkeit zum Perspektivwechsel sowie
- Rückkoppelungsfähigkeit, Auswertung und Überprüfung.

Jeder Coachingprozess sollte durch die Pflege und Entwicklung dieser Fähigkeiten zur nachhaltigen Bewältigung anstehender Aufgaben beitragen. In einer Coachingausbildung werden die Teilnehmenden befähigt, diese Qualifikationen weiterzugeben und ihrerseits dritte in Beruf und Alltag entsprechend zu unterstützen. Struktur, Lernziele und Methoden einer Qualifizierung müssen so ausgerichtet sein, dass in den genannten Feldern wirksame Lernprozesse ermöglicht werden. Das am Bielefelder ISP entwickelte Qualifizierungsmodell setzt dies in die Praxis um.<sup>48</sup>

Die genannten Lernziele fördern eine Haltung, jedem Menschen mit Offenheit und Respekt gegenüber zu treten, auch wenn dieser zunächst auf die eine oder andere Art als sehr "fremd" erscheint. Diese Fremdheit bzw. Andersartigkeit kann sich auf Merkmale wie Geschlecht, Hautfarbe, Kulturkreis und Äußerlichkeiten beziehen. Gemeint sind aber auch auch ungewohnte Denk- und Verhaltensweisen, Umgangsformen oder Gewohnheiten, die zunächst Irritation auslösen können. Der Gewinn einer solchen Haltung für die Arbeit in Teams, Betrieben und Organisationen wird gegenwärtig unter dem Begriff "Diversity" neu entdeckt.<sup>49</sup>

### 6.1. Wenn alles fließt – was bleibt?

Die ausführliche Beschreibung von Veränderung, Ungewissheit und Flexibilität mag bei der Leserin gemischte Gefühle auslösen. Möglicherweise solche der Verunsicherung und Überforderung. Wenn alles fließt, wie soll ich dem gerecht werden? Und wo gibt es noch feste Orientierungspunkte?

Der verträgliche Umgang mit soviel Flexibilität erfordert stabilisierende Ausgleichsgewichte, damit Person und Organisation ihre Balance erlangen können. Es braucht Stützpunkte, Haltepunkte, Inseln und sichere Häfen. Ein Ausgleichsgewicht ist immer der Kontakt im Sinne von "Wirklich da sein im hier und jetzt" – Kontakt zu sich Selbst, Kontakt zum Gegenüber, Kontakt zur gegebenen Situation. Immer wieder auf die Kontaktqualität zu achten, steht deshalb im Zentrum guter Lernprozesse.

Weitere Ausgleichsgewichte sind die sozialen Stützsysteme und die Vergewisserung darüber, dass sie funktionieren. Beim Coachinglernen liegt hohe Aufmerksamkeit auf beidem. Die Stützsysteme in Privatleben und Beruf werden in gezielten Übungen überprüft und aktiviert. So geht es beispielsweise um die Perspektive "Ich im Mittelpunkt meiner mir bedeutsamen Menschen und Bezugspunkte"<sup>50</sup>. Zusätzlich werden vernetzende Stützsysteme wie kollegiale Kompetenzgruppen installiert.

Stabilisierend ist auch die Vergewisserung über eigene und soziale Werte wie Aufrichtigkeit, Achtsamkeit, Nächstenliebe und Verantwortung. Dazu gehört eine undogmatische spirituelle Orientierung, die sowohl religiös als auch weltlich unterlegt sein kann. *Coaching mit System* fördert den Wertebezug. Eine große Rolle spielt die Stärkung von Selbstwertgefühl, Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Prozessvertrauen. "Hoffnung ist nicht die Überzeugung, das etwas gut ausgeht, sondern die Gewissheit, dass es seinen Sinn hat – egal wie es ausgeht." Es ist wichtig, dem bekannten Satz: "Nur wer sich ändert, bleibt sich treu"<sup>51</sup> auch einen Kontrapunkt gegenüber zu stellen: Wer sich immer nur ändert, wird verrückt.

Coachinglernen bedeutet auch, auswählen und entscheiden zu können: wo will ich mich verändern und wo nicht? Souveräner Umgang mit Veränderungsprozessen beinhaltet sowohl unterstützte Selbstreflexion als auch unterstützendes Feedback bei der eigenen Positionierung: Wo befinden wir uns gerade im Ozean? Wie kommen wir gegebenenfalls an Land? In welche Richtung driften unsere Inseln und wie können wir das beeinflussen?

---

<sup>11</sup> So zitiert Heinz Kersting eine Kurzform der Geschichte bei seiner Beschreibung des IBS-Ausbildungskonzepts, in Eckhardt et al 1997, S. 223f.

<sup>2</sup> Wyrwa 1997, S.20

<sup>3</sup> Vgl. Abschnitt 4. dieses Textes sowie Wyrwa 1997

<sup>4</sup> Kai Romhardt "Wissen ist machbar – 50 Basics für einen klaren Kopf", S.30

<sup>5</sup> Fallner/Pohl 2001

<sup>6</sup> Fallner/Pohl 2001, S.13

<sup>7</sup> Vgl. Fallner/Pohl 2001, S.13

<sup>8</sup> Romhardt 2001, S.11

<sup>9</sup> Romhardt, S.9f.

<sup>10</sup> Schmidt 2003, S.46

<sup>11</sup> Roth 2003b, S.20

<sup>12</sup> Vgl. Roth 2003b, S.26

<sup>13</sup> Roth 2003b, S.26

<sup>14</sup> Roth 2003b, S.27

<sup>15</sup> Gropengießer 2003, S.29

<sup>16</sup> Kersten, I.: Erwachsene als Lernende. Zitiert nach Krüger/Degwart 1997, S. 183

<sup>17</sup> Roth 2003b, S.20

<sup>18</sup> Roth 2003b, S.22

<sup>19</sup> Neumann-Wirsig/Treiber

<sup>20</sup> Arnold 2003, S.51

<sup>21</sup> Arnold 2003, S.52

<sup>22</sup> Neumann-Wirsig/Treiber

<sup>23</sup> Gropengießer, S.37

<sup>24</sup> Neumann-Wirsig/Treiber

<sup>25</sup> G.Roth 2003, S.19

<sup>26</sup> Siebert 2003, S.13

<sup>27</sup> Siebert 2003, S.10

<sup>28</sup> Siebert 2003, S.11

<sup>29</sup> Vgl. Fallner 2000.: Kommunikation ist Bewegung - Körper und Bewegung als Wahrnehmungs- und Erfahrungsrichtung in der prozessualen Supervision

<sup>30</sup> Wyrwa 1998, S.14ff.

<sup>31</sup> Wyrwa 1998, S.15

<sup>32</sup> Wyrwa 1998, S.16

<sup>33</sup> Wyrwa, S.18

<sup>34</sup> Arnold 2003, S.52

<sup>35</sup> Neuman-Wirsig/Treiber

<sup>36</sup> Roth 2003, S.19

<sup>37</sup> Gropengießer, S.38

<sup>38</sup> Neumann-Wirsig/Treiber

<sup>39</sup> Roth 2003, S.26

<sup>40</sup> Vgl. dazu den Beitrag ... von Michael Braun in diesem Band

<sup>41</sup> Wyrwa, S.22

<sup>42</sup> Wyrwa, S.28

<sup>43</sup> Ciompi 2003, S.62ff.

<sup>44</sup> Ciompi, S.62

<sup>45</sup> Ciompi 2003, S.65

<sup>46</sup> Ciompi 2003, S.67

<sup>47</sup> Ciompi 2003, S.69

<sup>48</sup> Vgl. den Beitrag Fallner/Pohl "Qualifizierungsmodell Coaching mit System" in diesem Band

<sup>49</sup> Vgl. Stuber et al 2003

<sup>50</sup> Übung "Das Systemische Portrait", entwickelt von Heinrich Fallner

<sup>51</sup> Wolf Biermann